



**HAL**  
open science

## Discordances et concordances entre acteurs partenaires de l'inclusion scolaire

Sandrine Gomez

► **To cite this version:**

Sandrine Gomez. Discordances et concordances entre acteurs partenaires de l'inclusion scolaire. Education. 2015. dumas-01223417

**HAL Id: dumas-01223417**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01223417>**

Submitted on 23 Nov 2015

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »  
Mention : MEEF  
Parcours : 1<sup>er</sup> Degré Titulaire

**Mémoire de Master II**  
Année universitaire 2014-2015

**Discordances et concordances  
entre acteurs partenaires  
de l'inclusion scolaire**

Sandrine Gomez

**Directeur de mémoire : Monique Desq**  
**Membres du jury de soutenance : Sylvie Canat et Monique Desq**  
**Soutenu en août 2015**

## RESUME

La loi du 11 février 2005 permet à tout parent d'inscrire son enfant porteur de handicap dans l'école de quartier. Nous rentrons par conséquent dans un concept différent de scolarisation pour ces enfants, où l'inclusion scolaire, nouvelle appellation, se différencie de l'intégration scolaire. Cette nouvelle approche, est maintenant porteuse d'une dimension sociale. Dépendant de nouveaux concepts de pensées, elle requiert un autre regard sur l'autre et sur son propre rôle. Elle contraint les professionnels à repenser leur travail sous la forme d'un partenariat avec l'ensemble des acteurs.

Quels peuvent-être leurs points de divergence et de convergence ?

Les définir permettrait de cerner des facteurs de réussite ou d'échec de l'école inclusive.

Au travers de quatre interviews, d'acteurs éducatifs, scolaires et familiaux, responsables d'un même enfant, nous essayerons de déterminer leurs objectifs, leur représentation du handicap et de l'élève, ainsi que leur regard sur leur propre rôle et celui des autres. A partir d'une analyse sémantique par entretien, suivie d'une analyse selon les hypothèses, nous nous efforcerons ensuite de faire surgir leurs points de désaccords, de similitudes et les obstacles rencontrés.

Mots clés :

Inclusion ; Partenariat ; Enseignant ; Parent ; AVS ; Educateur ; Discordance ; Concordance.

## RIASSUNTO

La legge del 11 febbraio 2005 consente a qualsiasi genitore di registrare il suo bambino disabile nella scuola del quartiere. Avveniamo quindi in un diverso concetto di scolarizzazione per questi bambini, dove l'inclusione scolastica, il nuovo termine, si differenzia dall'integrazione scolastica. Questo nuovo approccio porta oggi una dimensione sociale. Dipendente da nuovi concetti di pensiero, richiede un altro sguardo sull'altro e sul proprio ruolo. Costringe i professionisti a ripensare il lavoro loro sotto forma di una collaborazione con tutti gli attori.

Quali possono essere i punti di divergenza e convergenza ?

Definirli permetterebbe di individuare i fattori di successo o di fallimento nella scuola inclusiva.

Attraverso quattro interviste, di attori educativi, scolastici e famigliari, responsabili di uno stesso bambino, si cercherà di determinare i loro obiettivi, la loro rappresentazione della disabilità e dell'alunno, ed anche la loro visione del proprio ruolo e quello degli altri. Da un'analisi semantica durante un colloquio, seguita da un'analisi sulle ipotesi, proveremo di mettere in evidenza i punti di disaccordo, somiglianze e gli ostacoli avvenuti.

### Parole chiavi:

Inclusione ; Collaborazione ; Insegnante ; Genitori ; Assistente scolastica ; Educatore di comunità ; Discordanza ; Concordanza.

## INTRODUCTION

La loi du 11 février 2005, qui permet à tout parent d'inscrire son enfant porteur de handicap dans l'école de quartier, nous amène peu à peu à rencontrer en tant qu'enseignants de nouvelles situations. L'inclusion scolaire est l'appellation à laquelle se réfère cette nouvelle disposition. La conception d'inclusion scolaire produit en effet, des besoins inédits tels que l'adaptation de l'institution école et la mise en place de partenariat, entre autres. L'accueil d'enfant handicapé dans notre classe nous incite à trouver de nouvelles façons d'aborder notre profession, avec les élèves prioritairement et les acteurs tels que les parents et ceux issus des services médico-sociaux, d'autre part. Cependant, face aux difficultés rencontrées que l'on peut classer en quatre catégories, conjoncturelle, structurelle, idéologique et didactique, il était nécessaire d'appréhender au mieux les enjeux de l'inclusion scolaire et de saisir les mécanismes des obstacles à sa réalisation.

Après une recherche théorique au travers de divers regards sur ce concept, nous avons pu définir avec plus de clarté, l'ensemble des données essentielles liées à une situation inclusive, ainsi que les implications pour chacun des acteurs. Selon leur rôle, comment répondent-ils à ces facteurs indispensables à la réussite de l'inclusion ? Afin d'apprécier davantage les blocages à ce dispositif, nous avons souhaité par ailleurs déterminer quelles pouvaient être les divergences et convergences entre ces adultes responsables d'un enfant handicapé, dans le cadre d'une inclusion scolaire. Pour ce faire, enseignante, AVS, éducatrice et mère d'une petite fille autiste scolarisée en moyenne section dans une classe normale, ont accepté de répondre en situation réelle à la même interview.

Pour ce qui concerne le cadre expérimental, il proposera diverses méthodes pour une Analyse de Contenu selon Berelson, toutefois, seules les analyses sémantiques par entretien et par hypothèse seront employées pour relever discordances et concordances dans le discours et les actes des personnes concernées. Ces analyses seront ensuite développées, en correspondance avec les éléments théoriques<sup>1</sup> et permettront enfin, de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses et de présenter de nouvelles pistes d'approfondissement aussi bien que des propositions pratiques.

---

<sup>1</sup> Voir Annexe X. Tableau de la théorie

## **PREMIERE PARTIE**

### **LE CADRE THEORIQUE**

I. Comment peut-on définir une inclusion scolaire ?

II. De l'Enfermement à l'Inclusion, une longue histoire

III. Les recherches théoriques

## I. Comment peut-on définir une inclusion scolaire ?

### 1) Approche philosophique :

L'inclusion d'un enfant porteur de handicap met en jeu l'implication personnelle de chaque acteur jouant un rôle auprès de l'enfant, qu'il soit, pédagogique, familial, éducatif ou médical. Elle implique les personnes en tant qu' « être » avec leurs histoire et caractéristiques propres ; rajouté à cela, leurs fonction et objectifs professionnels ou personnels les soumettent à des exigences choisies ou non. Ce tout doit, communiquer, échanger et construire avec, autour et pour l'enfant.

La complexité de cette situation met en évidence l'importance de l'apport de chacun. Ce dernier dépend de son regard, de sa pensée, plus précisément de sa représentation de l'inclusion.

Frege<sup>2</sup> relève le paradoxe qui existe à vouloir définir la vérité en termes « d'adéquation » entre les représentations et les choses. La vérité d'une représentation consiste en l'accord de celle-ci avec son objet ; mais le mot 'vrai' « ne donne aucune indication sur quelque autre chose avec laquelle un objet donné devrait s'accorder ». 1891-1892.

« La représentation n'est pas non plus dite vraie en elle-même, mais eu égard à une intention, à l'idée qu'elle doit s'accorder à quelque chose ». Cette idée est énoncée dans une proposition. Quand on parle de vérité pour une représentation, on parle de vérité pour la proposition qui la détermine. Celle-ci est seulement un énoncé dont il faut s'assurer de la vérité de son sens.

Chaque représentation exprimée par des propositions ne détermine que le rapport que nous avons avec l'objet ou les choses. Il faut être sûr que le sens de nos propositions soit vrai, car ce n'est pas le sens de l'expression qui a une valeur de vérité (vrai ou faux), mais l'objet ou le concept auquel renvoie cette pensée, « la dénotation ».

La valeur de vérité étant dans la dénotation et non dans le sens de nos paroles, toute définition de l'inclusion peut demeurer incertaine car ce concept et sa représentation restent complexes pour chacun.

---

<sup>2</sup> Friedrich Ludwig Gottlob Frege (8 novembre 1848 à Wismar ~ 26 juillet 1925 à Bad Kleinen) est un mathématicien, logicien et philosophe allemand.

Extraits de « *Ecrits logiques et philosophiques* » ; trad. de Claude Imbert. Paris, éd du Seuil, 1971, pp.108-110/171-173 ; Dans B.Morichère (dir.), *Anthologie chronologique : Philosophes & PHILOSOPHIE, De LOCKE à nos jours*. Tome 2. (p 382-384). NATHAN

## 2) Approche lexicale :

L'application du terme « inclure » pour des personnes ou des groupes sociaux est récente et donc très peu utilisée en France. On inclut plus facilement un article à une loi qu'une personne à un groupe d'individus. En revanche, en Angleterre, le terme « inclusion », concernant des groupes d'individus, est couramment usité. D'ailleurs, dans le dictionnaire anglais Macmillan, la définition du mot 'inclusion' est la suivante : « the action of including someone or something in a group, arrangement, document etc. »<sup>3</sup> en comparaison de celle du Nouveau Petit Robert<sup>4</sup>, « mettre (qqch.) dans ». En Europe, les prises de positions favorables à la politique d'« inclusion » proviennent des anglophones. On peut noter que depuis les années 80, le Brésil utilise le terme « inclusão » pour des groupes politiques, mais aujourd'hui, il concerne aussi la scolarisation des populations marginalisées. Les usages en français évoluent cependant ; en 2009, des textes officiels de l'Education Nationale ont modifié la désignation des classes « d'intégration scolaire » en classes « pour l'inclusion scolaire », en parlant de dispositifs ouverts, où les élèves en situation de handicap venaient partiellement dans des classes ordinaires.

Le terme d'inclusion scolaire étant récent dans son usage, il ne se trouve pas encore défini communément, par et pour tous.

## 3) Approche législative :

L'inclusion scolaire, par la loi du 11 février 2005, « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » signifie que les parents peuvent inscrire leur enfant handicapé dans l'établissement scolaire le plus proche de leur domicile. Celui-ci acquiert un statut d'élève, au même titre que les autres.

## 4) Approche sociétale:

L'enfant suit sa scolarité dans une classe normale avec tous les enfants de son quartier ; cependant, l'inclusion implique d'accepter la différence et d'inclure ces enfants dans l'espace public que représente l'école, à condition d'y aménager des parcours individualisés et des accompagnements adaptés. L'inclusion présuppose un changement radical de l'Ecole dans sa culture et son organisation, attendu que tous les enfants doivent y être accueillis. Des ressources spécifiques extérieures à l'école sont nécessaires pour développer des pratiques adaptées à tous les élèves, puisque des enfants peuvent être placés à l'intérieur d'une classe ordinaire et en même temps être

---

<sup>3</sup> Traduction : « l'action d'inclure quelqu'un ou quelque chose dans un groupe, un agencement, un document etc. »  
[www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com)

<sup>4</sup> Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire de la langue française 1. 1993.

subtilement marginalisés, en ne participant pas à toutes les activités. Inclure signifie rechercher des solutions pour accueillir l'enfant handicapé dans le milieu scolaire ordinaire car, contrairement à « l'intégration », l'inclusion demande que ce soit l'école qui s'adapte et non l'élève.

L'inclusion est une lutte pour la valorisation de la différence et de l'identité. L'application de la loi ne doit pas, aboutir à nier la différence de l'élève handicapé et lui faire perdre le droit à un soutien particulier.

L'inclusion n'est pas un état mais un processus d'application, impliquant un ensemble d'acteurs travaillant, au moins en cohérence, comme un travail d'affiliation, d'association. Ce concept d'affiliation semble intéressant étant donné qu'il permet d'envisager des liens, des continuités entre les différents milieux (scolaire, médico-social, familial) au lieu de les confronter.

## II. De l'Enfermement à l'Inclusion, une longue histoire

### 1) L'Enfermement :

Au début du moyen-âge, des lieux appelés « Hôtel-Dieu » accueillent toute personne exclue : des infirmes, des pauvres, des miséreux et des pauvres d'esprit. A partir du 14<sup>ème</sup> siècle, par peur et par ignorance, cette population est enfermée et totalement exclue de toute vie sociale. D'ailleurs, en 1656, Louis XIV crée à Paris l'hôpital Général, La Salpêtrière. Ce lieu est destiné au renfermement des mendiants, dans un premier temps et des personnes « anormales » dans un second temps. Cet hôpital devient un lieu de détention et de correction.

### 2) La Prise en charge :

Au 18<sup>ème</sup> siècle, Le Siècle des Lumières, combattant l'obscurantisme, fait apparaître des courants de pensées plus humanistes soutenus par des théories philosophiques et encouragés par des connaissances scientifiques plus avancées. Par la science et la connaissance, le handicap est perçu autrement. Sa prise en charge devient, à son tour, une source de recherches scientifiques et éducatives. Ainsi l'éducation des enfants ou des adultes frappés de déficiences sensorielles devient une préoccupation. En 1785, Valentin Haüy ouvre à Paris la première école gratuite pour des jeunes garçons et filles aveugles.

A partir de la Révolution française, des instituts commencent à accueillir des personnes sourdes et aveugles. D'ailleurs, en 1790, le principe du devoir d'assistance par La Nation est affirmé devant l'Assemblée Constituante présidée par La Rochefoucauld-Liancourt. La société s'humanise. Au 18<sup>ème</sup> siècle, des expériences éducatives, principalement avec des enfants déficients sensoriels, se développent dans plusieurs pays européens. C'est au 19<sup>ème</sup> siècle que des enfants avec des

déficiences intellectuelles seront aussi pris en charge. L'enfant « anormal » prend le statut de personne présentant une insuffisance, à laquelle le corps médical et scientifique doit remédier par des méthodes empiriques.

### 3) L'Education spéciale :

En 1800 le médecin français Jean Itard, chef de l'Institut de jeunes sourds à Paris, recueille Victor, « le sauvage de l'Aveyron » qui devient un sujet d'expérimentation « d'éducabilité »<sup>5</sup>. Itard pense que tout enfant déficient doit être placé dans un milieu organisé, où l'éducation et la culture sont facteurs de « curabilité »<sup>1</sup>. Sa démarche scientifique et expérimentale accompagnée d'une approche éducative, intègre le début du XIX<sup>e</sup> siècle dans un courant majeur : L'éducation de l'enfance inadaptée, ou encore avec des termes plus contemporains, l'éducation spéciale. Les approches éducatives deviennent plus méthodiques, plus cliniques mais leurs fondements s'accordent à une société conformiste où la différence n'est pas admise.

Bourneville, médecin chef de l'hospice de Bicêtre, propose en 1879 la création de classes spéciales dans les écoles primaires pour les enfants déficients placés en asile, mais en capacité d'évolution. Seulement, Binet et Simon, concepteurs de « l'échelle métrique de l'Intelligence », s'y opposent. Leur discours traduit un clivage entre les institutions médicales, les asiles, et les institutions scolaires. Ils préconisent des classes spéciales pour des élèves « anormaux » provenant des écoles primaires et considèrent que ces élèves ont la capacité de s'améliorer, contrairement aux enfants « anormaux » des asiles. Des outils et méthodes adaptés permettent de mieux évaluer les capacités et l'évolution de l'enfant ; de ce progrès, naît la catégorisation des enfants déficients, incurables ou perfectibles, dans un système médical, l'asile ou éducatif, l'école. Cette évolution amène la légalisation en 1909 de classes de « perfectionnement », rattachées aux écoles primaires et réservées aux élèves déficients mais « perfectibles », les autres enfants restant dans les établissements spécialisés. L'Education se caractérise par deux systèmes éducatifs séparés jusque dans les années 60 : les écoles et instituts spécialisés d'une part et les écoles publiques d'autre part.

### 4) L'Intégration :

En 1971, l'Italie ouvre une porte par la loi n° 118, en plaçant les élèves handicapés en milieu ordinaire tout en maintenant les écoles spécialisées. La France, avec la loi du 30 juin 1975, suit les traces de ce pays. Cette loi encourage l'accueil des enfants handicapés en milieu ordinaire.

---

<sup>5</sup> Propos employé par Itard dans son premier mémoire de 1801 sur cette expérience « éducative ».

Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français », page 2. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.*

L'intégration dans une classe ordinaire devient une priorité « malgré leur handicap » (article 5-1) et dans une classe spécialisée « à défaut » (article 4). Des échanges entre les deux systèmes d'éducation sont recommandés.

La France quitte le système, « Two tracks approach »<sup>6</sup> où les deux voies de scolarisation sont distinctes, pour rentrer dans celui du « Multi tracks approach » où l'approche est multiple et plus pratique pour répondre plus justement aux besoins des personnes concernées. Ainsi, l'intégration scolaire et l'éducation spécialisée se développent encore dans des établissements séparés, mais désormais des ponts entre eux existent.

Dans les années 80, l'intégration se présente sous différentes formes : une intégration individuelle, au sein d'une classe normale et une intégration collective, où un groupe d'enfants ayant le même handicap se retrouve au sein d'une classe spécialisée dans une école normale. Cependant, la place forte des écoles et instituts spécialisés ne permet pas encore le développement de l'intégration des enfants handicapés dans le système éducatif normal, « en 1989-90 environ 7% d'enfants handicapés intégrés dans le premier et le second degré sur l'ensemble de la population handicapée de référence »<sup>7</sup>. Parallèlement, des associations de parents et de professionnels tels que L'ARIEDA<sup>8</sup> dans le Languedoc Roussillon, se mettent en place. Les parents refusent, de perdre leur liberté de choix dans le mode d'éducation et de communication, de ne plus être acteurs dans le projet de vie de leurs enfants et que ces derniers soient exclus du système éducatif normal au travers d'une prise en charge intégrale des instituts spécialisés. Précisons que les enfants étaient en internat dans la plupart des écoles spécialisées, l'éducation, au sens large, était donnée par des éducateurs qui semblaient se considérer comme des experts détenant le savoir sur les caractéristiques du handicap et de ce fait, sur les réponses éducatives et affectives appropriées.

En novembre 1999, le « Plan Handiscol »<sup>9</sup> est élaboré par le ministère de l'Education Nationale et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité en charge des personnes handicapées. Son objectif est de faciliter la scolarisation des enfants handicapés en améliorant les aptitudes du système éducatif à accueillir ces élèves. Ce plan s'organise autour de cinq axes :

- 1 - Réaffirmer le droit et favoriser son exercice
- 2 - Constituer des outils d'observation
- 3 - Améliorer l'orientation et renforcer le pilotage
- 4 - Développer les dispositifs et les outils de l'intégration
- 5 - Améliorer la formation des personnels

---

<sup>6</sup> Benoit, H. (2012) Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. « *Typologie élaborée par l'agence européenne pour positionner les politiques éducatives des pays de l'union européenne au regard de l'objectif d'éducation inclusive* ». La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, n°57. 1<sup>er</sup> Trimestre. (p 66).

<sup>7</sup> Plaisance, E. *ibid.* p3.

<sup>8</sup> L'Association Régionale pour l'Intégration et l'Education des Déficiants Auditifs a été créé le 16 juillet 1980.

<sup>9</sup> <http://www.education.gouv.fr/handiscol/>

Ce projet a contribué à une réflexion sur les besoins des familles, des enseignants et des élèves. Il a mis à la disposition des différents acteurs, plusieurs guides d'informations susceptibles de répondre à leurs questions sur la procédure et les divers handicaps, ainsi qu'une cellule d'écoute où 1800 appels ont été enregistrés pendant l'année scolaire 2000 -2001. Il a recherché à développer un dispositif cohérent, en créant des groupes départementaux de coordination qui avaient pour mission de prendre en compte les besoins et de proposer des aides adaptées (création de postes d'Assistants d'Education et d'Auxiliaire de Vie Scolaire par la suite), en unifiant la réglementation entre les deux ministères et en sensibilisant les nouveaux enseignants avec de nouveaux plans de formation. Il est aussi l'instigateur des créations des UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) dans les EPLE<sup>10</sup>. Ce « Plan Handiscol » a sans doute posé les premières pierres de la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

##### 5) L'Inclusion :

« Fondé sur les principes généraux de non-discrimination, ce texte vise à garantir l'égalité des droits et des chances pour les personnes handicapées et à assurer à chacun la possibilité de choisir son projet de vie. »<sup>11</sup>

Dans ce texte, cinq objectifs sont mis en avant dont deux nous concernent principalement :

- La scolarisation de l'enfant handicapé dans l'établissement le plus proche de son domicile qui, par ce fait, devient l'établissement de « référence », avec la mise en place d'aménagements nécessaires pour lui permettre une scolarité continue et le droit à une évaluation régulière de ses compétences et de ses besoins. L'enfant handicapé acquiert un statut d'élève.

- La création des MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) où « les différentes commissions préexistantes seront fusionnées en un guichet unique »<sup>7</sup> appelé la CDAPH (La Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées), permet d'une part une gestion accessible pour les écoles, par l'intermédiaire « des enseignants référents », personnels de l'éducation nationale et d'autre part une meilleure autonomie pour les familles.

Par conséquent, La France s'approche du système « One Track Approach », qui consiste à scolariser systématiquement les enfants et les adolescents handicapés. L'éducation spécialisée est intégrée au système éducatif dont la référence reste la scolarisation normale. Cependant, les structures spécialisées ne sont pas démantelées comme en Italie. Elles deviennent des référents externes, qui apportent leurs connaissances et leurs expériences pour faciliter les apprentissages prévus dans le cursus normal. Il ne s'agit plus seulement de ponts entre les deux modes éducatifs,

---

<sup>10</sup> EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement)

<sup>11</sup> <http://www.vie-publique.fr> (Direction de l'information légale et administrative)

« La politique du handicap. Chronologie / Actualité, panorama des lois. » 21.09.2012.

mais d'une construction commune pour définir un PPS (un Projet Personnalisé de Scolarisation) adapté à l'enfant. Des « équipes de suivi de scolarisation » sont organisées avec les différents acteurs chargés de la mise en place du PPS : les parents, l'enseignant, les professionnels médico-sociaux, l'enseignant référent, le responsable de l'établissement scolaire et la psychologue scolaire si nécessaire.

Le PPS peut se présenter sous diverses formes :

- Scolarisation en classe ordinaire (avec ou sans AVS)
- Scolarisation en classe adaptée (CLIS dans le premier degré et UPI dans le second) au sein d'une école « normale ».
- Orientation vers l'éducation spécialisée (IME, IMPRO, ITEP)<sup>12</sup> où la scolarisation au sein de ce type d'établissement peut être à temps-complet ou en alternance avec une classe ordinaire.

Cette dernière loi vise à faire évoluer les mentalités et les pratiques pour changer le devenir des enfants et des jeunes handicapés dans notre société et dans le système éducatif en particulier.

Dans un même objectif, on note dans le décret du 2 avril 2009<sup>13</sup>, des modifications de termes. Dans différents articles de la loi, les mots :

- « pris en charge » sont remplacés par « accueillis » ou « accompagnement »
- « à la famille » par « aux parents ou aux détenteurs de l'autorité parentale »
- « à l'intégration scolaire » par « à la scolarisation »
- « personnels médicaux et paramédicaux participant à des actions d'intégration d'enfants handicapés » par « les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés ».

En septembre 2010, Les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) remplacent les UPI par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010<sup>14</sup>. Ces dispositifs, installés en EPLE, se déterminent par trois objectifs :

- Permettre l'autonomie sociale et personnelle du jeune
- Développer les apprentissages sociaux et scolaires avec l'acceptation des règles scolaires et l'amélioration des capacités en communication.
- Concrétiser à terme un projet d'insertion professionnelle.

Ces dispositifs collectifs font partie intégrante de l'établissement et peuvent être organisés sous forme d'un réseau de lieux de formations, pour faciliter la mise en œuvre du projet professionnel.

Les élèves doivent suivre les cours dans une classe ordinaire correspondant au niveau de scolarité précisé dans leur PPS ; tous les professionnels de l'établissement sont concernés par ce projet.

---

<sup>12</sup> IME (Institut Médico-Educatif) - IM Pro (Institut Médico-Professionnel) – ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique)

<sup>13</sup> Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L.351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L.312-1 du code de l'action sociale et des familles. Textes 15 et 18. Journal Officiel du 4 avril 2009.

<sup>14</sup> [http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir\\_31428.pdf](http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir_31428.pdf)

D'après le rapport de 2012 du gouvernement sur le bilan d'application de la loi de 2005, « si l'accroissement du nombre d'élèves est de + 38,0% (+ 36 599 élèves) pour le premier degré dans les classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), il est de + 116,2% (+ 43 498 élèves) pour le second degré dans les ULIS »<sup>15</sup>. On constate également dans l'enseignement supérieur, un nombre d'étudiants handicapés ayant été multiplié par deux en dix ans.

Aujourd'hui, l'inclusion scolaire pourrait modifier les mentalités et le regard porté à l'enfant « porteur d'un handicap ».

### III. Les recherches théoriques :

#### 1) Intégration et Inclusion :

Avant tout, l'école inclusive repose sur un principe moral et légal où tout enfant doit fréquenter l'école. Elle se différencie de l'intégration scolaire qui permet la présence dans une école normale, d'enfants handicapés relevant d'une éducation spécialisée. L'inclusion scolaire est un changement radical, qui se définit par une place de plein droit dans une classe ordinaire, pour tous les élèves quelle que soit leur particularité. Ce changement implique une reconnaissance de la diversité qui exige que le système éducatif évolue en acceptant et en prenant compte les différences. Dans cette perspective, l'école doit faire l'effort de s'adapter aux particularités individuelles de chaque élève afin qu'il puisse apprendre. Nous ne sommes plus dans le cadre de l'intégration où c'est l'élève qui doit, s'adapter au fonctionnement de la classe et suivre le programme au regard de ses capacités. L'intégration oriente son champ pratique par rapport aux difficultés de l'élève mais aussi de l'aide que l'enseignant et l'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) peuvent lui apporter. L'inclusion scolaire demande qu'un aménagement pédagogique et fonctionnel soit mis en place au sein de la classe et de l'école, pour permettre à chaque élève d'entrer dans les apprentissages. « Elle consiste pour les professionnels à concevoir des fonctionnements d'établissement ou de classe, avec la préoccupation de permettre à tous les élèves, quels que soient leurs niveaux de performance et leurs difficultés, de bénéficier des enseignements scolaires »<sup>16</sup>. Afin de les mobiliser et à partir de leurs compétences, l'enseignant doit chercher des situations où ils peuvent s'engager et se soutenir. Ces situations privilégient trois concepts : le tutorat, la collaboration et la participation. L'organisation des espaces et du matériel doit être pensée selon les difficultés et les besoins des élèves handicapés.

---

<sup>15</sup> <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/politique-handicap/handicap-ecole/>

<sup>16</sup> Plaisance, E. Professeur des universités, Brigitte Belmont Ingénieur d'études, Aliette Vérillon Ingénieur de recherche, Cornelia Schneider Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Université Paris Descartes, Centre de recherche sur les liens sociaux. (2007), *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - no 37 • 1er trimestre. (p 161).

Le travail en équipe paraît être le plus approprié pour favoriser la participation de tous les élèves. « Il stimule une réflexion collective orientée vers la recherche d'une amélioration des pratiques »<sup>17</sup>. Nous abordons la dimension sociale du handicap où la corrélation entre les singularités individuelles et les exigences du milieu doit être réfléchi « pour réduire les obstacles aux apprentissages »<sup>18</sup>.

## 2) La dimension sociale du handicap

Pierre Le Queau<sup>19</sup> caractérise le handicap comme une catégorie « englobante », comme toutes les catégories du domaine social qui « servent à désigner les bénéficiaires des politiques sociales ». Il choisit d'évoquer la notion de « catégorisation » qui se définit par l'objet identifié, le handicap, qui est envisagé à partir de la relation qu'il entretient avec une notion plus générale, la société.

La catégorie du handicap recouvre de multiples parcours, des profils variés et des expériences différentes. Elle est aussi « naturalisante », « en ce sens qu'elle semble aller de soi ». Elle est « naturelle » car elle renvoie à « la substance » des choses.

La représentation du handicap est fondée à partir d'un « référentiel ». On peut tous se représenter un « autiste » à partir d'un ensemble de caractéristiques spécifiques, typiques qu'on attribue aux personnes autistes. Ce « modèle » repose cependant, sur des présupposés, des jugements personnels et sociaux qui se construisent à partir de références intellectuelles, empiriques, émotionnelles et morales. Ces jugements liés à la représentation du handicap sont parfois explicités par les propos des différents acteurs sociaux et professionnels<sup>20</sup>. Pierre le Queau s'approche de la pensée de Gottlob Frege qui précise que la vérité d'une représentation consiste en l'accord de celle-ci avec son objet : « La représentation n'est pas non plus dite vraie en elle-même, mais eu égard à une intention, à l'idée qu'elle doit s'accorder à quelque chose ».<sup>21</sup> La catégorie du handicap n'est pas non plus dite vraie en elle-même, mais en réponse à une norme collective et sociale. Elle est « le moyen pour la société de penser son idéal et sa norme fondatrice ».<sup>22</sup> Elle peut être sujette à débat car elle dévoile par son existence les enjeux essentiels pour une société, ce qui a été révélé lors de la révision de la

---

<sup>17</sup>Ibid., p162.

<sup>18</sup> Ibid., p161.

<sup>19</sup> Coordonné par Pierre Le Queau, Catherine Barral, Alain Blanc, Ewa Bogalska-Martin, Anne Fronteau-Loones, Eve Gardien, Catherine Gucher, Pierre Le Queau et Henri-Jacques Stiker, (2003). *Chap.1 « Enquête sur une catégorie »*.(p 7 à 14). Dans Le Queau, P. La compréhension sociale du handicap. Ouvrage collectif. CAHIER DE RECHERCHE DU CREDOC N° 182 .JANVIER.

<sup>20</sup>Ibid. p 73 à 99, Le Queau. *Chap. 5 « Le sens commun du handicap »*, Description et interprétation d'une enquête sur 794 individus à partir d'une question ouverte : « Quels sont tous les mots, images et expressions qui vous viennent à l'esprit au sujet des personnes handicapées ? » dont le but est de rendre compte d'un champ sémantique par rapport à la notion du handicap.

<sup>21</sup> Op.cit. Frege, G.

<sup>22</sup> Op.cit. Le Queau, P. *Enquête sur une catégorie*

Classification Internationale des Handicaps (CIH)<sup>23</sup> à partir de 1990. Les moyens mis en œuvre par l’OMS, les changements structurels, l’investissement des Etats-Unis auprès du Canada sur la question d’une conceptualisation du handicap intégrant les dimensions sociales et environnementales, montrent que l’objectif du « nouveau » CIH était de devenir un outil polyvalent servant à l’élaboration de politiques sociales inclusives, pour une meilleure adaptation des structures environnementales aux besoins des individus concernés. La proposition du réseau québécois dans la classification « Processus de Production du handicap » (Fougeyrollas, 1999), décrivait l’interaction entre déficiences, capacités et les facteurs environnementaux agissant comme facilitateurs ou comme obstacles sur le quotidien.

Aujourd’hui, La convention collective nationale<sup>24</sup>, en accord avec la Fédération autonome de l’enseignement (FAE) et le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF), prévoit des mesures spécifiques qui dépendent des définitions du MELS<sup>25</sup> pour chacun des types de handicap qu’il reconnaît. Les commissions scolaires québécoises doivent « identifier administrativement » les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (HDAA), en leur attribuant un « code de difficulté » pour leur scolarisation en classe ordinaire ou autre. Ce dernier est déterminé à partir d’une évaluation réalisée par les enseignants en situation. Cette convention prévoit des dispositions spécifiques telles que le nombre d’élèves par classe et les mesures d’appui à l’enseignement ou à l’élève. Elle définit « les notions de contraintes excessives et d’atteinte aux droits des autres élèves » et détermine ainsi les conditions d’intégration des élèves HDAA.

Le handicap est intégré dans un processus social comme « une catégorie spéculaire » parce qu’elle est le reflet de la manière dont notre société « s’envisage et se dévisage ».

### 3) L’inclusion et la collaboration

Depuis 2001, la nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé (CIF) prend en considération dans une certaine mesure, l’interaction entre les facteurs environnementaux et les caractéristiques du handicap. Elle traduit cette volonté d’inclusion dans un système sociétal global.

Dans cette logique de politique inclusive, est conçu en 2002 par une équipe de chercheurs et de praticiens anglais, un outil fonctionnel distribué en Angleterre, dans tous les établissements

---

<sup>23</sup> CIH : Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités, désavantages. Traduction française de l’ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, Handicaps) 1990.

<sup>24</sup> <http://alliancedesprofs.qc.ca/conventions-collectives-et-lois/documents/convention-collective-nationale/>

Annexe LV à LVI, p 269 à 274. Annexes XIX à XXI, p 203 à 212.

<sup>25</sup> Ministère de l’Education, du Loisir et du Sport.

scolaires par le Ministère de l'Éducation. Les principales idées de *L'Index for Inclusion*<sup>26</sup> peuvent se résumer dans la figure 1<sup>27</sup> du document original:

« *L'Inclusion dans l'éducation implique,*

- *de valoriser tous les élèves et le personnel,*
- *d'accroître la participation des étudiants dans les cultures, les programmes et les collectivités locales et à réduire leur exclusion dans les écoles,*
- *de restructurer politiques et pratiques dans les écoles afin qu'elles répondent à la diversité des élèves,*
- *de réduire les obstacles à l'apprentissage et à la participation de tous les élèves, pas seulement ceux qui ont une déficience ou ceux qui sont classés comme «Ayant des besoins éducatifs spéciaux»,*
- *d'apprendre des moyens pour surmonter les obstacles à l'accès et à la participation de certains élèves et à faire des changements pour le bénéfice des étudiants plus largement,*
- *de regarder la différence entre les étudiants comme des ressources à l'appui pour l'apprentissage, plutôt que des problèmes à surmonter,*
- *de reconnaître le droit des élèves à une éducation dans leur localité,*
- *d'améliorer le fonctionnement des écoles pour le personnel ainsi que pour les étudiants, soulignant le rôle de l'école dans la communauté, de la construction et du développement des valeurs, ainsi que dans l'augmentation de la réussite,*
- *d'encourager les relations en se soutenant mutuellement entre les écoles et les communautés,*
- *de reconnaître que l'inclusion dans l'éducation est un aspect de l'inclusion dans la société. »*

Ce document à l'attention de tous les acteurs, est un support de réflexions sur les moyens à mettre en place pour améliorer les écoles selon les valeurs inclusives, dans l'objectif de réduire les obstacles et faciliter l'apprentissage de tous les élèves. Nous retrouvons des idées, des conceptions, telles que l'assouplissement du fonctionnement de l'école et une réflexion commune dans le but d'améliorer les pratiques.

Les enseignants peuvent aussi avoir recours à des adaptations particulières, du matériel et des techniques spécifiques répondant aux besoins de certains élèves. Il peut être alors nécessaire de faire appel à des professionnels, issus ou non de l'éducation spéciale, avec des compétences spécifiques pour apporter un soutien individuel à l'élève. Cependant, « l'éducation inclusive suppose une conception souple du soutien qui s'attache au maximum à éviter la stigmatisation des

---

<sup>26</sup> Booth, T et Ainscow, M (2002) *Index pour l'inclusion: le développement de l'apprentissage et la participation dans les écoles*. CSIE.

<sup>27</sup> [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index\\_English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_English.pdf) (traduction par « Google traduction ») p.7.

élèves ». <sup>28</sup> Ce soutien en aide humaine doit être intégré à un fonctionnement global et ordinaire de la classe et de l'école. Il peut être présent, par exemple, pour un groupe d'élève ou pour des situations définies (motricité, activités langagières,...) et intervenir dans les différentes classes de l'école selon les besoins. L'enfant porteur d'un handicap doit s'inscrire dans la culture commune de la classe et se construire dans la relation aux autres en partageant les mêmes projets scolaires ; ce qui n'exclut pas un projet individualisé, lié à ses difficultés, mais qui devra s'inscrire dans le projet de la classe. Dans cette même logique, il faut que les compétences des professionnels spécialisés s'intègrent dans le fonctionnement de l'école, ainsi leurs expériences et connaissances s'emploieront comme ressources nécessaires. Une mise en commun des compétences des acteurs éducatifs (enseignants et éducateurs spécialisés) permet de construire des pratiques adaptées aux élèves « pour progresser ensemble dans le cadre scolaire » ; cependant, la collaboration entre les deux systèmes éducatifs n'est pas aisée.

Les professionnels spécialisés ont la nécessité d'apprendre à intervenir différemment au sein d'une école, avec les élèves et les enseignants. De même, il est important que ces derniers se forment sur les pratiques de collaboration et « essentiellement sur l'approfondissement des compétences pédagogiques en vue de gérer la diversité des élèves ». <sup>29</sup>

Une sensibilisation au handicap en termes d'éducation et non pas de déficience, doit être menée auprès des enseignants. « On peut envisager dans cette perspective des formations en équipe, des formations pluri catégorielles » <sup>30</sup>.

#### 4) L'inclusion et les concepts de référence

Tous ces nouveaux dispositifs ont pour objectif de changer les mentalités, en modifiant celles d'aujourd'hui pour parvenir à avoir le même regard vers le même horizon. L'enfant porteur d'un handicap n'est plus « éduicable » mais un enfant apprenant avec ses singularités. Le rôle des acteurs pédagogiques et éducatifs est de mettre en place des actions et dispositifs répondant à ses particularités pour parvenir à ce que cet enfant ait sa place d'élève. Ils « doivent renoncer à classer l'enfant handicapé dans une catégorie diagnostique ». <sup>31</sup> Cela demande un changement radical sur « les modèles de pensées de référence ».

Hervé Benoit présente trois couples de notions opposées qui caractérisent des « oppositions structurantes » :

---

<sup>28</sup> Op.cit. Plaisance, E. Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat.

<sup>29</sup> Ibid. p 163.

<sup>30</sup> Ibid.p.163

<sup>31</sup> Op.cit. Benoit, H. Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration (p.70)

a) Différence ou Singularité :

L'enfant handicapé est perçu comme un enfant différent ou avec des différences qui impliquent un accueil dans des structures plus adaptées et spécialisées. Mais l'éducation spécialisée restant dans un cadre de « médicalisation », finit par privilégier la socialisation aux apprentissages, compensant ainsi le fait d'être en marge de l'environnement social classique.

Si on pense en termes de « singularité », on se place dans « un continuum de diversité » et non dans une rupture. Une classe ordinaire est un lieu de diversités, où chacun acquiert des compétences scolaires dans le but d'une formation professionnelle indispensable à une intégration sociale. La diversité se retrouve dans « une même catégorie diagnostique » où pour un même handicap, les besoins éducatifs peuvent être différents.

D'après Hervé Benoit, les enseignants conçoivent l'élève comme un enfant performant physiquement et intellectuellement qui répond aux exigences de l'enseignement selon un modèle pédagogique traditionnel. Dans ce schéma, la scolarisation d'un enfant handicapé est perçue comme une situation irréaliste et trop difficile, voire impossible à mettre en place concrètement. Pour les personnels spécialisés, la scolarisation est perçue comme une action complémentaire aux soins, qui peut être éventuellement bénéfique ou une situation dans laquelle l'enfant peut être en souffrance.

L'autre enjeu, avec « la singularité », est la prise en compte de « l'hétérogénéité des compétences » des élèves, qui renvoie l'enseignant aux concepts de singularité et de diversité et qui se distingue de l'hétérogénéité des élèves. Celle-ci, liée au niveau scolaire, tend à « verrouiller les parcours de scolarisation pour les jeunes en difficulté scolaire » : « *il n'a pas le niveau pour continuer* ». A partir de profils de compétences qui concernent tous les élèves d'une même classe, l'enseignant peut travailler sur les besoins et mettre en œuvre des réponses scolaires adaptées. Cette démarche est la condition pour un parcours de scolarisation dans une classe ordinaire. Pour faire face à la singularité des besoins de chaque élève, l'éducation spéciale est plus performante que l'éducation scolaire. Il faut donc « mutualiser cette compétence et la mettre au service des mêmes objectifs ».

Dans cette conception de la mise en évidence de la singularité des besoins de chaque élève, de l'hétérogénéité de leur compétence et leur prise en charge par une démarche éducative individuelle, le contexte d'une classe normale ne semble pas pris en compte ; les moyens étant différents dans l'éducation spécialisée et dans l'éducation normale, les conditions devront aussi être reconsidérées pour répondre aux nouveaux objectifs.

## b) Déficience ou Fonctionnement :

Quelle que soit sa nature (sensoriel, moteur, cognitif), comment fonctionnent les enfants en situation de handicap ? Cette question permet de sortir du modèle du « manque », de la « déficience », qui est une approche médicale du handicap. Les difficultés de l'élève handicapé proviennent principalement de ses troubles, de ses déficiences. Néanmoins si nous regardons en termes de « fonctionnement », elles peuvent avoir pour origine le résultat des interactions entre les singularités du handicap et les contraintes de l'environnement scolaire. D'ailleurs, l'OMS retire le H du CIH<sup>32</sup> pour le remplacer par le F du CIF<sup>33</sup>. L'enjeu serait donc de s'ouvrir vers cette nouvelle pensée de référence comme le précise Hervé Benoit. Comment fonctionne l'élève ?

Quelles médiations doivent être mises en place ?

Pour un même handicap, des parcours individuels très différents se révèlent. Le développement psychique et psychologique procède d'une structure globale. L'altération d'une fonction peut être compensée par une autre. Les particularités individuelles (les déficiences) peuvent être compensées par l'utilisation de potentialités cognitives et perceptives autres. Dans cette approche, des pratiques d'observations, d'adaptations et de médiations permettent aux professionnels de rentrer dans une logique de construction de la personne. En situation d'apprentissage, il faut identifier les besoins éducatifs de l'élève, ce qui permet de ne pas l'enfermer dans une « catégorisation nosographique » et de le préserver « des effets pervers du déterminisme biologique ou psychopathologique ».<sup>34</sup>

En conclusion, la situation de handicap résulte des interactions entre ses particularités et les contraintes de l'environnement scolaire. Pour réduire cette situation « handicapante », il faut mettre en place des actions (des démarches d'accompagnement) ainsi que des aides appropriées et de qualité (aides matérielles, physiques et humaines). Le développement psycho-affectif de l'enfant dépend essentiellement de la qualité de son environnement familial et éducatif. Si celle-ci n'est pas au rendez-vous, il peut alors entrer dans un processus de production de handicap (PPH). L'enjeu des médiations s'avère primordial dans la prise en compte du fonctionnement de l'enfant handicapé, pour réduire les obstacles, facteurs de ses difficultés.

## c) Trouble ou Besoin :

Ce sont deux notions à la fois distinctes et conciliables qui déterminent des pratiques éducatives différentes et complémentaires.

La démarche éducative basée sur le trouble s'appuie sur la connaissance de la maladie à l'origine du handicap.

---

<sup>32</sup> Classification Internationale du Handicap

<sup>33</sup> Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

<sup>34</sup> Op.cit. Benoit, H. Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. (p.74)

L'action pédagogique qui repose sur le besoin, va partir de l'identification des obstacles rencontrés par l'élève dans le milieu scolaire et dans les apprentissages, pour déterminer ses besoins éducatifs. La mise à distance du trouble et de la maladie évite que ce soit le diagnostic médical qui détermine le choix de l'aide.

Il faut privilégier l'observation de l'enfant de manière pragmatique et en situation d'apprentissage. A partir de ses constatations, l'enseignant détermine les modalités d'aide ; dans le cas contraire, on s'installe dans « une logique de savoir dogmatique »<sup>35</sup>, où tout diagnostic engendre « un type de médiations à priori ». Pour le professeur, cette approche par l'observation, dans le cadre d'une scolarisation inclusive, « constitue un élément fort de son identité professionnelle »<sup>36</sup>. Elle change aussi le discours qui ne fait plus alors un constat de la difficulté (exemple : « il ne comprend pas la consigne ») mais qui explique les procédés à utiliser pour y pallier (« on lui répète individuellement la consigne plusieurs fois pour qu'il la comprenne »).

Pour Meirieu, « le diagnostic à priori » du corps médical s'oppose à « l'inventivité régulée ». Cette dernière s'attache à ne pas s'arrêter à une pédagogie des causes, mais promeut une pédagogie des conditions.

Les mots clés de cette pédagogie sont :

- Lieu de sécurité
- Regard positif
- Invention de moyens nouveaux.

L'inventivité régulée est une remédiation immédiate avec une prise d'informations, d'indicateurs qui permettent de statuer sur les besoins du moment et faire une proposition de médiation effective. En revanche, la pédagogie du « diagnostic a priori » est une prise d'informations contenant la médiation, le remède aux difficultés de l'élève ; elle suit une logique inéluctable. Mais les remédiations ne peuvent être déduites mécaniquement des caractéristiques des élèves.

Le diagnostic<sup>37</sup> en éducation, établi par l'observation de l'enseignant, peut être défini selon trois aspects :

- Une description de signes caractéristiques d'un phénomène : un repérage du problème.
- L'identification de la nature ou de la cause du phénomène : une analyse des causes ou des conditions.
- La décision qui découle de cette description et analyse : une médiation.

L'objectif est de déceler les difficultés, en cours d'apprentissage, en vue de proposer des médiations adéquates et efficaces. Ce diagnostic a une fonction régulatrice et s'attache aux causes exogènes de la situation, les facteurs environnementaux. Les observations des éducateurs spécialisés en milieu scolaire sont aussi déterminantes cependant. Cette source d'informations spécifiques, permet

---

<sup>35</sup> Ibid., p 75

<sup>36</sup> Ibid., p 76

<sup>37</sup> Du grec « diagnôstikos » qui signifie : apte à reconnaître.

l'apport de réponses adaptatives et de médiations particulières que le système scolaire normal ignore.

Les facteurs endogènes, issus du handicap, peuvent être pris en compte dans un second temps pour l'ajustement des médiations spécifiques.

C'est à partir de la mise en commun des données et de la complémentarité des actions relevant des deux structures (médicales/éducation), que l'articulation et l'équilibre entre ses deux pensées de référence, constitueront, à travers le développement des possibilités de médiations diverses et multiples, la solution face aux difficultés d'un élève en situation de handicap.

## 5) L'inclusion et la relation parent-professionnel

### a) La relation parents – professionnels médico-sociaux :

Chantal Lavigne<sup>38</sup>, Maître de Conférences au département de Psychologie à l'Université de Paris X, met en situation de « regards réciproques », le discours de parents d'enfants sourds et de professionnels de la surdité.

#### - Discours des professionnels sur la parentalité :

Les parents entendants, toute appartenance culturelle, sociale, religieuse confondues, sont frustrés dans leurs relations avec leurs enfants sourds. Une séparation naturelle et logique entre eux s'installe. Cette relation est associée à « une souffrance-violence<sup>39</sup>, au déni et au rejet » jusqu' à la culpabilité parentale.

Cette représentation est figée autour de la mère qui est soit dans une relation « fusion-surprotection », soit de « rejet » de l'enfant. Les parents mettent en place des mécanismes défensifs, allant de la dépression au déni de la différence de l'enfant ou de l'idéalisation de la différence au désir de normalisation.

L'enfant est un échec pour les parents qui ne peuvent accepter leur enfant sourd, à cause de ruptures communicatives pouvant entraîner des coupures de filiation et identificatoires. Les professionnels doivent protéger l'enfant de ses parents et « réparer les parents, handicapés dans leur parentalité »<sup>40</sup>. Ils les perçoivent aussi comme des êtres souffrants projetant leurs sentiments négatifs sur eux, en étant agressifs et exigeants.

---

<sup>38</sup> Lavigne, C. (2010). Parents entendants d'enfants sourds et professionnels de la surdité : rencontre et séparation. *Les carnets de la Persagotière* n° 29.

<sup>39</sup> Ibid. p 5

<sup>40</sup> Ibid. p 6

A l'inverse, parents et enfants peuvent susciter des angoisses entraînant certaines défenses chez les professionnels qui, ne supportant pas l'incapacité et la souffrance parentales, exercent alors une souffrance-violence envers la famille.

- Discours des parents entendants sur leur parentalité et sur les professionnels :

La souffrance des parents est évoquée dans la découverte de la surdité et des changements d'organisation qui en découlent. Ils se présentent comme des parents enrichis par leur enfant, vivant une parentalité satisfaisante. Ils s'adaptent aux particularités de leur enfant et évoquent plus la nécessité de temps, de patience et d'efforts. C'est grâce aux rencontres avec d'autres personnes concernées par le même handicap, en l'occurrence d'autres familles d'enfant sourd, que la représentation de leur rôle, entre autres, se forme.

Les parents ont le sentiment d'être redevable aux personnels médico-sociaux de l'implication dont ils font preuve pour leur enfant. Ces derniers sont d'autant plus appréciés qu'ils sont à l'aise avec le handicap, qu'ils connaissent ses spécificités et les acceptent. Par les conseils et aides concrètes qu'ils apportent aux familles, ils favorisent grandement la relation parents – enfant.

En revanche, ils peuvent être en souffrance lorsque ces mêmes professionnels ont :

- un discours ou un comportement culpabilisant, infantilisant et agressif envers les parents ou l'enfant.
- un rapport relationnel de « contrôle », avec une approche intrusive dans la vie personnelle de l'enfant et de sa famille.
- une attitude de « pitié injustifiée » reposant sur la méconnaissance et entraînant une aide inadaptée.
- un discours maintenant les parents dans l'inquiétude afin de les garder dans un rapport de dépendance.

Les parents mettent en place des stratégies d'évitement et de protection de l'enfant face aux professionnels usant de ce type de rapport. Ils déplorent également la toute-puissance de la parole de l'expert, « ses certitudes prédictives »<sup>41</sup>, ses pratiques d'appropriation, où l'enfant et parents deviennent ainsi des objets d'étude et d'observation.

On constate une divergence entre la représentation plutôt négative des professionnels à l'égard des parents et celle plutôt positive des parents vis-à-vis d'eux-mêmes. La première est une parentalité observée et l'autre une parentalité vécue.

Face à des situations problématiques non résolues, l'attitude des parents peut être variée<sup>42</sup> :

- Ils se résignent et se taisent

---

<sup>41</sup> Ibid. p 10

<sup>42</sup> Ibid. p 11

- Ils se taisent mais s'expriment auprès des autres parents et professionnels
- Ils agissent et expriment leur désaccord (... , signalement auprès des instances)
- Ils changent de professionnels

Ces stratégies dépendent des critères socioculturels et économiques liés aux familles, mais aussi du niveau de réussite scolaire de l'enfant. Ils osent plus si l'enfant réussit à l'école.

Les parents reconnaissent, que leurs enfants ont besoin à la fois des professionnels et d'eux-mêmes et qu'ils ont tous besoin les uns des autres. Ils sont satisfaits d'une collaboration efficace avec la majorité des professionnels dans un contexte de partenariat, ce avec des échanges de confiance, d'estime et de respect mutuels. Néanmoins ils disent rester dans la frustration et avoir un ressentiment envers d'autres.

La confrontation des discours fait apparaître des décalages :

Professionnels	Parents
Mise en avant des rapports conflictuels parents/enfants	Mise en avant de la rencontre avec leur enfant et d'autres personnes concernés par le handicap
Besoin de « réparer » psychologiquement les parents	Besoin de mesures pratiques et concrètes
Souffrance psychologique, relationnelle et structurelle	Souffrance conjoncturelle et relativisée selon la qualité de la prise en charge du handicap

Ces décalages de représentations nous interrogent sur les relations de partenariat entre parents et professionnels dans le contexte d'une inclusion scolaire. Ils amènent à penser la place et le rôle de chaque professionnel et des parents, en tant qu'acteurs dans l'éducation de l'enfant porteur de handicap.

Comme le souligne Henri Faivre<sup>43</sup>, la loi du 11 février 2005 permet de « restaurer » les parents dans leur rôle d'éducateurs principaux et prépare tous les professionnels (médico-sociaux et Education Nationale) à « une reconversion vers l'aide à l'insertion et vers le soutien scolaire. »

Se dessine alors un nouveau partenariat entre parents et professionnels.

#### b) La relation parents-enseignant :

« La construction identitaire de l'enfant est protéiforme »<sup>44</sup>, mais elle dépend beaucoup de l'acceptation du handicap par les parents pour intégrer socialement l'enfant. C'est la raison pour

<sup>43</sup> Faivre, H. (2006). Du parent « pathogène » au parent partenaire, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. n°34. 2<sup>ème</sup> trimestre. (p.34)

<sup>44</sup> Nuss, M. (2010) L'école de la vie, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*. n°50. 2<sup>ème</sup> trimestre (p 103).

laquelle il faut inclure la famille dans cette démarche d'inclusion au sein de l'école, celle-ci étant « une partie d'un tout que l'on appelle le corps social »<sup>45</sup>.

La coopération entre parents et enseignants paraît une évidence pour une scolarité réussie. Les parents peuvent être considérés comme des partenaires de droit, des collaborateurs ou des co-éducateurs. Même si les champs familiaux et scolaires sont porteurs d'intérêts et de valeurs divergents, il est commun de penser que les parents doivent non seulement participer, mais également s'impliquer dans la scolarisation de l'enfant handicapé. Coopérer entre famille et professeur signifie : « Agir, travailler conjointement avec quelqu'un en vue de quelque chose, participer, concourir à une œuvre ou à une action commune »<sup>46</sup>, ce qui renvoie aux idées d'aide et d'entente entre ces deux parties, ce dans un but commun.

Jean-Marc Lesain-Delabarre<sup>47</sup> considère que cette coopération est « foncièrement problématique et idéologique ».<sup>48</sup> Il précise d'une part qu'elle dépend des circonstances, des contextes, des milieux socio-professionnels, des individus et d'autre part, que l'école s'est construite sur un principe « de clôture et d'éviction de droit et de fait de la société civile et de la famille en particulier ».<sup>49</sup> Par conséquent, la coopération entre ces deux acteurs est « improbable, fragile, accidentelle et même non essentielle »<sup>50</sup>.

Il poursuit son regard critique au travers de différentes questions posées par Philippe Perrenoud<sup>51</sup> :

- Entre ceux de l'école et de la famille, quels sont les problèmes communs ?
- La notion de temporalité est-elle la même pour les différents acteurs ?  
Dans quelle mesure, les temps familial et scolaire sont liés ?
- Comment s'organisent « les zones d'intervention » ?  
Qui agit et sur quoi ?
- Peut-on prévoir des temps de rencontres qui conviennent pour tous ?
- Comment faire accepter par tous les critères d'évaluation ?  
Doit-on les négocier ?
- Peut-on parler d'égalité entre parents et enseignants ?
- Considère-t-on que les parents d'enfants porteurs de handicap soient en droit d'exprimer leurs exigences ?  
Ont-ils la légitimité d'être associés aux enseignants ?

---

<sup>45</sup> Ibid. p 103

<sup>46</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/coopérer>

<sup>47</sup> Lesain-Delabarre, J., M., (2012), Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – n° 57 • 1er trimestre (p.80)

<sup>48</sup> Ibid. p 81

<sup>49</sup> Ibid. 82.

<sup>50</sup> Dans le sens : « non naturelle ».

<sup>51</sup> Perrenoud, P., (2002), Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. *Conférence à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève.

Les textes réglementaires<sup>52</sup> n'attribuent pas explicitement aux parents le rôle de partenaires et d'acteurs privilégiés, dans la scolarisation de l'enfant handicapé. Ils évoquent principalement les droits relatifs aux enfants dans la famille et à l'école. Pourtant les parents sont considérés comme partenaires majeurs dans une situation d'inclusion.

Mais un partenariat se construit ; il ne suffit pas en effet qu'il soit décrété, pour exister.

C. Mérini et C. Bizzoni-Prévieux<sup>53</sup> ont justement étudié une situation de coopération dans le cadre d'une action éducative. Ces auteures distinguent deux types de partenariat :

- la sous-traitance
- la délégation

Dans le premier cas, l'un des acteurs récompense d'une manière ou d'une autre celui qui a accompli l'acte commandé ; dans le second cas, un acteur confie à l'autre le soin d'agir à sa place.

Dans une situation de scolarisation inclusive, le partenariat n'a de sens que si les acteurs mènent des actions ensemble, collectivement. Ils ne peuvent les faire seuls dans « le cadre de leurs modes habituels d'action, dans leurs logiques ordinaires d'intervention »<sup>54</sup>, ce qui implique une réorganisation du travail scolaire avec des dispositions inhabituelles. Mérini et Bizzoni-Prévieux parlent de Réseaux d'Ouverture et de Collaboration (ROC), qu'elles caractérisent selon quatre critères :

- leur forme
- leur enjeu
- la nature de l'ouverture effectuée
- la durée de la collaboration.

Ces pratiques en réseaux sont similaires à des contrats qui fonctionnent à travers des « signes que s'échangent les inter-acteurs ». Ces signes se classent selon trois registres sémiologiques :

- La sémiotique symbolique, qui traduit la part affective dans les relations comme le désir et le plaisir de travailler ensemble ; dans le cas contraire, des stratégies d'évitement seront appliquées par les acteurs et les négociations seront difficiles.
- La sémiotique instrumentale, qui fait référence aux informations échangées, relatives au projet, à son déroulement, aux conditions et à son organisation.
- La sémiotique référentielle, qui renvoie « aux systèmes d'intelligibilité que mobilisent les partenaires » pour se comprendre. Ce registre est le plus délicat, puisqu'il demande que chacun comprenne l'autre, pour que les différences soient un atout et non un obstacle dans l'élaboration du projet.

---

<sup>52</sup> Loi de 2005 et circulaires des Bulletins Officiels

<sup>53</sup> Mérini, C. et Bizzoni-Prévieux, C. (2009). *Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école, Formation et Profession*, (p.33-36). SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - N° 16 (169-184)

Web : [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8\\_MERINI\\_Spi16.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8_MERINI_Spi16.pdf)

<sup>54</sup> Op.cit. Lesain-Delabarre. (p. 88).

Selon les auteurs, il serait plus judicieux de penser en termes de réseaux qu'en termes de partenariat et tenant compte des différents registres, cette coopération serait plus pragmatique et effective. Elle fonctionnerait ainsi dans un cadre contractuel avec des apports et contributions réciproques.

#### 6) L'inclusion et l'enfant porteur d'un handicap

Marcel Nuss<sup>55</sup> précise qu'il est lui-même « une partie intégrante » de la société en tant que citoyen français. Pour autant, il réclame le droit d'être « inséré », en ayant les moyens de s'approprier « les normes et règles de ce système ». C'est pourquoi l'auteur préfère le terme d'insertion, bien qu'il soit conscient de la difficulté de sa mise en œuvre concrète dans les écoles d'aujourd'hui. Cette mise en œuvre passe d'abord par cette condition selon lui, que s'opère « un changement de regard sur la différence ».

L'enfant scolarisé en milieu ordinaire peut être la victime de ses parents et des enseignants. La famille considère que cette scolarisation est un dû au regard de la loi et face à sa souffrance, elle envisage ce type de scolarité par réaction et non par réflexion pragmatique. Par ailleurs, les parents et l'élève peuvent également être victimes des enseignants vivant cette situation comme anxiogène. Ces derniers ressentent une contradiction entre le devoir d'enseigner à tous les élèves et la peur de ne pas assumer un enseignement spécifique. L'école ordinaire est confrontée à la recherche de cet équilibre.

Comment un enseignant arrive à s'adapter à une personne ayant des besoins spécifiques, sans se focaliser sur le handicap, mais aussi sans le nier ?

L'enfant doit se considérer à sa place au sein d'une classe parmi ses camarades. Marcel Nuss explique qu'élève, face à un enseignant « impressionné par son handicap », il faisait le minimum d'efforts, profitant de l'inquiétude et de « l'indulgence condescendante » de celui-ci. En revanche, un enseignant normalement exigeant, qui le considérait comme un élève, l'incitait à travailler assidûment, Marcel Nuss étant alors « dans une position de normalité très stimulante ».

Il précise aussi que les camarades de classe intègrent spontanément le handicap dans leurs jeux et relations, le rapport à la différence étant sans préjugés. Le problème « réside uniquement au niveau des adultes ». Si l'enseignant s'attachait seulement aux capacités de l'enfant, l'insérer au sein d'une classe serait moins problématique. « Il est donc primordial de former, d'informer et sensibiliser les regards, si l'on veut vraiment aller vers une authentique insertion [...] en milieu scolaire ».<sup>56</sup> L'adulte peut adopter un comportement imprégné de spontanéité et de naïveté face à la différence, comme le font les camarades de classe.

---

<sup>55</sup> Nuss, M., (2010) Consultant, écrivain et conférencier, il témoigne de son histoire en tant qu'enfant porteur d'un handicap moteur. « L'école de la vie » NRAS. N°50. 2<sup>ème</sup> trimestre.

<sup>56</sup> Ibid. p. 105

En retour d'un regard stigmatisant, l'élève s'habitue à n'être que handicapé, perd confiance en lui et se dévalorise, alors qu'à l'origine sa différence était naturellement intégrée à son identité. « On peut bien vivre avec un handicap si la société [...] se met à la portée de chaque personne ayant un handicap ». <sup>57</sup> En milieu scolaire ordinaire, les enseignants doivent avoir la même approche envers tous les élèves et relativiser « le problème de l'insertion », afin que l'inclusion scolaire devienne effective et culturelle. Marcel Nuss pense que cette évolution « passera aussi par une reconsidération de l'accompagnement en milieu scolaire » <sup>58</sup>.

## 7) L'inclusion et la fonction d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS)

Cette fonction est orientée vers l'aide à l'accueil d'enfants porteurs de handicap, dans une situation d'inclusion scolaire. Cette aide peut être individuelle ou mutualisée. L'AVS, après affectation auprès d'un ou plusieurs élèves par la CES (Commission d'Education Spéciale) doit les accompagner sur le temps d'enseignement, de récréation, de sorties scolaires et peut intervenir sur les temps périscolaires comme la cantine.

Leurs interventions consistent à aider dans les actes de la vie, à gérer les appuis de matériels spécifiques et à intervenir dans les situations d'apprentissage au sein d'une classe. Marcel Nuss dénonce « la non polyvalence » des AVS, qui pourraient également agir dans le cadre des « accompagnants à la vie sociale », ce qui permettrait de répondre aux besoins de continuité et de stabilité de l'enfant. Cette présence aurait alors un rôle d'accompagnement généralisé et sécuritaire pour l'enfant, en associant vie sociale et scolaire, « à condition de lui offrir une formation adéquate, évidemment ». <sup>59</sup>

Au niveau des situations d'apprentissages, l'AVS intercède auprès de l'élève « chaque fois que l'autonomie nécessaire pour suivre l'activité ne paraîtra pas suffisante ». <sup>60</sup> En accord avec l'enseignant, elle peut stimuler l'élève, verbaliser les consignes et les explications, lui prendre des notes et l'assister pour les situations d'évaluation. Ses aides aux apprentissages doivent être précisément définies et élaborées avec l'enseignant pour répondre concrètement aux besoins de l'élève. L'AVS repère les points de blocage dans l'apprentissage et dans l'environnement scolaire « pour en rechercher les nouvelles modalités qui garantiront l'accessibilité pédagogique ». <sup>61</sup> Janine Laurent-Cognet précise dans sa conclusion sur la spécificité de la fonction d'AVS que « son rôle est ensuite de contribuer, en interrelation avec les différents professionnels, l'élève lui-même et ses

---

<sup>57</sup> Ibid. p. 104

<sup>58</sup> Ibid. p 106

<sup>59</sup> Nuss, M. (2009), *Accompagnants et accompagnés un chemin de vie, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 45 • 1<sup>er</sup> trimestre.* (p.26)

<sup>60</sup> Laurent-Cognet, J. (2005), *La fonction d'Auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ?*, Inspectrice de l'Éducation nationale, avec la participation de Béatrice ORNY, Auxiliaire de vie scolaire. *La nouvelle revue de l'AVIS, n° 30 • 2<sup>ème</sup> trimestre* (p. 118.)

<sup>61</sup> Ibid. p 122

parents, à aménager la situation de scolarisation, à créer des réponses adaptatives destinées à réduire la situation de handicap »<sup>62</sup>. Le risque est que l'AVS empêche l'enseignant d'être en « confrontation » directe avec son élève, de connaître ses difficultés d'apprenant et d'établir des échanges avec les parents et les autres professionnels. Cette relation enseignant / enseignant, dépend de l'investissement personnel de ce dernier et essentiellement du rôle qu'il attribue à l'AVS.

Le questionnement de ces accompagnants porte également sur la notion d'autonomie qui est au centre de la relation établie avec l'élève.

Si nous considérons que l'enfant handicapé est « pris en charge », la recherche d'autonomie au niveau des apprentissages reste assistée dans une relation d'interdépendance et « on ne peut pas être autonome et assisté à la fois »<sup>63</sup>. C'est pourquoi Marcel Nuss préconise plutôt « la prise en compte » réelle de l'enfant avec une nécessité de formation de ces accompagnants, ne se contentant plus du savoir-faire et privilégiant le savoir-être, pour répondre aux nouvelles exigences de l'inclusion scolaire.

Il ajoute que la relation AVS / enfant handicapé est indissociable de l'affect, qu'il faut certes voir les capacités de l'élève, mais aussi l'enfant derrière le handicap. La distance à maintenir avec l'enfant, voire la famille, nécessite « d'avoir un positionnement juste et un juste recul ». Un engagement de l'adulte accompagnant sans une réflexion sur lui-même, peut engendrer une marginalisation de l'enfant comme étant uniquement un élève handicapé au sein d'une classe normale.

L'importance et la complexité de cette fonction d'accompagnant que nous constatons ici, nous amène à confirmer le besoin impérieux de formation de ces personnels, « une formation d'adaptation à l'emploi abordant toutes les dimensions de la fonction »<sup>64</sup>. La professionnalisation du métier d'accompagnant deviendrait un atout majeur dans la mise en place de l'inclusion scolaire.

#### 8) L'inclusion ou « l'illusion inclusive »<sup>65</sup>

Le danger de l'inclusion à tout prix est de ne pas connaître au préalable, pour les parents et enseignants, les conditions et les aboutissants de cette scolarisation inclusive.

Les parents ont le droit de poser des conditions pour scolariser l'enfant dans l'école de leur quartier, de connaître les dispositifs envisagés et finalement de choisir une scolarisation inclusive ou spécialisée dans l'intérêt de l'enfant. Dans le cas contraire, l'enfant n'est pas au cœur d'un projet mais suit un cheminement aventureux sans en entrevoir la fin. Peut-on alors réellement parler de parcours de scolarisation et de formation ?

---

<sup>62</sup> Ibid. P. 122

<sup>63</sup> Op.cit. Nuss, M. Accompagnants et accompagnés un chemin de vie (p. 27)

<sup>64</sup> Op.cit. Laurent-Cognet (p.123)

<sup>65</sup> Gillig, J., M., (2007), L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* n°36. (p.119-125)

D'après Vienneau, la pédagogie de l'inclusion veut « contrer un type d'exclusion, celui qui se base sur les différences ou les particularités de fonctionnement des apprenantes et des apprenants »<sup>66</sup>. Cette idée vient, d'une remise en question dès 1975 de l'efficacité des écoles spécialisées et d'un mouvement de normalisation et de droits civiques pour les personnes handicapées. La place et le rôle de l'éducation spéciale se posent encore : collaboration ou disparition. Doit-on préserver leur existence, pour « des cas trop lourds » ou tout simplement, pour permettre encore aux familles de choisir ? Peut-on retirer aux familles cette liberté, au nom d'une égalité de parcours scolaires

Selon Raymond Vienneau, l'avenir de l'inclusion scolaire est dans une certaine conception de la classe : « trente élèves pour une classe et non une classe pour trente élèves ». Gillig considère ce schéma comme une utopie, car il ne tient pas compte de « la réalité des moyens et les vertus socialisantes du groupe- classe ».<sup>67</sup>

Prendre en considération les particularités de tous les élèves handicapés, pour mettre en place des dispositifs leur permettant de réduire leurs difficultés dans les apprentissages, peut paraître tout aussi utopique. Ici, il semblerait que ne sont pas suffisamment envisagés :

- Les compétences de l'enseignant
- Les moyens matériels d'une classe
- Les moyens financiers d'une école
- L'absence de formation du personnel (enseignant, atsem, aide humaine)

En outre, nier les particularités d'un enfant handicapé, c'est lui retirer le droit « au traitement différentiel de ses besoins éducatifs particuliers »<sup>68</sup>, ce qui lui serait très dommageable. Concernant « les vertus socialisantes », un groupe classe est une organisation sociale où les enfants apprennent à se respecter, à coopérer, à s'accepter et ce, avec des identités religieuses, sociales et ethniques variées. Ces particularités se traduisent au quotidien par des différences, de langage voire de langue, d'habitude et de coutume. Les enfants s'approprient ces différences parce qu'ils vivent ensemble dans un groupe-classe, qui devient ainsi pour eux, un groupe d' « appartenance ». La formule « une classe pour trente élèves » semble mieux correspondre aux objectifs d'une inclusion scolaire.

Dans l'ouvrage québécois « la pédagogie de l'inclusion scolaire »<sup>69</sup>, Gillig fait remarquer que rien n'est déterminé sur le comment-faire une classe inclusive, puis que les stratégies éducatives et pédagogiques associées à l'inclusion sont celles de la pédagogie différenciée :

- Apprentissage coopératif
- Tutorat entre pairs

---

<sup>66</sup> Vienneau, R. (2002), Pédagogie de l'inclusion, fondements, définitions, défis et perspectives. *Education et francophone*, volume XXX, n°2, (p 259)

<sup>67</sup> Op.cit. Gillig, J., M. (p123)

<sup>68</sup> Ibid. (p .125)

<sup>69</sup> Rousseau, N. et Bellanger, S. (2004), La pédagogie de l'inclusion scolaire, *Presses de l'Université du Québec*, (Une trentaine d'auteurs a collaboré à cet ouvrage)

- Enseignement individualisé
- Travail par équipe

Ce document donne peu de pistes sur le profil de l'enseignant compétent en pédagogie inclusive. Serait-ce l'enseignant ordinaire ou spécialisé ?

Les opinions divergent mais en revanche, tous s'accordent pour affirmer qu'« il leur faudra une formation de très haut niveau »<sup>70</sup>. Aujourd'hui en France, nous sommes dans le cadre d'une « inclusion sauvage »<sup>71</sup>, où l'enfant est intégré à une classe normale, sans que l'enseignant soit pourvu d'une formation et parfois sans aide de service spécialisé. L'inclusion devient alors une sorte d'exclusion et il est illusoire de parler pédagogie ici.

La présence d'un adulte supplémentaire auprès de l'enfant pour le soutenir, le guider, sous la responsabilité de l'enseignant, renforce ce statut d'élève à part, différent, au sein du groupe classe et introduit implicitement la singularisation et l'exclusion de cet enfant du groupe ; C'est la raison pour laquelle, l'inclusion sous sa forme actuelle, est le double de l'exclusion.

Ne négligeons pas cependant cette présence supplémentaire qui reste un soutien indispensable à l'enseignant, à la fois dans la mise en place de pratiques pédagogiques, de conditions matériels spécifiques, mais aussi dans l'échange et le partage d'observations. Toutefois son rôle ne doit pas s'orienter exclusivement vers l'enfant. Il doit changer et se différencier du dispositif mis en place pour l'intégration en classe normale.

Cette aide humaine ne pourrait-elle pas venir de l'éducation spéciale, sachant que son savoir et son expérience seraient à même d'apporter à l'enseignant ce qui lui manque ?

Toutefois, certains défenseurs de la pédagogie inclusive suspectent les acteurs de l'éducation spéciale, de vouloir renforcer la différence de l'enfant handicapé, pour le maintenir dans un cadre médical et par extension, dans l'exclusion.

L'élément essentiel d'une classe inclusive est que tous les adultes soient présents pour aider ou enseigner à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, à l'image de la pédagogie différenciée. Pour y parvenir, encore faut-il connaître ces pédagogies différenciées et avoir bénéficié d'une formation à leur sujet. Rappelons que tous les enseignants sont susceptibles d'inclure un enfant handicapé dans leur classe.

Pour Gillig, le terme « inclusif » ou « intégratif » n'est que controverse inutile et « un artifice sémantique »<sup>72</sup>. La seule question importante est « comment le changement des regards et des mentalités nous amènera-t-il à changer nos pratiques intégratives ? »

Par ailleurs, Hervé benoit parle de « figure de déni » qui est un « processus psychique par lequel on prend connaissance et l'on admet l'existence d'une réalité, tout en conservant intacte la croyance

<sup>70</sup> Op cit. Gillig, J., M. (p 123)

<sup>71</sup> Maertens. F., Evolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, in *La pédagogie de l'Inclusion Scolaire*, (p 32).

<sup>72</sup> Op cit. Gillig, J., M. (p 124)

inverse qui l'invalide »<sup>73</sup>. Il illustre cette idée par la contradiction entre la reconnaissance de la langue des signes française, comme une langue à part entière (loi de 2005) et la généralisation d'un dépistage néonatal de la surdité, dans le but d'implanter au plus tôt les bébés. Ces discordances n'étant pas reconnues, les discours ne correspondant pas à la réalité des faits, ce processus freine, voire empêche l'apparition d'innovations scolaires inclusives. D'après la conclusion d'Hervé Benoit, l'évolution des comportements professionnels dépend surtout de la qualité et des conditions de la formation, qui doivent lancer de nouvelles orientations.

---

<sup>73</sup> Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* – n° 61 • 1<sup>er</sup> trimestre. (p 61)

## DEUXIEME PARTIE

### LE CADRE EXPERIMENTAL

I. Le cadre de référence

II. La problématique

III. Les hypothèses

IV. Les acteurs

V. Les questions

VI. Les objectifs des questions

VII. L'analyse de contenu

VIII. L'interprétation des résultats

## I. Le cadre de référence<sup>74</sup>

Nous sommes dans le cadre d'« un concept opératoire isolé »<sup>75</sup> qui est un concept construit empiriquement à partir d'observations et d'informations tirées des lectures.

Le concept étudié est l'inclusion scolaire pour laquelle nous ne retiendrons que quelques aspects et dimensions de sa réalité.

### 1) Les dimensions :

- La dimension « Expérientielle » est liée à sa propre expérience de vie. Elle définit l'intérêt personnel de chaque acteur selon son rôle social ou professionnel.
- La dimension « Conséquentielle » concerne la mise en pratique des principes de l'inclusion scolaire dans le cadre de l'école. Elle se caractérise par les actes accomplis au regard de sa fonction (AVS, enseignante, éducatrice et parent) et des attentes des autres acteurs.
- La dimension Idéologique indique la représentation que se fait chaque acteur de l'enfant handicapé. Elle sera traduite à travers « une pensée de référence » décrite par Hervé Benoit.
- La dimension Didactique couvre ce qui est propre à l'enseignement. Elle a pour fonction d'énoncer les besoins et les compétences de l'élève handicapé.

Ces dimensions ne sont pas exprimées en termes directement observables, d'où la nécessité d'utiliser des indicateurs qui ont pour caractéristiques d'être repérables ou mesurables. Cependant, certains indicateurs ne sont pas facilement évidents car ils découlent d'une opinion exprimée. Nous sommes ici dans le cadre d'une analyse de données qualitatives.

### 2) Les indicateurs :

Pour la dimension expérientielle, deux types d'indicateurs sont envisageables :

- Les indicateurs de l'objectif commun déterminés par l'ensemble des acteurs dans le cadre de la scolarisation de l'enfant handicapé
  - La socialisation
  - Les acquisitions en termes d'apprentissages

---

<sup>74</sup> Voir Annexe I. Le cadre de référence

<sup>75</sup> Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales, La construction du modèle d'analyse*, (p 116) .Dunod.

- Les indicateurs de l'objectif « différencié ». Ici chaque acteur porte ses propres objectifs à travers son rôle dans la scolarisation de l'élève. Ceux-ci peuvent être multiples :

- Atmosphère de la classe
- Bien-être de l'élève
- Besoins spécifiques
- Collaboration
- Participation
- Autres :...

Pour la dimension conséquentielle, les indicateurs sont liés à l'identification du propre rôle de chacun :

- Investissement
- Gestion de la classe
- Médiateur
- Autres :...

Pour la dimension idéologique, les indicateurs appartiennent au champ lexical. Ils définissent les termes utilisés, ayant sens dans la représentation de l'enfant porteur d'un handicap, dans le cadre d'une inclusion scolaire.

- Singularité
- Autre fonctionnement
- Troubles spécifiques
- Différence
- Déficience
- Besoins spécifiques
- Autres :...

Pour la dimension didactique, les indicateurs s'établissent par une liste des compétences de l'élève sur ses savoirs et savoir-faire,

- Dénombrer
- Ecrire
- Etre élève
- Tenir correctement les outils scripteurs
- Autres

et de ses besoins :

- Aide humaine
- Matériel spécifique
- Organisation spatiale
- Outils adaptés
- Autres

Ces dimensions et indicateurs permettent de construire un cadre de référence à partir duquel les hypothèses sont posées.

## II. La problématique

A partir de lectures, nous avons établi une liste non exhaustive de facteurs qui permettent de placer les différents acteurs concernés dans le cadre d'une inclusion scolaire réussie :

- 1- Les objectifs communs (les différents acteurs ont un ou plusieurs objectifs communs)
- 2- La collaboration entre les systèmes éducatifs normal et spécialisé (les personnels médico-sociaux collaborent avec les enseignants à la mise en œuvre du PPS, de médiations et de méthodes didactiques spécifiques)
- 3- L'élaboration des besoins éducatifs (déterminés de manière collégiale)
- 4- Les conditions en classe doivent répondre à l'accueil d'un enfant handicapé (formation, effectif, aide humaine)
- 5- L'implication des parents, y compris dans toute décision.

La réussite d'une inclusion scolaire se définirait par l'engagement de tous à respecter à minima l'ensemble de ces facteurs, lesquels sont considérés comme des « données essentielles ». Nous observons cependant au sein des écoles, la difficulté que semblent rencontrer les acteurs à remplir cette condition.

Notre hypothèse est que certains facteurs favorisants ne sont pas respectés.

## III. Les hypothèses

A travers le cadre de référence et les dimensions du concept d'inclusion scolaire, nous posons les hypothèses suivantes :

### Hypothèse 1 :

Les différents acteurs privilégient des paramètres différents au détriment d'un objectif commun :

Les enseignants et l'AVS —> les conditions de classe

Le personnel médico-social —> la collaboration

La famille —> les besoins spécifiques de l'enfant

### Hypothèse 2 :

Les besoins et les compétences de l'enfant sont identifiés différemment selon le rôle des encadrants

### Hypothèse 3 :

L'attente des uns envers les autres ne correspond pas au rôle que s'attribue chacun.

### Hypothèse 4 :

Les pensées de références des différents acteurs, selon Hervé Benoit, divergent :

1. Différence ou singularité
2. Déficience ou fonctionnement autre
3. Troubles ou besoins spécifiques

## IV. Les acteurs

Les parents : Mme B., maman de Yasmine

(L'élève est scolarisée pour la troisième année consécutive dans la même école. En 2013-2014, elle est inscrite à temps partiel en moyenne section, dans une nouvelle classe. Elle est autiste).

L'éducatrice : Melle M., éducatrice d'un SESSAD

(Prend en charge Yasmine depuis juin 2013 en parallèle de l'hôpital de jour, Peyreplantade).

L'AVS : Mme C,

(Accompagne l'élève depuis la rentrée 2013)

L'enseignante : Mme F.

(L'accueille depuis septembre 2013 dans une classe qui se compose de deux niveaux, moyenne et grande sections, avec un effectif de 27 élèves).

J'ai pu interviewer ces quatre personnes entre février et avril 2014, sur le temps scolaire de l'élève dans cette classe. Quant aux entretiens, ils se sont déroulés dans un endroit neutre de l'école.

## V. Les questions

Voici les questions posées lors des entretiens à chaque interviewé :

« **En tant que.....**

Q 1 : Quelles sont vos premières pensées (questionnements, craintes, espérances, attentes) quand vous savez qu'un enfant sera accueilli en classe normale ?

Q2 : Dans cette situation, qu'est-ce qui est important pour vous ?

Q3 : Est-ce votre objectif ? En avez-vous d'autres ?

Q4 : - D'après vous, de quoi est capable Yasmine en classe ?

- D'après vous, de quoi a-t-elle besoin pour réussir sa scolarité ?

Q5 : En cas de difficultés, sur qui vous vous appuyez ?

Q6 : - Avez-vous eu des désaccords avec les autres adultes qui s'occupent de Yasmine ?

- Quel genre de difficultés ?

- Avec qui vous sentez vous le plus en accord ?

Q7 : Par rapport à Yasmine, en tant que .....quel est votre rôle ?

Q 8 : Quel est le rôle des autres ? Enseignante, parent, éducatrice, AVS

Q 9 : Dans le cadre de leur rôle, que pensez-vous de ce qu'ils font ?

Q10 : Selon vous, qu'est-ce qui serait idéal pour la scolarité de Yasmine ?

Q11 : Pour l'hypothèse 4, des questionnaires d'évocation et de caractérisation<sup>76</sup> seront distribués séparément à chaque acteur. Les items d'évocation sur la représentation du handicap sont libres, au

---

<sup>76</sup> Voir annexe II. Questionnaires d'évocation et de caractérisation.

choix de l'interviewé alors que les items de caractérisation sont proposés d'après la liste des « pensées de références » d'Hervé Benoit.

## VI. Les objectifs des questions

Le but de chaque question est,

- Pour la Q 1, de mettre en avant ce que chaque acteur va privilégier face à cette situation d'inclusion scolaire
- Pour la Q 2, d'identifier l'objectif de la personne dans son propre statut
- Pour la Q 3, de faire, confirmer ou pas ses objectifs et développer si nécessaire
- Pour la Q 4, de déterminer si le diagnostic des compétences et des besoins change selon le rôle de chacun (en posant la même question aux différents acteurs sur un même élève, nous pourrions comparer leurs réponses)
- Pour la Q 5, d'identifier les points d'appui possibles avec les autres acteurs
- Pour la Q 6, de déterminer les points de convergences ou divergences entre les partenaires

Les questions 7, 8 et 9 ont pour point commun de vérifier, par effet de miroir, s'il y a cohérence entre les attentes et les regards des uns envers les autres

- Pour la Q 7, de permettre d'établir par une question ouverte, le sens que chacun donne à sa mission et de révéler les éventuels points de blocage
- Pour la Q 8, d'évaluer si la représentation du rôle attribuée à chacun correspond à celle qu'il se donne.
- Pour la Q 9, de mettre en avant si des incohérences entre action et rôle sont perçues.
- Pour la Q 10, de développer ou aborder certains points
- Pour la Q 11, de compléter, par les questionnaires d'évocation et de caractérisation, le discours sur les termes utilisés pour identifier la représentation du handicap des acteurs.

## VII. L'Analyse de Contenu<sup>77</sup>

Berelson (1952), fondateur de l'Analyse de Contenu, décrit sa méthode comme la plus objective et la plus fiable possible pour restituer les propos des interviewés. Elle se décompose en trois étapes :

---

<sup>77</sup> Andreani, J., C. et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. ESCP-EAP.

Web : [http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005\\_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI\\_CONCHON.pdf](http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf)

1. La retranscription des données
2. Le codage des informations
3. Le traitement des données

1) La retranscription des données :

A partir d'un document audio, vidéo ou photo, nous mettons par écrit les informations recueillies. Pour ce mémoire nous travaillons sur quatre entretiens enregistrés. Chaque verbatim est noté mot à mot, sans interprétation et sans abréviation. Les discours hors contexte et hors sujet ne sont pas retranscrits. A certains moments, quelques comportements peuvent être décrits pour faciliter la compréhension.

2) Le codage des informations :

Après la retranscription des données, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle « les catégories d'analyse ». Comme celles-ci sont élaborées à partir des verbatim, nous sommes dans le cadre d'une approche ouverte et inductive de généralisation. La démarche close d'évaluation et de traduction d'indicateurs d'étude correspond à une grille d'analyse, préétablie en fonction des objectifs d'étude.

A l'aide des questions de notre entretien, nous repérons les sous-ensembles dans le texte. Ils correspondent à des idées de base, à des aspects spécifiques de thèmes plus généraux ou à des mots ou des morceaux de phrases ; ce sont les « sous-catégories ». Puis nous les comparons et les regroupons en dimensions plus globales que sont « les catégories ». C'est ce qu'on appelle le codage axial (Strauss et Corbin, 1998)<sup>78</sup>. De plus, un codage « sélectif » doit être utilisé pour faire apparaître les idées centrales et les plus fréquentes. A ce stade, une grille de codification intermédiaire est élaborée.

D'après Berelson<sup>79</sup>, la création de catégories d'analyse doit répondre aux règles suivantes :

- L'homogénéité : nous devons regrouper les idées des interviewés en éléments de signification semblables et cette classification ne fonctionne que sur une seule dimension.
- L'exhaustivité : toutes les pensées des répondants doivent être codées. Aucune ne doit être écartée.
- L'exclusivité : Les catégories doivent être exclusives mutuellement les unes des autres et un thème ne peut être classé que dans une seule catégorie.
- L'objectivité : la subjectivité de l'analyste est exclue.

---

<sup>78</sup>Ibid. (p.26) STRAUSS, A, CORBIN J (1998), Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA

<sup>79</sup>Ibid. (p.24) BERELSON B. (1952), Content Analysis in Communication Research, The Free Press

Le choix d'une catégorie doit être fait selon le critère de pertinence correspondant, de façon optimum, aux interviewés et répondant aux objectifs de l'enquête.

Pour coder les catégories d'analyse, nous établissons des unités d'analyse ou des unités de codage. Deux solutions au moins sont possibles pour découper le texte en morceaux et leur attribuer une catégorie. On peut utiliser les analyses, syntaxique, sémantique et psychologique.

Les unités de codage :

	Analyse syntaxique	Analyse sémantique
Critères de découpage des unités d'analyse	- Phrases - Morceaux de phrases	Idées clés
Unités de contenu	Découpage du texte intégral en une suite de mots	Découpage des idées et des thèmes

a) L'unité syntaxique est une phrase ou un groupe de mots du verbatim. Elle peut être une unité verbale ou linguistique (les mots principaux d'une phrase), une unité lexicale (les mots clés, les substantifs, adjectifs...) ou une unité psycholinguistique (les façons de dire, les intonations). Le codage est double. Il prend en compte à la fois les phrases et les mots clés qu'elles contiennent. Le texte est codé entièrement en une suite de phrases. Puis le codage repère les mots clés en recherchant ceux qui sont équivalents ou qui appartiennent à la même catégorie de substantifs. Ce sont « les référents noyaux ».

b) L'unité sémantique comprend l'idée exprimée. On va s'intéresser seulement aux passages qui ont une signification, aux idées clés, aux unités de contenu. Elles sont repérées dans le texte, à partir d'une série de phrases, de morceaux de phrases, de mots, de substantifs ou de verbes évoquant une idée. D'autres approches sont envisageables, par exemple, identifier les thèmes clés selon les principes de l'analyse thématique. Cette technique reprend les thèmes des questions et fait un compte rendu des interviews. Les thèmes sont découpés en fonction des unités d'analyse, des dimensions de l'étude. Cette démarche est plus sommaire et se contente de synthétiser les réponses principales ou les renseignements importants. Toutefois, un compte rendu par entretien sera présenté pour permettre l'accès à une lecture plus rapide des verbatim. Ils seront élaborés selon l'analyse thématique.

c) L'unité d'analyse psychologique peut aider à coder le verbatim. Elle sert à coder les sensations et les émotions. Les gestes et les regards traduisent les sentiments et les idées des répondants. Leur analyse sert à comprendre le contexte du message verbal, à l'enrichir et à en préciser le sens.

### 3) Le traitement des données :

Le traitement des données peut être mené d'un point de vue sémantique ou statique. Dans le cas des traitements dits « sémantiques », l'analyse est conduite à la main selon la démarche de l'Analyse de Contenu. Par approximations successives, elle étudie le sens des idées émises ou des mots prononcés. Le traitement statistique est réalisé à partir de logiciels tels qu'ALCESTE ou NEUROTTEXT, en France. Ils facilitent les analyses et améliorent la rapidité des traitements mais ne font pas d'analyse en profondeur.

Nous nous pencherons sur le traitement sémantique qui consiste à étudier les idées des interviewés.

a) L'analyse empirique demande, à étudier en profondeur des sous-catégories puis des catégories, à mettre en évidence des idées centrales et à rechercher des facteurs explicatifs.

Elle suit une procédure en 4 stades : analytique, synthétique, explicatif et évaluatif. Cette analyse demande un va et vient constant entre la lecture du verbatim et son analyse, à comprendre justement les propos des participants, à respecter leur propre langage, à oublier ses convictions et préjugés, à épouser leurs idées, à élucider les contradictions et à prendre de la distance avec toutes informations.

b) L'analyse lexicale reprend les mots clés utilisés qui sont traités sous leur forme la plus simple : verbe à l'infinitif, substantif au singulier... Le sens des mots est déduit du contexte et les mots outils ne sont pas relevés. Cette analyse peut être complétée par la façon dont les personnes utilisent les mots fonctionnels et s'en servent pour donner du sens à leurs idées ou les expliquer. En utilisant un codage lexical, nous pouvons comptabiliser les mots, phrases ou groupe de mots relevant de prises de positions positives ou négatives, d'attitudes neutres, ainsi que les relations de cause à effet qui identifient les variables explicatives.

#### Exemple de codage d'unités syntaxiques :

V : verbe

GPM : groupe de mots

SV : sujet et verbe

S : substantif

A : adjectif

S : sujet

Ex : expression

Ad : adverbe

Analyse lexicale des mots fonctionnels :

Classement des unités syntaxiques :

Les opinions positives :

	AVS	Enseignant	Educateur	Parents
Mots d'acquiescements (en effet, bien sûr...)				
Adverbes de certitude (évidemment, clairement...)				
Expressions d'intensité (beaucoup, extrêmement...)				
Adjectifs positifs (fort, élevé...)				
Discours impliqué (je, moi...)				

Les opinions négatives :

	AVS	Ens.	Educ.	Parents
Discours négatif : phrases ou extrait de phrases (je ne suis pas d'accord...)				
Vocabulaire de rejet : mot, adjectif, verbe, substantif (mauvais, regrette, problème, difficultés...)				
Un langage de contraintes : sujet verbe (il faut, on doit...)				

Les attitudes neutres :

	AVS	Ens.	Educ.	Parents
Expressions de prudence (me semble-t-il, je dirai...)				
Adverbes d'incertitude (sans doute, probablement...)				
Discours de faible engagement (à mon avis...)				
Vocabulaire impersonnel (on, nous, les autres...)				
Phrases passives sans sujet (il est préférable que...)				
Temps des verbes au passé ou au présent pour ne pas se projeter dans le futur				

## Les relations de causes à effet pour identifier les variables explicatives :

	AVS	Ens.	Educ.	Parents
Les marqueurs de liaison des idées (donc, parce que, car...)				
Des prépositions indiquant un but (afin que, par,...)				
Des marqueurs temporels (puis, alors, ensuite...)				
Des marqueurs d'addition (et, aussi...)				

Cette analyse lexicale ne peut avoir du sens que si le relevé correspond aux « sous-catégories » et ensuite regroupées « aux catégories ». A partir de cette procédure, la fréquence des unités lexicales relevées devient un indicateur quantifiable et significatif. Le codage des unités doit s'enrichir d'indications supplémentaires, par exemple : SC1v (sous-catégorie 1, verbe). Pour le relevé, nous utilisons quatre couleurs liées aux quatre paramètres précités (pour, contre, neutre, explicatif).

c) L'analyse de l'énonciation permet de clarifier les incohérences que les répondants peuvent exprimer. On repère les ruptures de sens : l'évolution des prises de position, les modifications et les alternances du discours. On recherche les raisons de ces contradictions en observant les confusions, les réactions de défense, les insinuations et aussi les silences, les lapsus et les tics de langage. Cette analyse approfondie du comportement et du discours de l'interviewé permet, de distinguer ce qui est du domaine du déclaratif et des motivations profondes, de faire la part du vrai et du faux.

d) L'analyse sémiotique étudie les signes, analyse les signifiés et les signifiants. Le signifié d'un mot est ce que ce mot désigne dans la réalité. Le signifiant du mot représente les lettres qui composent ce mot, c'est-à-dire les éléments qui indiquent l'existence de ce signifié. Cette technique a pour objet de déterminer ce qu'évoquent les idées et les mots. D'autres méthodes d'analyse sémiotiques existent : la technique du carré sémiotique, l'étude de l'icône. Ces deux derniers modèles d'analyse demandent des connaissances précises, ce qui ne nous permet pas de les exploiter. Nous nous appuyons donc sur les analyses thématiques, lexicales et sémantiques.

## VIII. L'interprétation des résultats

Cette procédure donne une lecture globale des données à partir des résultats de l'analyse. Elle confirme ou pas les hypothèses et complète les conclusions de la problématique. La « méthode interprétative » (Denzin, Lincoln 1994) a pour objectif de donner une explication générale. Elle fait

une synthèse entre les idées clés et le contexte théorique. L'approche, suite logique de l'analyse de contenu, est l'interprétation factuelle. Elle procède à un diagnostic par un classement des informations analysées. Ces dernières peuvent s'accorder avec les hypothèses et, dans ce cas, la conclusion est évidente. Elles peuvent au contraire infirmer, ou du moins partiellement, les hypothèses et dans cette situation, la conclusion devra les réfuter ou les adapter si possible, à d'autres aspects de la réalité.

## TROISIEME PARTIE

### LES ANALYSES

I. Entretien de l'AVS

II. Entretien de l'enseignante

III. Entretien de l'éducatrice

IV. Entretien du parent

V. Par hypothèse

## I. Analyse de l'entretien de l'AVS<sup>80</sup>

### 1) Son rôle et ses objectifs :

Ses premières réflexions sont à la fois un questionnement sur la nature et les caractéristiques du handicap et une appréhension sur la prise en charge de sa fonction. Cette fonction qu'elle définit essentiellement comme une gestion quotidienne et instantanée du comportement de l'élève, pour qu'il ne perturbe pas la classe. L'AVS évoque, son ressenti de n'être que rarement aidée et son obligation d'adaptation, au fonctionnement de l'enseignante, à l'enfant, ainsi qu'au handicap. Ce sont ces trois paramètres auxquels à chaque fois elle doit s'accommoder, le handicap étant le premier cité et à plusieurs reprises. Elle explique que pour assurer son rôle et réussir à intégrer l'enfant, il faut d'abord s'appropriier le handicap et l'assumer. Elle exprime ainsi deux points importants. D'une part, elle privilégie, pour exercer sa fonction, le diagnostic médical « à priori » en parlant de « type » de handicap qu'elle estime devoir connaître ; elle se place dans une situation de représentation du handicap à partir « d'un référentiel » comme le décrit Pierre Le Queau ; d'autre part, elle priorise le côté « perturbateur » de l'élève qui ne s'adapte pas aux conditions d'une classe, ce qui nous renvoie à la définition de l'intégration scolaire et non à l'inclusion, laquelle demande un aménagement global pour répondre aux difficultés de l'élève.

Ensuite pour l'interviewée, s'adapter à l'enseignante signifie « être transparente » et agir sous son « autorité ». Elle ne décrit pas une interrelation avec l'enseignante qui lui permettrait de répondre à la spécificité de sa fonction selon Janine Laurent-Cognet, en d'autres termes de « contribuer à aménager la situation de scolarisation ». S'adapter à l'enfant signifie l'appréhender dans sa globalité, c'est à dire prendre en compte ses réactions au sein d'un groupe classe ou en mode duel (élève / adulte) et répondre de manière appropriée à son comportement. Son rôle est aussi de faire le lien entre l'enfant et l'enseignante. Nous sommes ici dans « une prise en charge » de l'élève comme le définit Marcel Nuss, où l'AVS relate du savoir-faire et moins du savoir-être.

Le comportement de l'enfant est toujours décrit mais les apprentissages sont tenus sous silence. Sur ce point, l'AVS répond que son rôle a toujours été jusqu'à présent de régler les difficultés liées au comportement. Ce n'est qu'après qu'il lui était possible d'intervenir dans la mise en place des apprentissages, ceux-ci restant du domaine de l'enseignante, reconnaît-elle. Pourtant dans sa fonction, l'AVS doit aussi repérer les points de blocages dans les apprentissages, pour rechercher de nouvelles dispositions et permettre à l'élève son accès. Apparemment, elle ne s'attribue pas cette compétence, ce qui nous renvoie à la nécessité d'une réelle formation professionnelle.

---

<sup>80</sup> Voir Annexe III. Verbatim vierge de l'entretien de l'AVS

## 2) Les capacités et les besoins de l'élève :

L'AVS observe des capacités chez l'enfant mais ne peut déterminer avec précision leur nature. La réponse à ses besoins, pense-t-elle, se résume à lui proposer des jeux pour capter son attention et s'en servir ensuite pour apprendre ; mais elle reconnaît qu'elle ne sait pas identifier ses réels besoins. Elle observe le fonctionnement de l'enfant pour le comprendre et y répondre ponctuellement, mais aucun projet ou objectif pédagogique n'est mis en place. Apparemment, aucune évaluation sur les compétences de cet élève n'a été réalisée. Son objectif est que l'enfant ne trouble pas la vie de classe et ne perturbe pas les autres élèves.

Cette aide humaine est spécifiquement attachée à l'élève handicapé. Elle n'est pas intégrée à un fonctionnement global de la classe comme le préconise Éric Plaisance dans l'article « Intégration ou Inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. »

Les termes « inclusion » et « intégration » sont présentés comme des synonymes : « on veut bien dans l'Éducation Nationale, l'inclusion ou l'intégration...<sup>81</sup> ». La différenciation du sens de ces termes n'est pas acquise et elle utilise aussi le terme d'insertion.

En ce qui concerne les moyens matériels, elle évoque une seule fois leur manque d'importance au sein de l'école, ce qui ne permet pas d'après elle, l'accueil de certains enfants au comportement difficile.

## 3) Le rôle des autres :

### a) Celui de l'enseignante :

Selon notre interviewée, le rôle de l'enseignante est d'intégrer l'enfant dans la classe au même titre que les autres et de le faire participer à toutes les activités. D'après son expérience, le rôle « d'aide à la scolarité » ne peut être assuré par l'AVS, car ce qui lui est généralement demandé, est de répondre aux troubles du comportement qui ne permettent pas une intégration correcte dans une classe, ainsi que l'accès aux apprentissages.

Elle constate dans la majorité des cas qu'une AVS est présente quand il y a un trouble du comportement de l'élève et ce, quelle que soit son importance ; sinon dit-elle, l'enseignante n'a pas besoin de sa présence... « Les AVS c'est surtout comportemental ». Elle estime à ce sujet que tout le monde en est conscient.

En ce qui concerne sa collaboration avec l'enseignante, elle l'a décrit de manière assez claire. L'AVS attend d'elle son approbation sur ses propres initiatives. Travail en équipe et projet ne sont jamais abordés dans l'entretien. Néanmoins, la notion d'équipe existe ici. Si celle-ci n'est pas

---

<sup>81</sup> Voir Annexe IV. Verbatim commenté de l'entretien AVS

corrélée à un projet commun mis en place pour l'enfant au sein de la classe, elle se manifeste toutefois par une entraide entre partenaires présents face aux difficultés d'une situation donnée. L'enseignante reste un appui. Nous sommes dans le cadre d'une « inclusion sauvage » que définit Françoise Maertens, où l'enfant intègre une classe avec la présence d'un adulte supplémentaire, mais sans définir les aboutissants et les conditions de cette scolarisation.

b) Celui du SESSAD :

L'AVS ne semble pas s'appuyer sur les autres partenaires du SESSAD. Elle estime que son rôle est de faire en sorte que la présence de l'enfant ne soit pas un obstacle ou une difficulté à la vie de classe. Pour ce, elle s'appuie sur sa propre réflexion et sa propre expérience. Cependant, elle accepte de prendre contact avec le milieu hospitalier pour observer l'enfant dans cet autre univers, afin d'enrichir son expérience et ses connaissances. Elle ne reconnaît pas pour autant le SESSAD au sein de la classe comme partenaire. La visite à l'hôpital lui a permis de considérer d'autres solutions face à l'enfant. L'échange avec un éducateur spécialisé lui a permis de considérer ses propos et son expérience comme nouveaux supports de réflexion et de mettre en application ses propositions.

Finalement, nous pourrions nous demander si l'entrée des personnels médico-sociaux au sein de la classe, ne serait pas un obstacle à leur collaboration avec les acteurs scolaires ?

L'AVS leur reconnaît un rôle de spécialistes médicaux, ainsi qu'un rôle éducatif auprès des familles : « ils éduquent les parents.....aussi l'enfant....dans ses relations avec les parents » mais au sein de l'école, celui-ci n'est pas clairement déterminé. Le SESSAD peut informer l'école sur les caractéristiques du handicap, sur le « diagnostic » mais dit-elle « Les recommandations du SESSAD sont souvent décalées malgré leurs observations en classe », ce qui ne rend pas pertinentes leurs interventions.

Voici la liste des reproches évoqués à l'égard du SESSAD :

- Présence trop ponctuelle
- Manque d'écoute et de disponibilité
- Discours intransigeant
- Inconsidération des particularités d'une classe
- Position omnisciente de « spécialistes »
- Insensibilité aux enjeux scolaires

En conséquence pour l'AVS, le SESSAD n'a pas encore sa légitimité au sein de l'école et n'est pas sollicité comme un réel partenaire. Le terme « incruster » est utilisé : « ils voudraient s'incruster mais ils ne peuvent pas... ce serait un peu gênant ». Nous pouvons faire un parallèle avec l'enquête de Chantal Lavigne, puisque nous retrouvons là les mêmes critiques des familles à l'attention de certains acteurs médico-sociaux :

- Approche intrusive
- Rapport de « contrôle » sur l'autre
- Aide inadaptée
- Leurs « certitudes prédictives »
- Constat de la divergence entre ce qui est observé et ce qui est vécu.

c) Celui des parents :

Face aux parents, l'exigence est leur implication dans la vie de classe et qu'ils répondent aux demandes de l'AVS ou de l'enseignante selon les situations. Corinne Mérini et Caroline Bizzoni-Prévieux définissent ce type de relation comme une sous-traitance, où un acte est commandé aux parents par l'enseignant et l'AVS. Nous sommes loin d'un partenariat où les acteurs mènent des actions ensemble.

4) Le cadre de référence<sup>82</sup> :

Nous pouvons établir un tableau récapitulatif des indicateurs observés

<b>Dimension Expérientielle</b>		<b>Dimension Conséquentielle</b> (Définition de son propre rôle)	<b>Dimension Didactique</b>		<b>Dimension Idéologique</b> <sup>83</sup>	
Objectifs communs	Objectifs différenciés	- Investissement	Capacités	Besoins	Lexique d'évocation	Lexique de caractérisation
	- Atmosphère de la classe - Gestion du comportement		- Dénombrer - Réciter	- Pédagogie spécifique : partir des jeux de l'enfant	- Soutien psychologique et physique - Empathie - Accompagnement	- Besoins spécifiques - Différence - Autre fonctionnement

Nous remarquons clairement que l'objectif commun n'est pas relaté dans le discours de l'AVS. Elle privilégie l'atmosphère de la classe qui dépend en grande partie du comportement de l'élève.

Parallèlement, dans la dimension didactique, en partant des « obsessions » de l'élève, elle introduit la notion de pédagogie spécifique pour amener progressivement celui-ci dans le « travail scolaire ». A ce moment, l'AVS se situe dans une perspective d'inclusion où l'Ecole se doit alors de considérer les spécificités de l'enfant pour le faire entrer dans les apprentissages.

La difficulté majeure étant les problèmes récurrents de comportement cependant, elle ne fait pas allusion aux méthodes ou outils spécifiques pour y remédier. Notre interlocutrice ne pense plus alors en termes de « fonctionnement » mais en termes de « déficience ». Comme l'explique Hervé Benoit, si le comportement de l'élève est interprété comme un trouble lié à son handicap, nous

<sup>82</sup> Voir Annexe I. Le cadre de référence

<sup>83</sup> Voir Annexe VIII. Questionnaires des acteurs

l'enfermons dans une catégorisation et ne pensons plus à mettre en place des actions appropriées pour réduire cette difficulté.

Concernant son propre rôle, l'investissement personnel auprès de l'enfant est un indicateur majeur qui se révèle en termes d'adaptation, d'analyse, d'appropriation : s'adapter, à l'enfant, à l'enseignant et au handicap, s'approprier le handicap et analyser les réactions de l'enfant afin de changer de fonctionnement, si nécessaire. D'ailleurs, nous remarquons dans le champ lexical d'évocation de l'AVS, l'utilisation des termes de « soutien psychologique et physique » qui peuvent être les signes d'un prolongement de l'appropriation. « S'approprier » le handicap afin de mieux pouvoir « soutenir » l'enfant, « s'adapter » pour l'« accompagner » et être dans l'« empathie » pour mieux « analyser » les réactions de l'enfant.

Marcel Nuss insiste sur le fait que derrière le handicap, il y a un enfant et que la distance et le recul nécessaires avec ce dernier permettent un accompagnement de nature professionnelle. Cependant, seule une formation de qualité peut permettre aux AVS d'y accéder.

Dans ce témoignage on note, à travers un langage de contraintes, des unités lexicales traduisant des opinions négatives, « il faut », « il va falloir », etc. L'utilisation de ces termes montre la difficulté ressentie par cette AVS à « assumer la tâche qui lui est confiée », qui d'ailleurs clôture l'entretien par « c'est pas évident ». Toutefois, en utilisant à plusieurs reprises les verbes « essayer » et « pouvoir », celle-ci démontre sa détermination à « assumer » sa fonction.

##### 5) Conclusion :

<b>ENTRETIEN AVS</b>	<b>Attribution des rôles</b>	<b>Actes relevés</b>	<b>Concordance ou Discordance</b>
<b>AVS</b>	- Faire de l'aide à la scolarité - Gérer le comportement	- Gérer son comportement	Mitigé
<b>Enseignante</b>	- Intégrer l'enfant - Mettre en place des apprentissages	- N'a pas pu intégrer l'élève et le faire participer aux activités	Discordance
<b>Educatrice</b>	- Rôle éducatif auprès des familles - Informer sur le diagnostic médical	- Discours inadéquat à la situation classe - Conception trop rigide	Discordance
<b>Parents</b>	- S'impliquer dans la vie de classe	- Implication réelle	Concordance

L'AVS justifie le travail, rendu difficile, de l'enseignante par le comportement de l'élève et reconnaît, dans le même temps, avoir joué un rôle important dans la gestion de son attitude. Nous avons le témoignage de cette accompagnante qui semble frustrée de n'avoir pu être le soutien, l'aide scolaire qu'elle avait envisagée et qui paradoxalement, par son omniprésence dans la relation à Yasmine, a considérablement restreint le rôle pédagogique de l'enseignante auprès de l'élève. Les discordances avec l'éducatrice rejoignent celles relevées dans le témoignage de l'enseignante. Elle

n'attribue au SESSAD aucun rôle éducatif ou pédagogique, tout au plus informatif sur le handicap auprès des personnels de l'Education Nationale. Concernant l'implication des parents, elle demeure satisfaisante selon elle, à contrario de l'avis de l'enseignante.

## II. Analyse de l'entretien de l'enseignante<sup>84</sup>

### 1) Son rôle et ses objectifs :

Les questionnements se retrouvent essentiellement autour des apprentissages.

Faudra-t-il prévoir « un travail différencié » ?

Quelles sont les compétences de l'élève ?

L'enseignante estime que s'adapter aux capacités scolaires de l'enfant est l'une de ses fonctions. Malgré tout, sa principale crainte reste les troubles du comportement de l'élève. Dans l'accueil de l'enfant handicapé, elle privilégie tout d'abord « l'atmosphère de la classe » et précise que l'important est qu'il ne la perturbe pas. Dans son premier objectif, « l'essentiel » est de définir les capacités de celui-ci à partir d'un « PPRE » et d'établir des objectifs. Cependant, le terme utilisé « PPRE », Programme Personnalisé de Réussite Educative, n'est pas adapté à la situation. Il concerne tous les élèves qui ne maîtrisent pas des connaissances et compétences attendues à la fin d'un cycle. Il organise l'accompagnement pédagogique différencié tout au long du cycle, pour permettre de surmonter les difficultés et progresser dans les apprentissages. Dans le cadre d'une situation de handicap, c'est le PPS, Projet Personnalisé de Scolarisation, qui détermine les actions pédagogiques, éducatives, et médicales répondant aux besoins de l'élève. Il précise les aménagements et adaptations pédagogiques et favorise la cohérence des actions entre les différents acteurs. Nous relevons là un manque de connaissance des termes et de leur signification, ce qui peut être la résultante d'une insuffisance d'information ; d'ailleurs, l'enseignante ajoute : « je crois que c'est un PPRE ». Elle insiste ensuite sur l'importance de l'acquisition des compétences en maternelle et place la socialisation au second plan.

Son second objectif concerne « la scolarisation dans un groupe classe », « avoir une vie d'élève ». Néanmoins, précise-t-elle, l'un des objectifs est que l'enfant participe avec et comme les autres élèves mais pas « en parallèle ». Nous pouvons ici entrevoir la volonté de ne pas stigmatiser l'enfant au sein de la classe et de l'intégrer. Nous utilisons volontairement le terme « intégrer » puisqu'en réponse à la question sur les objectifs secondaires, la professeure parle d'adaptation de l'enfant. Elle dit aussi que « pour un enfant autiste », on ne parle pas d' « objectifs pédagogiques. » Nous sommes là dans une situation où l'enfant est classé dans une « catégorie diagnostique » définie par Hervé Benoit. A partir de nos représentations du handicap et nos pensées de références, nous allouons à

---

<sup>84</sup> Voir Annexe V. Verbatim de l'enseignante

l'enfant concerné des capacités ou des absences de capacités. Dans ce cas précis, il est dit que cet élève, comme tous les autistes, ne peut être concerné par des objectifs pédagogiques. Pour caractériser un enfant en situation de handicap, nous relevons d'ailleurs que l'enseignante a choisi « trouble spécifique » et « besoin spécifique » dans les items. Cette sélection renvoie à l'idée que la prise en charge pédagogique s'appuie sur les caractéristiques de la maladie et que les médiations se fondent sur « un diagnostic à priori ». Quant à la notion de « besoins spécifiques », selon Hervé Benoit, si ceux-ci sont déterminés au-préalable, suite à une observation en situation scolaire, nous répondons alors à une logique d'inclusion ; dans le cas contraire, la notion de besoin spécifique est juste un écho à celle du trouble. Si des troubles sont effectivement observés, l'élève aura logiquement des besoins spécifiques à ceux-ci.

En fin d'entretien cependant, le discours de l'interviewée change puisqu'elle ajoute : « en fait elle arrive à faire des activités pédagogiques à la maison mais nous, nous n'arrivons pas à le faire du tout en classe. » et avance un élément structurel, les conditions de la classe, pour expliquer pourquoi Yasmine ne rentre pas dans les apprentissages. Elle précise « que les enfants autistes ont besoin de calme » et « que la vie en collectivité, c'est bien...mais dans des conditions particulières ». Les conditions (effectif et bruit) sont mises en avant et peuvent être d'après elle, des facteurs anxiogènes pour un élève porteur de handicap. Nous rentrons maintenant dans la dimension sociale du handicap, où les facteurs environnementaux contribuent en milieu scolaire, à faciliter ou gêner le quotidien des élèves concernés. Cette situation semble se rapporter au « Processus de Production du Handicap » québécois. Dans le cas de Yasmine en effet, nous pourrions entrevoir la nécessité d'une évaluation en situation faite par l'enseignante, afin de mettre en place des dispositifs spécifiques, lesquels se définiraient par un nombre d'élèves restreint et des appuis ou moyens supplémentaires. Après la discussion avec le psychologue du SESSAD, l'enseignante a modifié son approche ; elle occulte désormais les objectifs pédagogiques et de socialisation. Le psychologue a été d'une aide certaine dans « l'appréhension du handicap » et la compréhension du comportement de l'élève. Leurs échanges ont permis de déterminer un autre objectif : « c'était que Yasmine ait une vie un peu parallèle à la classe. ». Il nous semble entrevoir là, l'élaboration d'un objectif commun avec le SESSAD, en dépit de sa dénomination imprécise, informelle et de sa sortie du champ de l'inclusion et de l'intégration.

Nous pouvons noter la situation problématique dans laquelle se trouve l'enseignante. Elle définit l'accueil, la place de l'enfant handicapé comme une présence non-parallèle au groupe classe ; pourtant ici, l'objectif déterminé, autant qu'on le considère comme tel, est que l'élève vive « en parallèle ». Ce terme sera répété dans ce même contexte à neuf reprises lors de l'entretien.

Elle explique cependant plus loin, sur la base d'un bilan du psychologue, qu'elle-même et l'AVS ont décidé d'un autre objectif, qui se définit par la recherche du bien-être de l'élève. Finalement, elle estime que sa « participation est vraiment très limitée » puisqu'elle se réduit à prévoir les

espaces pour Yasmine au sein de la classe et maintenir des rituels tels que les anniversaires dans les conditions habituelles. Alors même qu'une volonté est clairement observée pour faire participer l'enfant à certaines des activités de vie de classe, nous sommes dans une situation où l'enseignante n'est nullement à l'aise avec le handicap, dont elle ignore les spécificités et où elle semble ne pas accepter l'enfant avec ses singularités. Comme le décrit Chantal Lavigne, nous sommes face à un professionnel en souffrance qui, pour éviter toute confrontation directe avec l'élève, délègue son rôle à l'autre, en l'occurrence l'AVS.

Items lexicaux pour argumenter cette analyse :

Vocabulaire de rejet	Phrases d'incertitude	Expressions de souffrance
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contre nous (deux fois)</li> <li>- Contre elle</li> <li>- Très très mal passé</li> <li>- Excessif</li> <li>- C'est très gênant</li> <li>- On n'y est pas</li> <li>- On n'en était pas là (deux fois)</li> <li>- On était plus même plus</li> <li>- Ce n'est même pas</li> <li>- Ça peut casser</li> <li>- C'est un cas très lourd</li> <li>- Enervant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Je ne sais pas (sept fois)</li> <li>- Je ne suis pas compétente (deux fois)</li> <li>- Je ne me sens pas vraiment compétente</li> <li>- Je suis bien incapable</li> <li>- Je crois</li> <li>- J'en sais rien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En détresse</li> <li>- Stressant</li> <li>- Très très dur (deux fois)</li> <li>- Très très mal</li> <li>- Tétanisé</li> <li>- Très très très pénibles</li> <li>- C'était terrible (deux fois)</li> <li>- Très difficile</li> <li>- J'appréhendais</li> <li>- Ce qui m'inquiète</li> <li>- Le problème</li> <li>- Je reviens de loin</li> <li>- Sorte d'agressivité</li> </ul>

A la fin de l'entretien, l'interlocutrice fait part de ses regrets de ne pas avoir eu plus de « contact » avec l'élève et ajoute qu'elle ne pouvait pas faire autrement.

## 2) Les capacités et les besoins de l'élève :

Dans un premier temps, la professeure ignore ce que l'élève acquiert pendant le temps de présence en classe : « sûrement elle doit prendre des choses qui sont là ... ». Elle reconnaît ensuite avoir relevé quelques acquisitions, mais doute aussitôt sur le sens qu'accorde l'élève à celles-ci ; elle peut dire par exemple à ce propos : « elle sait compter en anglais mais à quoi ça lui sert, je sais pas ». Finalement notre interlocutrice affirme qu'aucun progrès n'a été constaté au niveau scolaire et que l'élève n'a pas de compétences malgré le discours inverse du SESSAD. Elle réfute ainsi l'avis du SESSAD selon lequel Yasmine est compétente et qu'elle peut donc faire des choses par un « puis non, non c'est pas vrai »

Cette confusion ou cette double perception dans le discours évoque la difficulté à trouver sa place d'enseignante avec cet enfant. Face à cette situation, elle reproche un manque de formation : « c'est que nous ne sommes pas formés pour s'occuper des enfants comme ça ». Comme le suggère Éric Plaisance, une sensibilisation au handicap en termes principalement d'éducation, semble indispensable, ainsi qu'une formation « sur l'approfondissement des compétences pédagogiques en vue de gérer la diversité des élèves. ».

Sur les besoins de Yasmine, l'enseignante répond en généralisant le cas de son élève à tous ceux qui sont détenteurs du même handicap et donc ne se sent « pas compétente » pour répondre. Comme elle semble se placer dans un cadre de diagnostic médical, elle n'a pas en effet les compétences nécessaires pour y répondre. Elle voit le handicap et non l'enfant. Sur l'avenir scolaire de Yasmine, aucune réponse concrète n'est donnée car ne sont envisagées ni solution ni voie possible. Le rôle du SESSAD peut être alors important face à une telle position du milieu scolaire, en apportant des outils spécifiques de médiations face aux difficultés rencontrées en classe et en aidant à recentrer le regard des adultes sur l'enfant, mais là encore faut-il que l'éducateur soit reconnu comme compétent et accepté comme partenaire.

### 3) Le rôle des autres :

#### a) Celui de l'AVS :

L'AVS est dite compétente, « extraordinaire », grâce à ses connaissances sur le handicap. Elle est ainsi reconnue comme la partenaire idéale pour prendre des décisions. Quand l'enseignante dit : « on a réfléchi », « on a discuté » et « notre objectif », elle précise que les décisions furent prises entre l'AVS et elle-même, en s'appuyant toutefois sur le bilan du psychologue.

Par conséquent, elles ont « tout mis en fait, sur le « sentir bien » à l'école », ce « sentir-bien » qui consiste à prendre des mesures matérielles et d'organisation spatiale, afin que l'élève ait un comportement moins perturbateur en classe. Elle énumère alors les mesures prises au niveau matériel pour que Yasmine soit moins « gênante », qu'elle soit dans un bien-être physique. Les réponses éducatives pouvaient aussi correspondre aux besoins physiologiques de l'élève. Ces conditions mises en place, ont été un « fait important » puisque l'élève se sentait mieux et « gênait » moins la classe. Avec Yasmine, le rôle de l'AVS était de « surveiller » mais avec d'autres, elle pouvait « stimuler », « guider », faire progresser l'élève. Nous remarquons que la personne référente reste l'AVS, « compétente » sur le handicap et capable « de prendre des initiatives ». L'interviewée attend de cet acteur de « la connivence », de l'autonomie et de grandes compétences. Elle s'appuie principalement sur cette dernière pour l'informer et la guider.

Nous avons pu distinguer lors de ces deux entretiens (AVS et Enseignante) ce qui semblerait être une confusion des rôles concernant l'AVS, qui n'est apparemment pas identifiée ni par elle-même, ni par l'enseignante.

b) Celui du SESSAD :

Le rôle de l'éducatrice ne paraît pas clairement déterminé. Son intervention, qui peut-être éducative mais aussi pédagogique, se fait principalement au sein de la famille. L'enseignante lui reconnaît quelque part un rôle de guide pédagogique auprès des professeurs, mais qui se limiterait à dire ce qu'apprécie l'enfant avec « des pistes d'activités » ; elle considère que « les activités pédagogiques ...reviennent à l'enseignante » comme les personnels médico-sociaux jouent un rôle dans la compréhension du handicap. La situation étant difficile en classe, elle reconnaît que cette aide fut néanmoins rejetée. Le matériel adapté et proposé par l'éducatrice fut considéré comme inadéquat à la situation et non utilisé.

Nous relevons aussi une différence de perception notable entre l'éducatrice, qui parle de compétences et d'intelligence scolaires chez Yasmine et l'enseignante, qui ne lui reconnaît que peu de compétences et qui ajoute : « pour moi elle n'est pas prête pour rentrer dans les apprentissages ». Cette dernière caractérise l'éducatrice « de très entêtée » et précise que « ce n'est pas une référence ». Nous notons que les connaissances de cette professionnelle spécialisée n'ont pas été employées comme ressources, ces compétences n'ayant pas été reconnues. Cette situation nous rappelle les suggestions d'Éric Plaisance sur la nécessité, que les professionnels spécialisés interviennent différemment dans les écoles d'une part et que les enseignants se forment aux pratiques de collaboration d'autre part.

Le psychologue du SESSAD a été un soutien pour la compréhension de l'élève et de son comportement. Selon l'interviewée, il « a trouvé les mots justes pour expliquer, pour m'expliquer un peu Yasmine » et lui a permis de réajuster ses attentes au niveau des apprentissages. D'après elle, le psychologue aurait confirmé que l'élève n'avait pas sa place dans une classe normale et que les apprentissages scolaires n'étaient pas à sa portée. Les deux acteurs médico-sociaux auraient eu un discours différent.

Il aurait été là, intéressant d'avoir le témoignage du psychologue du SESSAD

c) Celui des parents :

Les rapports étaient difficiles la situation étant décrite comme « pénible » par l'enseignante, la maman se mit dans une posture défensive et montrait « une sorte d'agressivité ». La visite du psychologue a permis un mieux dans cette relation. En discutant avec les deux protagonistes, celui-

ci a joué le rôle de médiateur ; ce qui a permis, aux acteurs scolaires de plus s'investir auprès de l'enfant, de plus « l'accepter » et à la maman, d'avoir en retour une démarche plus positive. Un accord implicite s'est alors instauré entre les deux parties, chacun faisant un effort et un pas vers l'autre.

Notre interlocutrice énumère toutes les difficultés rencontrées qui justifient les demandes auprès des parents et attend que ces derniers s'impliquent en répondant à ses attentes. Le partenariat avec ceux-ci est décrit comme une sorte de tutorat dont l'enseignante serait la tutrice, « j'aime bien leur tenir le bras », « je leur donne des pistes ». L'implication des parents, en répondant à ses demandes, montre leur volonté de collaborer : « qu'ils fassent quelque chose pour me montrer (que)...qu'on soit d'accord ». Elle estime que la communication et la relation avec eux sont importantes mais « pas d'égal à égal ». Cette posture nous renvoie au discours de Jean-Marc Lesain-Delabarre, qui considère qu'une coopération entre ces acteurs, dépendant de multiples facteurs individuels, sociologiques et idéologiques, reste « improbable ». Coopérer signifierait travailler ensemble, chacun apportant des éléments pour atteindre un objectif commun ; pour ce faire, se considérer l'égal de l'autre est nécessaire. Ce témoignage fait écho aux questions posées à J.P Perrenoud :

- « Peut-on parler d'égalité entre parents et enseignants ?
- Considère-t-on que les parents d'enfants porteurs de handicap soient en droit d'exprimer leurs exigences ?
- Ont-ils la légitimité d'être associés aux enseignants ? »

Le discours de l'enseignante n'est nullement équivoque sur ces points. Nous sommes dans le cadre d'un partenariat de type « sous-traitance » que définissent Mérini et Bizzoni-Prévieux. L'un des acteurs commande à l'autre un acte à accomplir.

Remarquons que ce type de relation a déjà été confirmé dans l'interview de l'AVS.

#### 4) Le cadre de référence<sup>85</sup> :

Nous pouvons établir un tableau récapitulatif des indicateurs observés :

Dimension Expérientielle		Dimension Conséquentielle (Définition de son propre rôle)	Dimension Didactique		Dimension Idéologique <sup>86</sup>	
Objectifs communs	Objectifs différenciés	-Acquisition des compétences	Capacités	Besoins	Lexique d'évocation	Lexique de caractérisation
	- Atmosphère de la classe - Bien-être de l'élève			- Compter en anglais - Connaitre quelques lettres	Ne sait pas	- Trouble du comportement - AVS - Pédagogie différenciée

<sup>85</sup> Annexe I.

<sup>86</sup> Annexe VIII. / 2) Enseignante

Nous notons qu'aucun objectif commun n'est concrètement mentionné pour cet élève. En tant que professionnelle, elle estime que son rôle est l'acquisition des compétences à travers les apprentissages, mais privilégie comme un préalable dans le cadre d'une inclusion, les conditions de vie de classe et le bien-être de l'élève.

Quant aux capacités et besoins, ils ne sont pas clairement identifiables, le comportement perturbateur de l'élève n'ayant apparemment pas permis de l'évaluer. Nous remarquons en outre, que les items du lexique d'évocation (voir tableau) renvoient à la situation décrite par l'enseignante :

- « Trouble du comportement », vécu comme un obstacle à l'inclusion de l'élève
- « L'AVS », partenaire indispensable et pilier majeur face à cette situation
- « La pédagogie différenciée », reconnue comme élément nécessaire pour réussir une inclusion scolaire.

##### 5) Conclusion:

Entretien enseignante	Attribution des rôles	Actes relevés	Concordance ou Discordance
Enseignante	-Acquisitions des compétences	-Organisation dans la classe	Discordance
AVS	-Autonomie -Compétences sur le handicap -Partenariat	-Prise en charge totale de l'élève -Guider et informer -Partenaire dans la prise de décisions	Concordance
Educatrice	-Guide pédagogique -Aide à la compréhension du handicap	-Propositions inadéquates -Discours incohérent	Discordance
Parent	-Répondre aux demandes	-Coopération difficile	Mitigé

Nous relevons une nette dissonance entre l'idée de son propre rôle en tant qu'enseignante et le vécu dans l'accueil de cet enfant. Il est vrai que la situation a été vécue avec difficulté. Selon Hervé Benoit, dans le cadre d'une inclusion, l'approche par l'observation de l'enfant en situation d'apprentissage, « constitue un élément fort de son identité professionnelle ». Nous pouvons penser que l'enseignante n'a pas trouvé ici sa posture professionnelle. Il ajoute ensuite, face à des difficultés comportementales ou pédagogiques, que les services médico-sociaux ont des connaissances et des compétences pouvant servir d'appui pour la mise en place de médiations particulières et qui permettent l'apport de réponses adaptatives. C'est en effet par la mise en commun des observations de ces deux structures, que se développent de multiples médiations. Nous notons toutefois de profondes discordances entre le rôle attribué au SESSAD et leurs interventions.

Ses acteurs doivent aussi apprendre à intervenir autrement au sein des écoles. Il leur est primordial de s'adapter afin d'être accepté.

Ce témoignage nous confirme qu'une absence de partenariat entre ces deux structures, est un des éléments majeurs empêchant la mise en place de l'inclusion scolaire.

Hervé Benoit dit encore que l'évolution des comportements professionnels dépend de formations de qualité, lesquelles pourraient être organisées conjointement. Nous faciliterions ainsi des rencontres susceptibles d'induire des pratiques en réseaux, décrites par Mérini et Bizzoni-Préviex. Ces pratiques fonctionnent selon trois registres sémiologiques dont la sémiotique référentielle, qui se caractérise par des systèmes mis en place par les partenaires pour se comprendre, ainsi qu'utiliser leur différence comme un atout et non une entrave.

### III. Analyse de l'entretien de l'éducatrice<sup>87</sup>

#### 1) Son rôle et ses objectifs :

La première démarche du SESSAD, reconnaît-elle, est d'expliquer la position de l'association et de collaborer avec l'école en déterminant avec l'enseignante, comment « adapter le contenu pédagogique pour que ce soit un niveau accessible à l'enfant ».

Cette structure essaye, dans un second temps, d'introduire des outils et méthodes spécifiques pour faciliter l'apprentissage. L'éducatrice traduit l'intervention de ses collègues et d'elle-même comme un soutien aux apprentissages de l'enfant en partenariat avec l'enseignante. Le terme « partenariat » est utilisé à neuf reprises dans le cadre de la relation avec celle-ci et l'AVS. Pour ce faire, l'interviewée a besoin, de temps d'observation en classe et de définir si ce qu'on demande à l'élève est bien compréhensible. Dans le cas contraire, elle voit « comment on peut le faire participer en adaptant la façon de lui présenter ou en diminuant les exigences. ». Ce qu'elle observe, c'est « ...ce qu'on va demander à l'enfant ». Ce sont donc les demandes du professeur à l'élève qui sont relevées par l'éducatrice, pour les réajuster aux capacités de l'enfant. C'est l'enseignante en situation qui est observée, ce qui peut être perçu comme intrusif pour cette dernière.

L'interlocutrice précise, que les attentes scolaires doivent correspondre aux capacités de l'élève, qu'il les comprenne pour pouvoir entrer dans les apprentissages, « ce qui paraît important, au regard de la loi c'est l'accès à l'éducation pour tout enfant ». A partir des connaissances sur l'enfant, les personnels du SESSAD apportent leur aide à l'enseignante et l'AVS, afin de pouvoir travailler avec lui. Leur conception du bien-être de l'enfant est centrée sur l'accès aux apprentissages et sur sa place dans la classe, en tant qu'élève.

---

<sup>87</sup> Annexe VI. Verbatim de l'éducatrice

Les seconds objectifs du SESSAD varient selon l'âge de l'enfant, soit la socialisation, l'attitude d'élève ou l'autonomie dans le travail. L'apport d'outils et de supports répond à ces objectifs et facilite sa présence dans la classe. D'après elle, cet apport est aussi bénéfique au groupe classe, qu'à l'enseignant, malgré qu'il soit considéré comme contraignant par les personnels de l'Education Nationale. Les acteurs médico-sociaux se fondent sur les bilans du psychologue pour identifier les capacités et les compétences de l'élève et définir ainsi leurs objectifs. Pour Yasmine, ces derniers sont clairement définis : accepter la contrainte, gérer ses frustrations et répondre aux consignes.

La mission du SESSAD reste le soutien à la scolarisation pour permettre à Yasmine la poursuite de son parcours scolaire, en classe normale ou en CLIS.

## 2) Les capacités et les besoins de l'élève:

Pour l'interviewée, Yasmine montre des capacités qui justifient sa place à l'école bien que ses troubles du comportement « masquent ses compétences cognitives ». Elle reconnaît qu'en effet, « pour que ses possibilités apparaissent, il faut d'abord réduire ses troubles du comportement ». Ces derniers proviennent de son incompréhension, de ce qui se passe en classe et de ce qu'on attend d'elle « parce que ça ne lui est pas adressé personnellement ». Ils proviennent aussi d'un manque de repères temporels et spatiaux et des conditions de vie en classe (bruits, mouvements). Elle précise la nécessité de mettre en place des outils tels que le calendrier visuel, les pictogrammes, qui limiteraient ses troubles en diminuant ses angoisses.

A l'hôpital de jour ou à la maison, Yasmine montre des capacités de compréhension et des compétences qui concordent aux apprentissages d'une classe de maternelle : compter, reproduire des lettres et des formes graphiques, répondre correctement à une consigne, associer un chiffre à une quantité, identifier un objet dans une série, utiliser des outils. Quant à l'école, l'éducatrice ne peut répondre et témoigne seulement des environnements familial et médical, ce qui semblerait indiquer qu'elle n'a pu suffisamment observer Yasmine en classe. Elle rappelle à ce propos, que l'observation régulière en classe est une des missions du SESSAD.

## 3) Le rôle des autres :

### a) Celui de l'enseignante :

L'enseignante n'utilise apparemment pas le renforçateur avec le contrat de travail, les pictogrammes, l'emploi du temps visuel, le poste de travail individuel et se distingue des autres acteurs par ses réponses à l'enfant. L'interlocutrice précise alors, que Yasmine aurait besoin dans la situation actuelle, d'outils spécifiques et de « cohérence » dans l'attitude des différents adultes. Elle donne en exemple leur conduite face à ses cris réguliers ; en ayant une attitude semblable, soit une

absence de réaction dans ce cas, les cris devraient cesser. L'éducatrice reconnaît que les conditions d'une classe conduisent l'enseignante et l'AVS à ne pas faire face aisément aux cris de Yasmine. Elle précise que « c'est pour ça que nous essayons de donner à l'école des outils qui peuvent déjà apaiser, sans que ça demande d'être constamment avec l'enfant. » et que la CLIS semble être plus adéquate, par son matériel adapté et son effectif réduit. Si une classe normale n'est donc pas l'environnement idéal ici, le fait « de mettre en place des choses » contribuerait à ce que l'enfant handicapé progresse.

L'éducatrice décrit un processus de production de handicap (PPH). Les médiations répondant au fonctionnement de cet élève ne sont pas mises en place. La situation anxigène pour l'élève, produit alors un surcroît de difficultés et d'obstacles à l'inclusion. Elle le décrit ainsi : « pour qu'il soit bien, il faut qu'il puisse accéder à certaines choses parce que sinon, en fait... s'il ne comprend pas ce qui se passe, s'il ne comprend pas ce qu'on veut de lui, ce qu'on lui demande... Forcément ça va engendrer des troubles, des troubles et des troubles. ». Elle précise que « le contrat de travail », serait un outil efficace en classe. A cet instant du discours, nous pourrions être dans le cadre d'un projet commun.

L'éducatrice n'attribue pas de rôle spécifique à l'enseignante, « le même rôle que celui qu'elle a pour les autres » soit, favoriser les apprentissages, la socialisation, l'autonomie et évaluer l'élève ; elle souhaiterait néanmoins « arriver à travailler en partenariat » et « aider l'enseignante en apportant des outils qui vont aider l'enfant ». Seulement, elle pense que les enseignants sont « bousculés » par leur présence, les percevant comme détenteurs d'un « grand savoir ». Les difficultés proviennent aussi de cette nécessité à travailler en équipe avec le SESSAD et « c'est toujours un petit peu fébrile » ; si les missions lui sont présentées, elle ne « peut pas intégrer les choses comme ça » dit-elle, ignorant le fonctionnement de l'association. Elle décrit ainsi une méconnaissance des acteurs de l'Ecole sur leurs missions et leur rôle à l'égard de l'enfant scolarisé. Nous sommes à nouveau confrontés à la nécessité de rencontres et de formations entre ces deux structures. Pour ce faire, l'éducatrice propose la création d'une convention entre celles-ci, qui permettrait de définir et d'explicitier à tous précisément, le rôle et le statut de chacun. Cela faciliterait alors le travail du SESSAD au sein de l'école « de venir régulièrement faire des observations [...], mettre des outils en place » et définir les objectifs par rapport à l'élève.

#### b) Celui de l'AVS :

Les éducateurs sont en étroite relation avec les AVS qui travaillent « en direct » avec l'enfant. Les AVS restent selon elle, des acteurs principaux qui l'accompagnent dans les apprentissages, reformulent les consignes et restent présents à ses côtés. Pour que cela fonctionne cependant, ils doivent appliquer avec l'accord des enseignants, les outils et méthodes proposés par le SESSAD.

L'interlocutrice émet toutefois des doutes sur la formation des AVS, tant sur la posture à tenir, que du rôle par rapport à l'élève. Leurs actions ne seraient donc pas toujours profitables à l'enfant. D'après l'interviewée, la mise à distance nécessaire à l'acquisition de l'autonomie n'est souvent pas respectée. Nous sommes là dans la posture de l'accompagnant décrit par Marcel Nuss, où l'élève, assisté, ne peut développer l'autonomie dans les apprentissages.

c) Celui des parents :

L'éducatrice précise que les parents sont les premiers éducateurs ; pour autant, les éducateurs « réajustent », sans être des « donneurs de leçons, en usant de diplomatie auprès des parents. Elle se positionne ainsi comme un « savoir-faire », apportant mesures pratiques et concrètes tout en étant au plus près des besoins des parents.

Les premiers partenaires restent les membres de la famille : « on mutualise leurs propres compétences, on amène les nôtres pour avancer tout doucement ». Ils travaillent ensemble avec des objectifs bien définis et « négociables » dans le cadre d'un projet. Les attentes du SESSAD se traduisent par une participation active des parents, en retour celui-ci apporte soutien, guidance et écoute. Face à la singularité des enfants handicapés, Hervé Benoit précise que l'éducation spéciale est plus performante et qu'il faut donc « mutualiser cette compétence et la mettre au service des mêmes objectifs. ». Le discours de l'éducatrice est en adéquation avec cette conception, seulement elle s'envisage dans la collaboration avec les parents. Le terme « mutualisé » n'est utilisé que dans ce cadre. Le lien avec la famille est prépondérant, dès lors que le SESSAD rentre dans son intimité (entretiens réguliers, visites à domicile, objectifs communs dans le quotidien,...), et de surcroît quand le suivi peut durer dix ans. L'équipe médico-sociale a aussi un rôle de médiation entre la famille et l'école, ce qui a été le cas pour Yasmine.

#### 4) Le cadre de référence <sup>88</sup> :

Nous pouvons établir un tableau récapitulatif des indicateurs observés.

<b>Dimension Expérientielle</b>		<b>Dimension Conséquentielle</b> (Définition de son propre rôle)	<b>Dimension Didactique</b>		<b>Dimension Idéologique</b> <sup>89</sup>	
Objectifs communs	Objectifs différenciés		Capacités	Besoins	Lexique d'évocation	Lexique de caractérisation
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compréhension des attentes</li> <li>- Bien-être en tant qu'élève</li> <li>- Réduire les troubles du comportement</li> <li>- Gérer les frustrations et les contraintes</li> <li>- Répondre aux consignes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler en partenariat avec tous les acteurs</li> <li>- Apporter des outils et méthodes spécifiques</li> <li>- Observer en classe</li> <li>- Soutien à la scolarisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En numération</li> <li>- En graphisme</li> <li>- En observation</li> <li>- En manipulation d'outils</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De cohérence dans les actions des différents acteurs</li> <li>- D'outils spécifiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epanouissement</li> <li>- Accompagnement</li> <li>- Inclusion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différence</li> <li>- Besoins spécifiques</li> <li>- Troubles spécifiques</li> </ul>

Ce tableau nous permet de constater à nouveau une absence d'objectif commun ainsi qu'une liste d'objectifs secondaires, spécifiques à l'élève. Le rôle de l'éducatrice est clairement défini par différentes étapes présentées chronologiquement. Les capacités de l'élève ont été déterminées par des observations réalisées en dehors de l'école. Les besoins sont particuliers à l'élève et répondent aux conditions d'accueil et à son comportement. Nous sommes par conséquent, dans une situation où les besoins ne correspondent pas aux compétences scolaires, mais répondent aux difficultés rencontrées au sein de l'école. Le lexique d'évocation résume d'ailleurs son discours : l'épanouissement de l'élève au sein d'une classe, dépend aussi de l'accompagnement dont il bénéficie dans le cadre d'une inclusion scolaire. Quant au lexique de caractérisation, l'interlocutrice détermine, à partir des obstacles rencontrés au sein de la classe, les besoins éducatifs, en considérant les facteurs endogènes au handicap afin d'ajuster et de proposer des médiations spécifiques.

Nous retrouvons ici son approche professionnelle à travers le choix de ces deux items « besoins et troubles spécifiques ». Elle s'attribue un rôle par rapport à ces deux pensées de référence. En revanche, son choix sur l'item « différent » peut dévoiler l'importance accordée à la partie médicale du handicap. Hervé Benoit nous dit à ce sujet, que si l'enfant handicapé est perçu comme différent, nous l'enfermons alors dans un cadre « médicalisé », où la scolarisation demeure complémentaire aux soins.

<sup>88</sup> Annexe I.

<sup>89</sup> Annexe VIII. / 4) Educatrice

## 5) Conclusion :

A travers la notion de temporalité, l'éducatrice aborde les différences de préoccupations en rapport à l'enfant ; pour l'enseignante, c'est le programme scolaire, le SESSAD, le développement de l'enfant et les parents, leur vécu et ses contraintes. Ce sont ces différences qui contribuent à un partenariat difficile ; ce qu'elle précise par la suite, « il faut arriver à être bien partenaires pour arriver à ce que chacun se retrouve dans cette temporalité, dans ces compétences ».

Nous sommes dans le cadre d'un partenariat type ROC (Réseaux d'Ouverture et de Collaboration) que conseillent Mérini et Bizzoni-Prévieux, où chacun participe selon ses compétences et ses préoccupations dans un cadre contractuel, à l'élaboration d'un projet déterminé par des objectifs communs. L'éducatrice finit son raisonnement par : « Il faut vraiment qu'il y ait de la réciprocité avec tous les partenaires ».

Des difficultés sont néanmoins rencontrées avec les AVS par exemple, ne mettant pas en place les outils et méthodes spécifiques au handicap de l'enfant, ce qui est perçu par celle-ci, comme une remise en cause de son rôle et de sa présence. Elle privilégie toutefois le rapport avec l'AVS, plus proche de l'enfant. Elle exprime aussi les difficultés rencontrées avec les écoles qui n'acceptent pas aisément la présence du SESSAD dans la classe, leur rôle restant incompris de l'équipe enseignante. Elle a le sentiment que chacun travaille de son côté et continue d'évoquer cette peine à venir régulièrement dans les écoles, qu'elle explique par l'impression des professeurs d'être jugés dans leur travail par ce regard extérieur, alors que leur « mission c'est bien le soutien à la scolarité. ». Il est cependant inenvisageable pour l'équipe médicale de ne « pas travailler » avec les autres ; elle considère cela comme une obligation professionnelle.

L'éducatrice différencie le rôle de chacun et leurs missions, mais les termes de « projet commun » autour de la scolarisation de l'enfant ne sont pas prononcés. Ce qui est dit en revanche est que l'enseignante doit mettre en place des outils proposés par le SESSAD pour « rendre les choses accessibles à l'enfant. D'ailleurs, c'est ce qu'elle aborde dans l'idée de « la convention », l'objectif étant davantage de déterminer et définir pour chacun, le rôle et la mission du SESSAD afin de collaborer de la meilleure façon avec les acteurs scolaires.

<b>ENTRETIEN EDUCATRICE</b>	<b>Attribution des rôles</b>	<b>Actes relevés</b>	<b>Concordance ou Discordance</b>
<b>Educatrice</b>	- Observer en classe - Apport d'outils spécifiques - Travailler en partenariat	- N'a pas pu mettre en application	Discordance
<b>Enseignante</b>	- Favoriser les apprentissages, la socialisation, l'autonomie de l'élève - Evaluer l'élève	- N'a pas pu être réalisé	Discordance
<b>AVS</b>	- Mettre en place les outils et méthodes proposés	- N'a pas été appliqué	Discordance
<b>Parent</b>	- Participer avec le SESSAD	- En accord malgré les difficultés	Concordance

Ce tableau résume la problématique rencontrée par le service médico-social, décrite lors de l'entretien.

#### IV. Analyse de l'entretien d'un des parents<sup>90</sup>

##### 1) Son rôle et ses objectifs :

Le rôle de la mère est d'être tout à la fois : « rééducatrice », « maîtresse », « tendresse » et « enfant ». Elle endosse tous les rôles. Elle refuse en outre que ses enfants soient considérés, comme des enfants handicapés, que les intervenants et elle-même avancent l'excuse du handicap pour les évaluer. Avec de la patience, ces enfants « peuvent faire comme les autres », estime-t-elle. C'est le discours qu'elle tient d'ailleurs auprès d'autres mamans concernées et agit aussi en conséquence. Il lui est primordial d'autre part que Yasmine travaille comme les autres élèves et participe aux mêmes activités.

En ce qui concerne le comportement de sa fille, Elle reconnaît qu'elle peut avoir un comportement difficile au début, mais en insistant, elle finit par collaborer. Comme elle est « intelligente », elle peut « faire la même chose ». A l'école, les conditions de vie de classe peuvent lui nuire, mais ce facteur environnemental n'est pas considéré comme un obstacle aux apprentissages par la mère. Ses attentes se traduisent dans sa demande d'aide et de soutien auprès des enseignants pour favoriser ses progrès scolaire.

<sup>90</sup> Voir Annexe VII. Verbatim du parent

Elle exprime d'ailleurs son désarroi quand sa fille ne participe pas aux activités « comme les autres » et souhaiterait à ce propos que l'AVS et l'enseignante utilisent la même méthode que la sienne, afin de lui permettre d'entrer dans les apprentissages ; laquelle, décrite aussi par l'éducatrice du SESSAD, consiste à utiliser le timer (sorte de chronomètre) et à récompenser lorsque le travail est terminé (pictogrammes ou chocolats). L'interviewée met ainsi en évidence la nécessité de cohérence des actions et de posture des différents acteurs face au comportement de l'enfant. Nous relevons que ce sujet a aussi été abordé par l'éducatrice.

## 2) Les capacités et les besoins de l'élève :

A la maison, Yasmine dessine, colorie, connaît et écrit les lettres de l'alphabet. Elle peut travailler trente minutes jusqu'à une heure sur trois activités différentes. Le temps et leur nombre peuvent être néanmoins modulés selon l'attitude de l'enfant.

La fermeté, voire la « sévérité », serait une attitude positive pour Yasmine et l'interlocutrice n'hésite pas à conseiller AVS et professeur à faire de même (« crier » et « punir » comme le ferait « sa mère à l'école ») pour lui montrer que les adultes sont les décideurs. Nous relevons à nouveau une demande de méthode commune ; ce terme « méthode » est d'ailleurs utilisé à six reprises. Elle a aussi besoin d'être récompensée et félicitée quand elle participe à une activité, déclare la mère, ce qui nous indique que le rôle de la récompense, faisant partie d'une méthode spécifique décrite par elle mais aussi l'éducatrice, illustre la notion d'adaptation particulière. Celle-ci détermine apparemment sa conduite d'apprenant

D'après elles, cette singularité aurait pu être, semble-t-il, une réponse scolaire adaptée à l'enfant ; seulement aurait-il fallu qu'elle soit considérée, appréciée en termes de « fonctionnement ».

## 3) Le rôle des autres :

### a) Celui de l'AVS :

L'AVS fait travailler l'enfant en situation duelle, avec intervention, soutien de l'enseignante, si nécessaire. La mère pense que l'AVS appréhende les crises de Yasmine et en conséquence ne lui impose pas de travailler de la bonne façon, c'est à dire en utilisant la fermeté et l'autorité.

### b) Celui du SESSAD :

Le SESSAD, l'hôpital de jour, l'orthophoniste, soit tous les acteurs médico-sociaux, contribuent à aider, soutenir, guider les parents pour leur permettre de gérer les situations de la vie courante. Leurs demandes s'orientent principalement vers les difficultés rencontrées au quotidien avec leur

filles. Ainsi le psychologue « donne des solutions » ; c'est le rôle du SESSAD, du psychologue « qui est formé pour ça ». En revanche, l'éducatrice n'intervient pas au niveau scolaire et occupe un rôle d'éducateur familial, pour l'instant. Elle est présente pour donner des pistes, des conseils, des méthodes répondant aux nécessités du quotidien.

c) Celui de l'enseignante :

L'interviewée affirme que sa fille est capable de faire beaucoup de choses, alors qu'à l'école, elle ne fait rien. Elle dénonce le manque, de formation des enseignants d'une part et d'autre part de « soutien » et d'« aide » en direction des enfants handicapés et de leurs parents. Celle-ci pense que l'enseignante voit chez sa fille une enfant incapable d'apprentissage, du fait d'un handicap qu'elle ne perçoit qu'à travers, ses particularités visibles, ses symptômes et qui occultent les réelles compétences de Yasmine, reprenant ainsi l'idée d'Hervé Benoit, dans la prise en compte de la singularité comme pensée de référence.

Ne vivant pas cette situation de handicap au quotidien, elle ajoute que les professeurs ne font pas preuve de compréhension à l'égard de sa fille et d'elle-même. Il aurait ici peut-être fallu développer, puis reprendre avec l'interviewée, quel sens précis donne-t-elle à : « qu'elle comprenne l'enfant handicapé ».

La mise en place d'une scolarité d'enfant handicapé est selon elle, très ou trop difficile, voire impossible. Mme B. considère en effet, que l'enfant handicapé n'est pas accepté dans la classe, qu'il est de « trop », que l'enseignante ne veut pas faire d'efforts et qu'« elle ne veut pas se casser la tête avec un enfant handicapé », finalement. Celle-ci utilise Internet, appelé « Monsieur Google », pour trouver des outils spécifiques, ou pas, afin de proposer à sa fille des activités scolaires et estime d'ailleurs, ne pas avoir le soutien des enseignantes à ce sujet. Elle souhaiterait que Yasmine soit plus « adaptée » à l'école.

Elle témoigne ensuite de sa souffrance, provoquée par le comportement ou les propos parfois agressifs des enseignants. Chantal Lavigne rapporte dans son enquête des discours semblables, où les parents dénoncent l'attitude de certains professionnels, entraînant alors des stratégies défensives et d'évitement de la part des familles. Nous soulignons également la notion de parentalité vécue (« Moi, je vis 24 heures sur 24 heures avec un enfant autiste »), le besoin de mesures pratiques et concrètes exprimé fortement par la mère ainsi que cette souffrance conjoncturelle liée à la qualité de la prise en charge de l'enfant.

#### 4) Le cadre de référence <sup>91</sup>:

Nous pouvons établir un tableau récapitulatif des indicateurs observés :

<b>Dimension Expérientielle</b>		<b>Dimension Conséquentielle</b> (Définition de son propre rôle)	<b>Dimension Didactique</b>		<b>Dimension Idéologique</b> <sup>92</sup>	
Objectifs communs	Objectifs différenciés		Capacités	Besoins	Lexique d'évocation	Lexique de caractérisation
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrer dans les apprentissages</li> <li>- Participer aux activités comme les autres</li> <li>- Cohérence d'actions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educatrice</li> <li>- Enseignante</li> <li>- Maman</li> <li>- Camarade de jeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire</li> <li>- Connaître l'alphabet</li> <li>- Dessiner</li> <li>- Colorier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De sévérité et de fermeté</li> <li>- De récompense</li> <li>- De cohérence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacités</li> <li>- Difficultés</li> <li>- Intelligence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différence</li> <li>- Troubles spécifiques</li> <li>- Singularité</li> </ul>

Ce dernier témoignage confirme l'absence totale d'objectifs communs entre les différents acteurs, ce, quels que soient leur rôle. Mme B. privilégie cependant les apprentissages et la collaboration pour une cohérence dans les méthodes utilisées.

L'école a une place importante dans cette famille, qui exprime la volonté forte de voir entrer leur fille dans les apprentissages, participer de la même manière que ses camarades aux activités scolaires et être reconnue comme élève à part entière.

L'interviewée identifie précisément les capacités et besoins de Yasmine, identiques à ceux mentionnés par l'éducatrice. Nous pouvons y percevoir un signe de partenariat entre elles, une collaboration, dans laquelle l'Education Nationale serait absente.

Mme B. se présente aussi comme particulièrement engagée, investie dans le développement, le suivi et la relation à sa fille. Elle s'adapte à ses singularités et lui suggère des impératifs tels que le temps, la patience et l'effort.

A partir des termes choisis dans le lexique d'évocation, nous soulevons qu'elle reconnaît les « difficultés » liées au comportement de sa fille, tout en souhaitant parallèlement la reconnaissance de ses « capacités » et de son « intelligence » par l'ensemble des acteurs.

Dans le champ lexical de caractérisation, Mme B. entrevoit le handicap comme à la fois, une différence et une singularité. Dans son discours, on relève d'ailleurs l'importance de la diversité des compétences de Yasmine : « ma fille est capable de faire beaucoup de choses, beaucoup de choses ». Quand elle évoque le concept de « différence », elle se place dans un cadre médical et utilise les termes « autiste » et « handicap » à plusieurs reprises à ce moment du discours. Le choix

<sup>91</sup> Annexe I.

<sup>92</sup> Annexe VIII. / 4) Parent

du terme « trouble » répond par ailleurs, à la situation vécue. Elle paraît là se détacher et prendre du recul avec son histoire personnelle.

5) Conclusion :

<b>ENTRETIEN PARENT</b>	<b>Attribution des rôles</b>	<b>Actes relevés</b>	<b>Concordance ou Discordance</b>
<b>Parent</b>	Tous les rôles	Investissement dans tous les domaines	Concordance
<b>AVS</b>	Faire travailler l'enfant individuellement	Aucun	Discordance
<b>Educatrice</b>	Aider, guider les parents	L'éducatrice répond aux demandes de la famille	Concordance
<b>Enseignante</b>	- Travailler avec l'enfant - Aider l'AVS - Comprendre l'enfant et les parents	Aucun	Discordance

Nous relevons ici une nette discordance entre la famille et les acteurs scolaires ; l'interviewée fait remarquer un manque d'accueil et de compréhension de la part de l'équipe éducative. Elle exprime aussi la crainte d'être jugée. Elle ajoute que certaines enseignantes ne vont pas au-delà de ce qui les gêne, aux crises en l'occurrence, et ne perçoivent ni les capacités de l'enfant, ni son plaisir d'aller à l'école, ni le besoin de soutien des parents et leur souffrance. Mme B. préférerait que sa fille reste dans l'école de quartier, mais envisage toutefois une CLIS où, elle pourrait selon elle, mieux participer aux activités.

Henri Faivre pense, que la loi du 11 février 2005 prépare tous les professionnels à « une reconversion vers l'aide à l'insertion et vers le soutien scolaire » et permet aussi aux parents de devenir les éducateurs principaux. Le chemin est encore long.

## V. Analyse par hypothèse :

### 1) Hypothèse 1 :

#### a) Rappel de l'hypothèse :

« Les différents acteurs privilégient des paramètres différents au détriment d'un objectif commun, lesquels sont :

Les enseignants et l'AVS	—>	les conditions de classe
Le personnel médico-social	—>	la collaboration
La famille	—>	les besoins spécifiques de l'enfant »

#### b) Analyse :

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que l'objectif principal demeure le même pour les différents acteurs, à savoir « entrer dans les apprentissages ». Quand bien même celui-ci n'est pas formellement énoncé dans les interviews comme résultant d'une concertation, il s'avère, de manière implicite, être un objectif commun, néanmoins.

Concernant les objectifs secondaires, ils paraissent complémentaires en correspondant au rôle professionnel et social de chacun. Ils répondent parfois aux exigences de l'inclusion scolaire : l'AVS veut que l'élève ne perturbe pas la classe, l'enseignante qu'il ait une vie d'élève, le SESSAD apporte outils et méthodes spécifiques et les parents souhaitent le voir considéré comme un élève à part entière. Ils se conforment ainsi avec leurs propres compétences, aux rôles qu'ils s'attribuent.

En revanche, à la question : « Qu'est-ce qui est important pour vous ? », nous remarquons, des priorités très différentes selon les acteurs et ne correspondant pas à celles de l'hypothèse :

- L'AVS cherche à connaître les caractéristiques du handicap (afin de savoir répondre aux besoins de l'enfant)
- Les enseignants se préoccupent du comportement (soit, que l'élève ne perturbe pas la classe)
- Le personnel médico-social s'assure des besoins spécifiques de l'élève (pour qu'il comprenne ce qu'on lui demande et entre dans les apprentissages)
- Les parents sont soucieux de l'adaptation de leur enfant à l'école (autrement dit, qu'il participe aux activités comme les autres).

Nous relevons ainsi que ces facteurs prioritaires, sont issus de la propre fonction des acteurs, excepté pour l'enseignant, favorisant l'atmosphère de la classe à ses missions premières, enseigner et accueillir l'élève. Au cours des interviews, il nous apparaît que le comportement de l'élève ne permet pas à l'enseignante en effet, de le faire accéder aux apprentissages et l'incite à déléguer son rôle à l'AVS. « La délégation », type de partenariat reconnu par Mérini et Bizzoni-Prévieux, ne profite pas ici cependant à l'inclusion scolaire.

Nous pouvons affirmer d'une part, que les conditions de classe sont effectivement privilégiées au détriment de l'objectif principal et nous interroger d'autre part, sur les raisons qui poussent l'enseignante à déléguer sa fonction à autrui. La mise en place d'un « diagnostic en éducation » conseillé par Hervé Benoit et le développement d'une « pédagogie des conditions » de Meirieu, permettraient aux enseignants de s'inscrire dans le dispositif de l'Ecole Inclusive et leur éviteraient ainsi d'appliquer des stratégies d'évitement.

Parallèlement, le SESSAD semble particulièrement s'intéresser aux acquisitions, ce qui correspond à l'objectif premier. Pour autant, l'éducatrice insiste sur le partenariat avec l'école, comme préalable indispensable à tout aboutissement de son travail, lequel se résume à l'apport d'outils et de méthodes nécessaires aux besoins spécifiques de l'élève. Certaines des médiations résultant des « diagnostic à priori », décriées par Meirieu pour leur logique mécanique, ne suffisent pas au processus d'inclusion scolaire. Nous nous apercevons finalement que la priorité du SESSAD ne se révèle pas au dépens de l'objectif principal, mais bien au contraire qu'elle s'avère être un moyen indispensable pour l'atteindre.

Quant aux parents, Mme B. souhaite en premier lieu voir sa fille participer et accéder aux apprentissages comme ses camarades. Rappelons que l'inclusion scolaire privilégie trois notions, le tutorat, la collaboration entre élèves et la participation, en effet. Au vu de ses difficultés en milieu scolaire décrites lors de l'entretien, celle-ci pense également que sa fille doit s'adapter à l'école pour y trouver sa place. Bien que nous soyons là dans une logique d'intégration scolaire, nous reconnaissons que sa priorité répond à l'accès aux apprentissages. Nous nous interrogeons ici cependant dans le cadre d'une inclusion, sur ce que peuvent-être les principaux éléments, conduisant un parent à demander à l'enfant de s'adapter au système scolaire. Pour Éric Plaisance (Intégration ou inclusion ?), c'est essentiellement dans une corrélation réfléchie entre les singularités de l'élève et les exigences du milieu, que celui-ci trouve sa place dans une classe normale.

Cette hypothèse, en définitive, ne s'avère pas être totalement confirmée. Premièrement, l'objectif commun n'est pas explicitement affirmé et défini comme tel, par l'ensemble des acteurs. Deuxièmement, une partie des acteurs privilégie l'objectif « implicite » et les paramètres prioritaires demeurent des moyens pour y parvenir. Enfin, dans le cadre d'une inclusion scolaire, le témoignage de l'enseignante suscite des interrogations sur sa posture professionnelle.

Pourquoi délègue-t-elle ses missions d'accueil et d'enseignement à autrui ?

## 2) Hypothèse 2 :

### a) Rappel de l'hypothèse :

« Les besoins et les compétences de l'enfant sont identifiés différemment selon le rôle des encadrants »

### b) Analyse :

Nous constatons entre l'Ecole et la famille une divergence concernant l'évaluation des compétences et des besoins de l'élève. Il semblerait donc que l'élaboration des besoins éducatifs n'ait pas été établie de manière collégiale. Les acteurs scolaires ne peuvent identifier ses compétences, ni ses besoins alors que la maman détermine précisément les acquisitions de sa fille. Le SESSAD ne peut que témoigner de ce qu'il a pu observer dans les contextes familial et hospitalier. Il peut néanmoins définir les besoins de Yasmine à partir de diagnostics médicaux et déterminer ainsi des outils et méthodes spécifiques. Ces derniers seront ensuite « approuvés » par Mme B., qui ajoutera dans leurs mises en œuvre une dose de sévérité, nécessaire à sa fille pour l'inscrire dans les activités. Nous remarquons en outre, concernant ce même élève, que leurs projections « idéales » pour sa scolarité sont discordantes. Les acteurs scolaires n'envisagent qu'une école spécialisée, tandis que la mère et le SESSAD, au regard des capacités de Yasmine, l'estiment à sa place dans une école normale. Ils peuvent aussi considérer, à défaut, qu'une CLIS lui conviendrait.

Nous pouvons par conséquent, juste confirmer que les besoins et les compétences de l'enfant sont identifiés différemment, mais pas selon le rôle de chacun comme nous l'attendions, l'enseignant n'ayant pu mesurer les compétences de l'élève. Avec une évaluation établie lors de situations d'apprentissages dans le cadre scolaire, nous aurions pu en effet confirmer ou pas cette hypothèse, en répondant aussi au paramètre suivant : « selon le rôle des encadrants ».

L'évaluation, permettant de mieux appréhender l'élève, pourquoi n'a-t-elle pas été réalisée ? Autrement, les parents n'auraient-ils pas pu être un appui ? Lesain-Delabarre considère que cette coopération est improbable. Selon lui, l'école a une politique d'éviction des familles qu'elle considère comme n'ayant pas la légitimité d'exiger, d'intervenir et de s'octroyer un rôle d'associés.

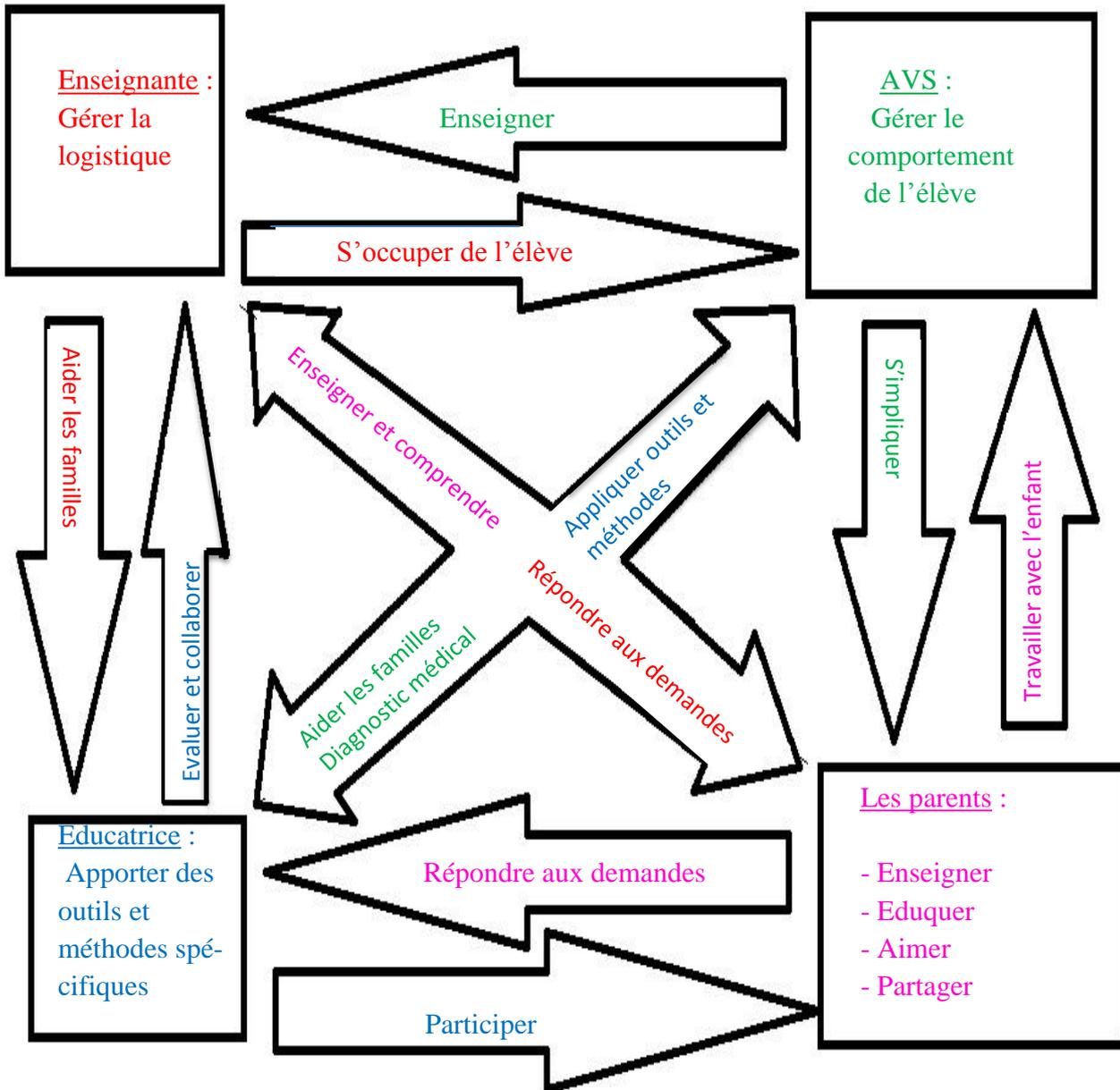
## 3) Hypothèse 3 :

### a) Rappel de l'hypothèse :

« L'attente des uns envers les autres ne correspond pas au rôle que s'attribue chacun. »

b) Analyse :

Dans la présentation suivante, chaque rectangle correspond à un acteur et au rôle qu'il s'attribue. Les flèches arrivant à lui, représentent les rôles qu'on lui donne et celles partant de lui (en sens opposé) désignent les rôles qu'il affecte à l'autre.



A la lecture de ce schéma, des discordances entre le milieu scolaire et le SESSAD avec les parents, apparaissent. Le lien parents / service médico-social fonctionne ; l'un apporte une aide spécifique aux demandes de l'autre et ce dernier participe en endossant le rôle d'éducateur, en contrepartie.

Les parents attendent en revanche de l'enseignante qu'elle « comprenne » l'enfant et le fasse « travailler ». Peut-être aurait-il fallu, à ce moment de l'entretien, approfondir cette notion de

compréhension, comprendre les singularités de l'enfant ou, prendre conscience de ses compétences et capacités malgré son handicap.

L'enseignante, de son côté, leur affecte un rôle de « sous-traitant », autrement dit qu'ils répondent à ses demandes. Pourtant, nous pouvons voir que les parents se sentent impliqués et acteurs dans les acquisitions scolaires de leur fille. Cette implication se limite au cadre familial, Mme B. n'ayant pas de légitimité pour les prises de décision dans le cadre scolaire.

Une divergence apparaît dans les regards de l'un vers l'autre ; d'autant plus que l'enseignante n'a pas le rôle attendu par les parents et que ces derniers s'octroient un rôle plus élargi et actif qu'elle leur accorde. Ces regards ou plutôt ces attentes réciproques biaisées tendent à renchérir les discordances.

Nous remarquons aussi une nette dissonance entre l'éducatrice et le milieu scolaire, qui attend essentiellement d'elle, un soutien pour la famille et un diagnostic médical posé, alors que celle-ci escompte une relation de partenariat afin d'apporter l'aide que ses compétences professionnelles lui permettent. A l'analyse des verbatim de ces deux protagonistes, nous relevons en effet une impossibilité à construire cette forme de relation. Mérini et Bizzoni-Prévieux précisent que dans une situation de scolarisation inclusive, les acteurs ne peuvent construire un réel partenariat, qu'à la condition d'accepter de modifier leurs méthodes et logiques d'action.

A propos de l'AVS, nous avons pu constater qu'elle s'occupait de l'élève et plus spécialement de son comportement, alors que parents et SESSAD attendraient d'elle, par l'utilisation du matériel adapté, une plus grande implication dans la phase des apprentissages, ce qui répondrait plus précisément à la spécificité de sa fonction selon Janine Laurent-Cognet. L'AVS travaille en « connivence » avec l'enseignante, répondant majoritairement à ses besoins et demandes. Leur posture semble plus concordante, une cohésion semble s'être installée entre elles, bien que le rôle attribué à l'enseignante ne corresponde pas à celui qu'elle se donne elle-même. Pendant l'interview, elle fait cependant observer ce décalage en le justifiant par le comportement difficile de l'élève, ne permettant pas au professeur d'enseigner.

A travers cette présentation, nous relevons finalement de réelles discordances entre les attentes des uns envers les autres et le rôle que s'accorde chacun, entraînant dès lors, une réflexion sur les solutions à envisager pour y pallier.

#### 4) Hypothèse 4 :

##### a) Rappel de l'hypothèse :

« Leurs pensées de références, selon Hervé Benoit, divergent :

- Différence ou singularité
- Déficience ou fonctionnement autre
- Troubles ou besoins spécifiques »

b) Analyse :

Tableau récapitulatif des propositions des interviewés<sup>93</sup> :

AVS	ENSEIGNANTE	EDUCATRICE	PARENTS
Besoins spécifiques	Autre fonctionnement	Troubles spécifiques	Différence
Différence	Besoins spécifiques	Différence	Troubles spécifiques
Autre fonctionnement	Troubles spécifiques	Besoins spécifiques	Singularité

Nous distinguons dans le choix des acteurs, un entrecroisement des items, ce qui manifeste une certaine dissonance dans les pensées de références. Les termes « troubles et besoins spécifiques » mentionnés par l'ensemble des acteurs, nous indiquent que, la connaissance du handicap et l'identification des obstacles dans le milieu scolaire, sont des éléments unanimement reconnus.

Les acteurs scolaires parlent d' « autre fonctionnement » ; ce qui peut se référer à une pédagogie différenciée et adaptée qu'elle introduirait dans son enseignement.

Mme B est seule, en revanche, à proposer le terme de « singularité », qui exprime la nécessité de prendre en compte la diversité des compétences de son enfant.

Au vu des résultats de ce tableau, nous ne pouvons confirmer une divergence significative des pensées de références.

5) Conclusion :

Seules les deuxième et troisième hypothèses relèvent des discordances impliquant chaque acteur dans son rôle professionnel ou familial, lesquelles dévoilent l'expression des difficultés à travailler en partenariat avec l'autre, d'autant plus, quand les regards sur l'élève divergent. Les autres hypothèses, abordant des notions de représentations du handicap, n'ont pas été confirmées, ce qui semblerait indiquer que les conceptions des différents acteurs sur l'inclusion, sont moins opposées que le laissent supposer leurs actes.

Nous sommes probablement dans une situation de déni, décrite par Hervé Benoit comme un « processus psychique par lequel on prend connaissance et l'on admet l'existence d'une réalité, tout en conservant intacte la croyance inverse qui l'invalide », qui se traduit par des actes ne correspondant pas à l'intention ou l'idée exprimée ; ou bien nous sommes alors dans une nouvelle situation problématique, où les acteurs n'ont pas encore les outils et connaissances nécessaires, pour se définir et définir les autres dans leur fonction, particulièrement dans le cadre d'une inclusion scolaire.

<sup>93</sup> Voir Annexe VIII. Questionnaires des acteurs

## CONCLUSION GENERALE

Pour une école inclusive, nous devons trouver une nouvelle manière d'aborder notre profession ; nous sommes en effet confrontés à des difficultés parfois indéfinissables entraînant un sentiment d'échec. En tant qu'enseignant, l'accueil d'élèves handicapés nous incite à travailler non seulement avec l'enfant, mais aussi avec la famille et les services médico-sociaux. Ces partenariats ne sont pas aisés à mettre en place. Ainsi, pour mieux saisir ces difficultés, ces obstacles, nous avons cherché à identifier quels étaient les points de divergence et de convergence entre les acteurs.

Au préalable, nous nous sommes efforcés de cerner des facteurs significatifs de réussite ou d'échec de l'école inclusive. Certains d'entre eux paraissaient essentiels pour se situer, évoluer, dans le cadre de l'inclusion scolaire, tels que :

- Les objectifs communs
- La mise en place de partenariats
- L'élaboration des besoins éducatifs
- Les conditions de classe répondant à l'accueil de l'élève
- L'implication des parents

Quels ont été alors les obstacles rencontrés ?

Nous avons abordé le dispositif d'inclusion par le biais des quatre dimensions suivantes :

- Expérientielle, liée à l'intérêt personnel de chaque acteur
- Conséquentielle, caractérisée par les actes et les attentes
- Idéologique, déterminée par la représentation du handicap
- Didactique, liée à l'enseignement, à l'évaluation des compétences de l'élève.

Chaque question posée lors des entretiens, a eu comme objectif de répondre aux indicateurs de ces dimensions. Ces entretiens ont été proposés à des adultes des milieux éducatif, socio-médical et familial s'occupant d'un même enfant en situation d'inclusion. L'analyse sémantique de chacun d'eux, accompagnée d'une analyse par hypothèse, nous dévoile des convergences et des divergences mettant en relief des facteurs « problématiques », sources de questionnement.

A propos de nos résultats, nous pouvons dire en premier lieu que les acteurs ne se sont pas concertés pour déterminer d'objectif commun, néanmoins un a semblé apparaître, l'acquisition des apprentissages. Les paramètres prioritaires, du milieu scolaire, tels que les conditions et atmosphère de la classe, se sont avérés être des obstacles, au but recherché. Pour les autres, ils sont justifiés pour rendre l'objectif viable, tels que l'installation de matériels adaptés et l'adaptation de l'enfant.

Les besoins et compétences de l'élève par ailleurs, n'ont pas été évalués par le corps enseignant, contrairement aux autres acteurs qui les ont déterminés de manière précise. A partir de là, nous

n'avons pu confirmer cette hypothèse et nous nous sommes interrogés sur la place occupée par l'enseignant dans l'accueil d'un enfant handicapé.

Dans un second temps, l'analyse sur la comparaison entre les actes escomptés, les missions attribuées et le regard sur leur propre rôle, a dévoilé un point crucial où apparaissaient de nombreuses divergences entre les acteurs. Il semblerait que nous révélions là, une source, un foyer de blocages et de difficultés.

Contrairement à l'hypothèse posée sur la représentation du handicap, les pensées de références ont été assez communes, bien que des nuances soient à apporter avec les items d'évocation proposés par les acteurs, lesquels correspondaient plus à un regard pragmatique sur la situation et la notion de handicap. Finalement, au regard de la problématique sur le respect des données essentielles, nous avons pu en conclure que les acteurs ne se sont pas situés dans le cadre d'une inclusion scolaire réussie. La collaboration entre les systèmes éducatifs classique et spécialisé n'ayant pu se mettre en place, les objectifs communs et l'élaboration des besoins éducatifs n'ont pas été déterminés de manière collégiale et les conditions en classe n'ont pas répondu à l'accueil de l'élève. Seule l'implication des parents a été effective et reconnue par tous.

Il nous paraît maintenant important de formuler des critiques, non exhaustives sûrement, au sujet de notre travail.

D'abord, nous aurions pu approfondir l'entretien avec Mme B., sur ses attentes envers les enseignants dans le but de mieux les discerner et les analyser.

Ensuite, il aurait fallu avoir une méthode d'analyse comparative concernant les rôles et les pensées de références pour affiner l'analyse sémantique.

Puis, nous aurions dû, utiliser l'analyse de l'énonciation pour identifier plus précisément les décalages, les oppositions entre les discours et les pensées, afin de déterminer si l'on était en présence de « figure de déni ».

Enfin, pour compléter ce type de recherche, il aurait été nécessaire d'avoir un entretien avec l'élève concerné, puisque cette étude se rapporte à tous les acteurs.

Lors de ce travail, nous avons pu remarquer que les points de blocage n'étaient pas essentiellement sur le terrain de la représentation du handicap, mais sur, la gestion de la situation, la définition des missions, les attentes envers les autres acteurs, les connaissances nécessaires et les moyens mis à disposition, pour s'accorder aux enjeux et aux caractéristiques de l'inclusion.

En amont de la convention proposée par l'éducatrice, la mise en place d'un protocole établi par l'Education Nationale à l'attention des enseignants, contribuerait semble-t-il, à faciliter l'accueil d'un SESSAD au sein des classes. Il définirait les modalités et les enjeux de l'inclusion scolaire. Cette disposition aurait aussi pour but de spécifier et de formaliser le rôle des acteurs médico-sociaux auprès des enseignants et inversement, ainsi que, l'organisation, les dispositions, le

fonctionnement comme les réunions préliminaires, « le diagnostic en éducation », la fréquence des observations du SESSAD en classe, l'apport des outils, les médiations envisageables et le type de partenariat. Ainsi un guide pour les enseignants serait à disposition, pour les éclairer et favoriser la collaboration.

Nous pourrions aussi prévoir des formations internes sur des pédagogies différenciées respectant, non seulement la diversité des élèves, mais aussi l'hétérogénéité de leurs compétences et qui apporteraient outils et méthodes adaptés. Les acteurs scolaires proposeraient ainsi aux élèves, d'autres alternatives, empruntées ou pas à l'enseignement spécialisé.

Il serait intéressant en outre, de suivre des formations conjointes avec les SESSAD locaux, de façon à permettre une meilleure connaissance du milieu qui n'est pas le sien et qui auraient à la fois l'objectif de nous orienter vers différentes formes de partenariat.

En dernier lieu, ainsi que le propose l'éducatrice interviewée, nous pourrions établir une convention, co-écrite par l'Education Nationale et les services médico-sociaux, afin d'amener les deux parties à respecter des obligations et des conditions prédéterminées. Cet accord ne fonctionnerait cependant que si, au préalable, les acteurs aient ressenti la nécessité du travail en commun et qu'ils aient accepté, de renoncer à leur certitude, de relativiser leurs repères, pour finalement arriver à se reconnaître dans un « référentiel minimum commun »<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Mérini, C. (2009). *Entre savoir scolaire et pratiques sociales: le partenariat à l'école*. (p.178). SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - N° 16 (169-184)

## BIBLIOGRAPHIE

- Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (2012) *Annexe LV à LVI, p 269 à 274. Annexes XIX à XXI, p 203 à 212.* (Consulté le 28 janvier 2015)  
Web : <http://alliancedesprofs.qc.ca/conventions-collectives-et-lois/documents/convention-collective-nationale/>
- Andreani, J., C. et Conchon, F. (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing. ESCP-EAP. (Consulté le 4 février 2015)  
Web : [http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005\\_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI\\_CONCHON.pdf](http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/ANDREANI_CONCHON.pdf)
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* – n° 61 • 1<sup>er</sup> trimestre. (p 61)
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 57. 1<sup>er</sup> Trimestre, (p.66 à 76).
- Booth, T et Ainscow, M (2002) *Index pour l'inclusion : le développement de l'apprentissage et la participation dans les écoles.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). (Consulté le 5 décembre 2013). (Traduction par « Google traduction » p.7)  
Web : [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf)
- Direction de l'information légale et administrative. (2012) *La politique du Handicap. Chronologie / Actualité, panorama des lois.* (Consulté le 11 novembre 2014)  
Web : <http://www.vie-publique.fr>
- Faivre, H. (2006). Du parent « pathogène » au parent partenaire, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 34. 2<sup>ème</sup> Trimestre, (p.34)
- Frege, G. Extraits de « *Ecrits logiques et philosophiques* » ; trad. de Claude Imbert. Paris, éd du Seuil, 1971, pp.108-110/171-173 ; Dans B.Morichère (dir.), *Anthologie chronologique : Philosophes & PHILOSOPHIE, De LOCKE à nos jours.* Tome 2. (p 382-384). NATHAN
- Gillig, J., M., (2007), L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* n°36. (p.119-125)
- Laurent-Cognet, J. (2005), La fonction d'Auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ?, Inspectrice de l'Éducation nationale, avec la participation de Béatrice ORNY, Auxiliaire de vie scolaire. *La nouvelle revue de l'AVIS*, n° 30 • 2<sup>e</sup> trimestre (p. 118.)
- Lavigne, C. (2010). Parents entendants d'enfants sourds et professionnels de la surdité : rencontre et séparation, *Les carnets de la Persagotière*, n°29.
- Le Queau, P. (2003). Chap.1 : Enquête sur une catégorie (p 6 à 14), Chap.5 : Le sens commun du handicap (73à 99). Dans Le Queau, P (dir) et Stiker, H.-J., *la compréhension sociale du handicap, Ouvrage Collectif.* Cahier de Recherche du Credoc n°182. Janvier 2003.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2012). Penser la coopération entre parents d'enfants handicapés et enseignants : un défi, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 57. 1<sup>er</sup> Trimestre, (p.80-82-88)

- Macmillan Publishers. (2009). *Macmillan Dictionary*. (Consulté le 14 décembre 2014)  
Web : <http://www.macmillandictionary.com/>
- Maertens. F., Evolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, in *La pédagogie de l'Inclusion Scolaire*, (p 32).
- Mérini, C. et Bizzoni-Prévieux, C. (2009). *Construire un partenariat en éducation à la santé à l'école, Formation et Profession*, (p.33-36). SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - N° 16 (169-184). (Consulté le 5 avril 2015).  
Web : [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8\\_MERINI\\_Spi16.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8_MERINI_Spi16.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. *Handiscol- La scolarisation des jeunes handicapés*. (Consulté le 19 novembre 2014).  
Web : <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/1413.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. *Scolarisation des élèves handicapés. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré. Circulaire n° 21-088 du 18-6-2010*. (Consulté le 25 janvier 2015)  
Web : [http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir\\_31428.pdf](http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2010/07/cir_31428.pdf)
- Nuss, M. (2009), Accompagnants et accompagnés un chemin de vie, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* n° 45 • 1<sup>er</sup> trimestre. (p.26)
- Nuss, M. (2010). L'école de la vie, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 50. 2<sup>ème</sup> Trimestre, (p.103)
- Perrenoud, P (2002). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants. *Conférence à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève.
- Plaisance, E. (2010). L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative le cas français (p.2-3), *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Plaisance, E. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 37. 1<sup>er</sup> Trimestre, (p.161-162-163)
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales, La construction du modèle d'analyse*, (p 116) .Dunod.
- Vienneau, R. (2002), Pédagogie de l'inclusion, fondements, définitions, défis et perspectives. *Education et francophone, volume XXX, n°2*, (p 259)

## ANNEXES

I. <u>Le cadre de référence</u>	p. 1
II. <u>Questionnaires d'évocation et de caractérisation</u>	p. 2
III. <u>Verbatim vierge de l'entretien AVS</u>	p. 3
IV. <u>Verbatim commenté de l'entretien AVS (à titre d'exemple)</u>	p.10
V. <u>Verbatim de l'enseignante</u>	p.18
VI. <u>Verbatim de l'éducatrice</u>	p.26
VII. <u>Verbatim du parent</u>	p.37
VIII. <u>Questionnaires des acteurs</u>	p.46
IX. <u>Tableau des questions et réponses par entretien</u>	p.50
X. <u>Tableau de la théorie</u>	p.52