



HAL
open science

L'inclusion individuelle des enfants porteurs de troubles importants des fonctions cognitives en maternelle

Noémie Lorjou

► **To cite this version:**

Noémie Lorjou. L'inclusion individuelle des enfants porteurs de troubles importants des fonctions cognitives en maternelle. Education. 2015. dumas-01309557

HAL Id: dumas-01309557

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01309557>

Submitted on 29 Apr 2016

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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Noémie LORJOU

soutenu le : **17 juin 2015**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : formation générale – Adaptation et scolarisation des élèves handicapés

**L'inclusion individuelle des enfants porteurs de
troubles importants des fonctions cognitives en
maternelle**

Mémoire dirigé par :
Emmanuel FEYTE

Professeur de formation générale-philosophie, Centre de
formation de Blois

JURY :

Cindy CHATEIGNIER

Professeur de psychologie, Centre de formation de Bourges,
Présidente du jury

Emmanuel FEYTE

Professeur de formation générale-philosophie, Centre de
formation de Blois

Emmanuelle ROLAND

Professeur des écoles maître formatrice, Centre de formation
de Blois

Table des matières

Glossaire	4
Introduction.....	5
Partie théorique.....	9
I. Historique et contexte.....	9
1. La ségrégation.....	9
2. L'intégration.....	10
3. L'inclusion.....	11
II. Les troubles importants des fonctions cognitives.....	13
1. Confrontation des classifications.....	13
2. Conséquences d'un TIFC	15
III. La scolarisation.....	16
1. Différentes modalités de scolarisation.....	16
2. La maternelle.....	17
3. Évolution de l'inclusion.....	17
a. Préparation de l'inclusion.....	17
b. Pendant la scolarisation.....	18
c. Orientation et évaluation de l'inclusion.....	19
Partie pratique.....	22
IV. Recherche au niveau départemental.....	22
1. L'inspection académique.....	22
2. Le milieu médical : le CAMPS.....	22
3. Le milieu associatif.....	22
a. L'ENH.....	22
b. TAMDEM.....	23
c. AAD Makaton.....	23
V. Construction de l'enquête.....	24
1. Choix du mode d'enquête.....	24
2. Construction du questionnaire.....	24
a. Organisation du questionnaire.....	24
b. Identification des enfants inclus.....	25
Critères d'inclusion.....	25
Formulation des questions.....	26
Mesure de l'inclusion.....	26
c. Choix des questions liées aux moyens.....	26
Les moyens internes.....	26
Les moyens externes.....	27
Les objectifs de l'inclusion.....	27
Un lien à nuancer.....	28
d. Étapes de construction du questionnaire.....	28
Un questionnaire test.....	28
Des réajustements.....	29
3. Passation du questionnaire.....	29
Un public plus restreint.....	29
Une enfant atteinte de TSA.....	29
Observations personnelles.....	30
Stages de pratique accompagnée	30
Stages en responsabilité.....	31

4. Enquête supplémentaire.....	31
VI. Traitement des résultats.....	32
1. Identification des enfants inclus	32
a. Les caractéristiques de l'échantillon.....	32
Informations générales.....	32
Un temps d'accueil satisfaisant.....	32
b. Analyse des critères d'inclusion.....	33
Des réactions positives.....	33
Des réponses nuancées.....	34
Des échanges parfois brefs mais présents.....	34
Un bilan plutôt satisfaisant.....	34
Profils des enfants inclus.....	35
Organisation des réponses au questionnaire.....	35
2. La socialisation.....	36
a. Un objectif fondamental.....	36
b. Le Makaton.....	37
c. Les arts.....	38
d. Un objectif accessible à l'école.....	38
3. Les apprentissages disciplinaires.....	39
a. Des aménagements	39
La différenciation.....	39
S'adapter aux caractéristiques de l'enfant.....	40
L'individualisation.....	41
Des aménagements matériels particuliers.....	41
b. Les arts et la motricité.....	42
4. Les moyens externes.....	42
a. Les moyens officiels.....	43
l'ESS.....	43
l'AESH.....	43
Le temps de scolarisation.....	44
La formation continue.....	45
b. Les moyens officieux.....	47
Conclusion.....	48
Annexes.....	52
Questionnaire.....	53
Réponses aux questionnaires.....	56
Le Makaton.....	85
Livret annuel de suivi.....	86
Bibliographie commentée.....	87
Documents imprimés.....	87
Documents électroniques.....	88
Documents audiovisuels.....	89

Glossaire

AAD	association avenir dysphasie Makaton
AESH	accompagnant des élèves en situation de handicap
CAMPS	centre d'action médico-sociale précoce
CIM	classification internationale des maladies
CLIS	classe pour l'inclusion scolaire
DGESCO	direction générale de l'enseignement scolaire
DSM 5	manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EANA	enfants allophones nouvellement arrivés
ESS	équipe de suivi de la scolarisation
ENH	entraide naissance handicap
GEVA-SCO	guide d'évaluation et d'aide à la décision pour la scolarisation de l'élève handicapé
IME	institut médico-éducatif
LSF	langue des signes française
MDPH	maison départementale des personnes handicapées
OMS	organisation mondiale de la santé
PPS	projet personnalisé de scolarisation
RASED	réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
TDAH	trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	troubles envahissants du développement
TIFC	troubles importants des fonctions cognitives
TSA	troubles du spectre autistique
TSL	trouble spécifique du langage
ZPD	zone proximale de développement

Introduction

En France, la loi Jules Ferry a rendu l'instruction obligatoire en 1882 mais elle ne s'est pas appliquée aux enfants en situation de handicap durant de nombreuses années. Il faut attendre près d'un siècle pour voir notre législation changer en leur faveur. La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » applique le principe d'égalité de la République française. Les enseignants accueillent ainsi davantage d'enfants handicapés individuellement à l'école primaire. Cependant, ils sont nombreux à ne pas se sentir formés à cela. Ils craignent de ne pas savoir gérer le handicap de l'élève et davantage s'il est dû à un trouble important des fonctions cognitives. Mais l'enfant en situation de handicap est avant tout un enfant et doit donc recevoir une instruction. Le premier lieu de socialisation étant l'école maternelle, il doit y être inclus pour devenir autonome et s'insérer socialement.

L'inclusion est un concept qui se différencie de l'intégration par le fait que ce n'est pas uniquement le sujet qui doit s'adapter à la structure mais la structure et le sujet qui doivent tout faire pour fonctionner ensemble sans se dénaturer. L'inclusion peut se faire individuellement dans une classe ordinaire parmi d'autres enfants. Nous étudierons ce type d'inclusion perçue comme idéal par J. Zaffran¹ et C. Blancou².

La maternelle désigne le cycle des apprentissages premiers où sont accueillis les enfants de 2 à 6 ans. Elle a un rôle spécifique puisqu'elle correspond à la première prise en charge scolaire et donc au début de l'insertion de l'enfant dans la société. Nous étudierons donc l'inclusion en maternelle et parlerons d'enfants car avant d'être inclus dans une classe, l'élève est d'abord un enfant. C'est par diverses actions mises en place au sein de l'école et plus précisément en maternelle que l'enfant devient élève.

Nous étudierons ici l'inclusion des enfants porteurs d'un « trouble important des fonctions cognitives » (TIFC). L'Éducation nationale qualifie ainsi les troubles portés par les élèves de CLIS 1. Ce terme inclut les troubles des fonctions mentales et renvoie aux pathologies telles que les TSA (troubles du spectre autistique), TDAH

1 ZAFFRAN, Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?* p. 65.

2 BLANCOU, Claudine. *Une classe pas comme les autres*, p. 45.

(trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), les TSL (troubles spécifiques du langage), la trisomie et le retard de développement. Les troubles spécifiques des apprentissages appartiennent aussi aux TIFC mais ne seront pas pris en compte dans cette étude.

Diverses rencontres m'ont conduite à m'interroger sur l'inclusion des enfants porteurs d'un TIFC. Le départ d'une camarade déficiente mentale en maternelle dans une structure spécialisée m'a très tôt sensibilisée à cette question. La rencontre d'un enfant trisomique dans un accueil de loisirs m'a permis d'observer une progression favorisée par l'inclusion dans un milieu ordinaire.

J'ai ensuite été amenée à enseigner la musique à deux enfants du même âge. L'enfant atteint de TSL (trouble spécifique de la langue) apprenait la musique en cours particuliers. L'enfant atteint d'un retard était inclus dans un groupe d'enfants « neurotypiques » dans une école de musique. Cela m'a permis d'identifier les avantages et inconvénients de ces modalités d'enseignement. Cette inclusion m'a fait prendre conscience de la nécessité de différencier pour enseigner à un groupe d'élèves hétérogène et m'a sensibilisée à l'attention qu'il faut porter aux enfants en situation de handicap pour les inclure socialement. Il faut éviter que les autres enfants les rejettent et faire en sorte qu'ils ne fassent pas uniquement partie du groupe par leur présence physique mais qu'ils en fassent partie intégrante grâce aux interactions. En tant qu'animatrice dans un accueil de loisirs, j'ai également pu accueillir des enfants en situation de handicap. J'ai ainsi remarqué que l'inclusion d'enfants porteurs de TIFC est plus susceptible de mettre l'encadrant en difficulté. En effet, la communication est souvent difficile, ils ne s'ouvrent parfois pas aux autres et peuvent avoir des difficultés pour se socialiser. L'encadrant n'a pas de moyens techniques pour pallier le handicap comme pour les handicaps moteurs ou sensoriels. J'ai donc souhaité axer cette recherche sur ces enfants.

Ayant également un proche multi-dys, j'ai assez tôt identifié le rôle et l'intérêt des partenaires qui interviennent dans l'inclusion. Le partenariat avec la famille m'est apparu comme un point à ne pas négliger par la structure accueillante.

Durant ma scolarité, j'ai remarqué un manque d'explications du handicap. Étant dans l'incompréhension, les autres élèves rejetaient de ce fait l'élève en situation de

handicap. Lors d'un stage, un animateur pédagogique m'a dit « commencer à comprendre, c'est commencer à respecter ». Il me paraît donc nécessaire de rendre tous les élèves acteurs de l'inclusion pour permettre aux élèves en situation de handicap d'être respectés et d'appartenir au groupe. Tous les élèves seront ainsi sensibilisés à la différence et apprendront le respect, la tolérance et la solidarité. Cela m'a fait réfléchir sur la manière dont un enseignant peut aborder le handicap et la différence en classe.

Ce parcours a orienté le thème de mon mémoire sur « l'inclusion individuelle des enfants porteurs d'un TIFC en maternelle ». Le référentiel de compétences demande aux enseignants de « prendre en compte la diversité des élèves ». Ainsi, sans être formé à l'enseignement spécialisé, un enseignant est amené à accueillir des élèves en situation de handicap cognitif et plus encore en maternelle. Au delà de cette inclusion quantitative, il me paraît important de se demander « Comment un enseignant peut-il inclure individuellement un enfant porteur d'un trouble important des fonctions cognitives en maternelle ? ». Nous chercherons à déterminer les objectifs de l'inclusion ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. Nous ferons l'hypothèse que les trois premiers objectifs de l'inclusion individuelle en maternelle sont d'aider l'enfant à se socialiser, devenir élève et à accroître son autonomie. Pour inclure l'enfant, nous ferons l'hypothèse que l'enseignant se forme, sensibilise les autres élèves, travaille en partenariat, facilite la communication avec l'élève et utilise une pédagogie différenciée. Pour réaliser cela il a besoin d'une formation continue. Cette étude traitera l'aspect qualitatif car il est perçu comme défaillant dans les critiques de la loi de 2005 et doit être privilégié selon la circulaire de rentrée 2013.

Pour cela mes recherches théoriques porteront sur l'aspect historique de l'inclusion, puis les troubles importants des fonctions cognitives et enfin la scolarisation des enfants porteurs de ces troubles. Cette partie théorique fera état de la recherche actuelle. La partie pratique cherchera à confronter la théorie aux observations faites dans plusieurs classes de deux écoles maternelles et aux entretiens et questionnaires (Cf. annexes) fait passés aux enseignants.

Partie théorique

I. Historique et contexte

Avant de promouvoir l'inclusion, la France est passée par différentes phases : l'exclusion, la ségrégation, l'intégration et enfin l'inclusion. Dans cette partie, on propose de s'intéresser aux trois dernières phases pour comprendre l'évolution des idées qui ont abouti au principe d'inclusion.

1. La ségrégation

J. Itard, médecin français du XIX^e siècle, est le précurseur de l'éducation spécialisée et le premier à s'intéresser au retard mental³. É. Seguin défend en 1838 le principe d'éducabilité. Tout enfant doit recevoir une éducation car une progression est toujours possible y compris chez les enfants déficients mentaux. C'est une évolution majeure car les enfants en situation de handicap étaient avant exclus puisque « l'idiotie » était perçue comme irrémédiable.

Ces enfants, culturellement éloignés de la norme scolaire, sont restés ségrégués dans une logique de filiérisation jusqu'en 1945. Ils étaient retirés de leur famille pour être isolés dans des institutions spécialisées en fonction de leur handicap. En les marginalisant, la société les handicapait davantage car elle les privait d'apprendre les règles et les codes sociaux. Cette organisation était contradictoire puisque pour les normaliser on les éloignait de la société et donc de la norme. On observait également un clivage entre le ministère de l'éducation nationale et le domaine médico-social. P. Langevin et H. Wallon lancent alors en 1945 le retour de l'idéal d'une école démocratique⁴. L'école doit permettre d'instruire chaque élève pour qu'il puisse s'insérer socialement.

3 BERZIN, Christine. *Accueillir les élèves en situation de handicap*, p.15.

4 Id. p. 16.

2. L'intégration

La politique de scolarisation des enfants en situation de handicap en France a 30 ans de retard. Comme l'observe É. Plaisance⁵, les structures spécialisées et les classes « différenciées » c'est-à-dire spécialisées ont disparu en Italie depuis la loi de 1977. Elles ont été remplacées dans 96 % des cas par des pratiques inclusives dans des classes ordinaires avec le soutien de personnels spécialisés. Selon C. Thériault⁶, la France a traversé une période de désinstitutionnalisation pendant laquelle les enfants ont été retirés des institutions spécialisées et une croissance significative de l'enseignement spécialisé de 1960 à 1990. En 1975, la loi « d'orientation en faveur des personnes handicapées » défend l'obligation éducative. Cette loi marque la volonté de les maintenir dans le milieu ordinaire chaque fois que possible pour favoriser leur intégration sociale. L'intégration devient alors une priorité nationale.

L'intégration se résumait parfois uniquement à une présence physique. Selon C. Thériault⁷, deux types d'intégrations existent : l'intégration physique et l'intégration sociale. Lors d'une intégration physique, l'enfant à besoins particuliers « ne participe pas aux activités du groupe ni ne respecte les mêmes règles que celui-ci » alors que lors d'une intégration sociale, il « se mêle activement à la vie sociale, donc aux activités et aux interactions qui se passent dans le groupe. Il participe, prend des responsabilités et doit respecter les mêmes règles que tout le groupe ». Selon Bolduc, l'intervenant doit être convaincu, confiant, motivé, y croire, persévérer et faire preuve d'adaptation et de créativité⁸.

Le développement de la pédagogie différenciée incite l'enseignant à prendre en compte les besoins hétérogènes des élèves. En reconnaissant cette diversité, l'enfant en situation de handicap trouve davantage une place dans les classes ordinaires. « La fin du XX siècle est donc marquée par une politique de plus en plus volontaire en matière d'intégration⁹ ». Des mesures sont prises pour éviter une simple coexistence des enfants différents dans un même milieu.

5 PLAISANCE, Éric. *Autrement capables*, p. 117.

6 THERIAULT, Chantal. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*, p. 12.

7 Id. p. 20.

8 Id. p. 33

9 BERZIN, Christine. Op. Cit., p. 17.

3. L'inclusion

Dans un contexte de lutte contre les discriminations, la loi du 11 février 2005 s'organise en trois points importants : le principe de compensation des conséquences du handicap pour leur permettre de choisir leur projet de vie ; le passage d'une logique administrative à une logique de service avec la création des maisons départementales des personnes handicapées MDPH ; l'accessibilité grâce au principe d'établissement de référence : « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou trouble invalidant de la santé est inscrit dans [...] l'établissement le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence ». Cependant, l'enfant est parfois inscrit mais ne fréquente pas l'école. Depuis cette loi de 2005, les enfants en situation de handicap ne doivent plus uniquement être éduqués mais ont droit à la scolarisation. Marcel Nuss¹⁰ affirme que l'on devient autonome et citoyen notamment grâce à notre scolarité, « Par conséquent un parcours scolaire négligé ou bâclé provoquera inmanquablement un sur-handicap dont souffrira la personne devenue adulte. » De plus, les enfants, notamment autistes, apprennent par imitation donc, selon C. Philip, s'ils ne sont pas dans une classe ordinaire ils ne peuvent apprendre.

L'Éducation nationale reconnaît la diversité, ne cherche pas à l'effacer mais la prend en compte en aménageant des parcours et des accompagnements individualisés. En laissant la décision d'orientation aux familles, cette loi entraîne une augmentation du nombre d'enfants accueillis dans des classes ordinaires. Le Code de l'éducation établit avec la loi du 8 juillet 2013 le principe d'inclusion scolaire pour tous les enfants. On parle alors d'« école pour tous ».

Lors d'une inclusion, l'enfant devient membre à part entière de l'institution. Au delà d'une intégration physique, il appartient à la communauté scolaire, respecte les règles, suit les activités du groupe et participe à la vie sociale. Il est accepté avec ses différences et peut participer aux activités adaptées à ses capacités, vivre des réussites, développer son estime de soi, se faire des amis tout en acquérant des habiletés sociales et en développant son autonomie. Dans une « pratique

10 NUSS, Marcel. *Former à l'accompagnement des personnes handicapées*, p. 72.

inclusive¹¹», tous les enfants vivent et apprennent ensemble. Ce ne sont plus uniquement les enfants en situation de handicap qui doivent s'adapter à l'environnement scolaire. Les dispositifs scolaires ont également un rôle à jouer et doivent s'adapter à la diversité des élèves en adaptant l'environnement à leurs besoins. L'enseignant change ses pratiques pédagogiques au service de tous. Un travail d'équipe est nécessaire pour accueillir tous les enfants et leur permettre de développer le meilleur d'eux-mêmes. C. Blancou affirme que certains semblent ne rien apprendre mais travaillent passivement et stockent les prérequis d'une compétence. Il faut donc enseigner à ces élèves malgré les résultats non-apparents¹². La France est passée d'une logique de filières spécialisées à une logique de parcours individualisés dans une démarche inclusive.

11 PLAISANCE, Éric. *Autrement capables*, p. 110.

12 BLANCOU, Claudine. Op. Cit., p. 26.

II. Les troubles importants des fonctions cognitives

1. Confrontation des classifications

La loi de 2005 définit pour la première fois le handicap.

Constitue un handicap, [...] toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant.¹³

« Le handicap est la résultante de barrières sociales, de conditions d'environnement qui mettent les personnes en situation d'infériorité¹⁴ . » E. Plaisance et G. Haddad¹⁵ - généticien de l'Hôpital de Blois - s'accordent à dire que « c'est la société qui handicape ». Il faut donc transformer fondamentalement l'environnement et la société pour les rendre accessibles à tous en commençant par l'école.

Selon les classifications, les troubles intellectuels et cognitifs sont différenciés ou imbriqués l'un dans l'autre. Depuis 1975, nous parlons de manière générale de « handicap mental ». À partir de 2001, l'Éducation nationale réunit les troubles mentaux, psychiques et cognitifs sous le terme de « troubles importants des fonctions cognitives » dans les textes sur les CLIS. Un trouble est un ensemble de symptômes. La loi de 2005 sépare le handicap mental, psychique et cognitif. Le GEVA-Sco qui évalue les besoins des élèves en situation de handicap parle de « troubles intellectuels et cognitifs ». En passant de l'appellation « troubles intellectuels » à « troubles cognitifs », les dys se sont vu inclus dans cette nouvelle catégorie plus large. Ce changement de terme a donc contribué à l'augmentation du nombre d'enfants accueillis en milieu ordinaire depuis la loi de 2005.

Les fonctions cognitives¹⁶ sont les processus mentaux qui permettent d'acquérir

13 Gouvernement. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf p. 4.

14 PLAISANCE, Éric. Op. Cit., 2009 p. 9.

15 MONIER, Lionel. *Vivre le handicap*. ENH41, 2013.

16 LOCHMANN, Vincent. *Contribution à la définition, à la description et à la classification des handicaps cognitifs*. <http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2012/09/Handicap-cognitif->

une information, de la traiter et de la communiquer afin d'agir. Les troubles cognitifs sont des dysfonctionnements cérébraux des fonctions cognitives qui entraînent une déficience des apprentissages, parfois une déficience mentale et donc un handicap. Ces troubles comprennent les TSA, les troubles cognitifs acquis ; les troubles cognitifs spécifiques qui n'entraînent pas de déficience intellectuelle ; les troubles cognitifs globaux qui s'accompagnent d'une déficience intellectuelle. Tout comme la trisomie, les TSA qui appartiennent aux troubles cognitifs entraînent dans la majorité des cas une déficience mentale et provoque donc un handicap mental. Une personne autiste présente des centres d'intérêts restreints, un trouble sévère de la communication et des interactions sociales. Selon le rapport de Paul Blanc¹⁷, l'Éducation nationale, suite à la loi de 2005, a mis en place une nouvelle classification des handicaps pour suivre la scolarisation des élèves : « les troubles intellectuels et cognitifs concernent les déficiences intellectuelles. Les troubles envahissants du développement (TED), dont l'autisme, sont à classer dans cette catégorie alors qu'ils étaient précédemment rangés parmi les troubles psychiques ». Les TED sont devenus des TSA (troubles du spectre de l'autisme) depuis la sortie en mai 2013 du DSM 5 (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) réalisé par une association américaine.

La déficience intellectuelle mesurée par des critères basés sur le quotient de développement a pour conséquence sociale un handicap mental. Selon la CIM 10 (classification internationale des maladies) de l'OMS (organisation mondiale de la santé) c'est :

Un arrêt ou développement incomplet du fonctionnement mental, caractérisé essentiellement par une altération durant la période du développement, des facultés qui déterminent le niveau global d'intelligence.

Elle limite l'apprentissage et la compréhension de 70 % des personnes en situation de handicap. Dans la CIM, les troubles de l'attention sont classés dans les troubles mentaux.

[version-2011-11.pdf](#) p. 3

17 Gouvernement. La scolarisation des enfants handicapés : rapport par Monsieur Paul Blanc.
http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2011_scolarisation_des_enfants_handicapes.pdf p.13.

Certains troubles sont très tôt détectés comme la trisomie 21 mais d'autres ne sont pas repérables dès la naissance comme l'autisme. Deux types d'enfants arrivent donc à l'école : ceux étant déjà reconnu en situation de handicap et ayant déjà un dossier à la MDPH ; ceux qui présentent des troubles mais dont la pathologie n'est pas détectée et dont le handicap n'est de ce fait pas reconnu. Le travail de l'enseignant est quelque peu différent car lorsque le handicap est reconnu il peut adapter son enseignement. Or, lorsque le handicap n'est pas reconnu, l'enseignant peut avoir plus de difficultés à justifier ces adaptations et les choix d'objectifs spécifiques à l'enfant. De plus, une méconnaissance du trouble empêche une bonne adaptation. L'enseignant différencie difficilement ce qui relève du trouble de ce qu'il peut modifier.

2. Conséquences d'un TIFC

Les enfants atteints d'un TIFC sont ceux qui subissent le plus l'inégalité des chances car leur proportion dans le secondaire diminue de moitié par rapport au primaire. Pourtant, selon l'inspection académique de Blois, à la rentrée 2013 plus de 80 % des élèves en situation de handicap scolarisés relevaient des troubles cognitifs. Lorsqu'ils sont scolarisés, ces élèves ont souvent besoin d'un accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH). C'est le cas dans le Loir-et-cher, car selon l'inspection académique, parmi ces élèves atteints de troubles cognitifs, 276 avaient une notification d'accompagnement individuel en classe ordinaire en primaire.

Malgré leur diversité, les enfants déficients intellectuels présentent plusieurs caractéristiques communes : un manque d'autonomie, un traitement de l'information lent, une faible attention et mémoire de travail, des difficultés langagières, des difficultés à se repérer dans le temps et l'espace, à catégoriser et à réaliser des représentations mentales. Les enfants atteints d'un handicap cognitif ont des difficultés au niveau du comportement et sont généralement les plus difficiles à gérer en classe.

Selon la pyramide de Maslow, l'enfant a un « besoin d'actualisation de soi », il a besoin de sentir qu'il a un rôle, qu'il est actif dans la société et qu'il peut progresser. Il a également besoin d'appartenir à un groupe et l'école maternelle est la première à pouvoir répondre à ce besoin.

III. La scolarisation

1. Différentes modalités de scolarisation

La famille d'un enfant de 3 ans en situation de handicap peut demander sa scolarisation en classe ordinaire de maternelle. Selon le Code de l'éducation, même si la scolarisation des enfants de moins de 6 ans n'est pas obligatoire, les écoles maternelles ont maintenant l'obligation de les accueillir. La France présente un système « mixte » et donc divers dispositifs d'accueil pour ces enfants.

Ils peuvent être accueillis dans des établissements spécialisés comme les IME lorsqu'ils ne sont pas assez autonomes. Cependant, la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école fait de l'inclusion scolaire un principe. Elle favorise donc la scolarisation en milieu ordinaire. Depuis 1991, une autre partie de ces élèves sont inclus collectivement dans des écoles ordinaires en CLIS. Cependant selon C. Philip, « la CLIS, malheureusement, est le premier pas vers l'exclusion »¹⁸.

Enfin, ils peuvent être inclus individuellement dans des classes ordinaires et c'est à cette modalité que nous nous intéresserons. Cela peut se faire avec ou sans AESH. J. Zaffran¹⁹ estime que « l'intégration individuelle » est plus « dynamisante », plus riche et plus adaptée pour faire participer l'enfant dans une société mais elle engendre des difficultés car elle modifie les habitudes des enseignants.

L'un des objectifs du troisième plan autisme est actuellement de faire augmenter le taux de scolarisation en milieu ordinaire. Selon une enquête de l'éducation nationale de 2012, 40 000 enfants autistes n'étaient pas scolarisés soit 80 % des enfants autistes selon le président de la fondation « vaincre l'autisme » alors que pour le Conseil Économique Social et environnemental (CESE) ils ne sont que 20000 à ne pas être scolarisés. Selon l'éducation nationale, entre 20 et 25 % des enfants autistes étaient scolarisés en milieu ordinaire dont 7784 en maternelle ordinaire. Parmi eux, 47,5 % l'étaient à temps partiel. Ce pourcentage diminue à 29,5 % pour les autres enfants en situation de handicap. L'inclusion progresse mais n'est donc pas toujours réellement effective puisque les scolarisations individuelles

18 PHILIP, Christine. Scolarisation des élèves avec autisme et TED. *Fenêtres sur cours*, 3 novembre 2014, n°405, p.78-79.

19 ZAFFRAN, Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?* p. 65.

ne se font pas toujours à plein temps. Selon P. Blanc²⁰, 18 % des élèves en situation de handicap du primaire sont scolarisés à temps partiel et parfois seulement deux demi-journées par semaine. La loi ne prévoit pas un temps de scolarisation minimum. Cependant, C. Philip²¹ préconise un temps de scolarisation de minimum 50 % pour que l'inclusion puisse être efficace et permette à l'élève de prendre des repères et des habitudes.

2. La maternelle

La maternelle est le début de la scolarisation et de la socialisation de l'enfant. Certains ont un dossier à la MDPH et sont donc reconnus comme handicapés mais d'autres n'ont pas de pathologies étiquetées. Tous les handicaps n'étant pas détectés et notamment le handicap mental et psychique²², les enseignants sont chargés de les repérer. Selon le rapport fait au ministre de l'Éducation nationale « La maternelle n'est pas un sas vers l'enseignement spécialisé. Elle doit désormais se situer dans une logique de parcours avec une conscience claire de l'enjeu du "devenir élève"²³».

Dans le cadre du troisième plan autisme (2013-2017), des unités d'enseignement autisme en maternelle sont créées pour accueillir 7 enfants atteints d'autisme ou de TED dans chaque région à la rentrée 2014 puis dans chaque département d'ici 2017. Elles sont ouvertes au sein d'une école maternelle ordinaire mais relève d'un service médico-social. Une unité sera normalement créée à la rentrée 2015 à Blois dans l'école des Sarazines.

3. Évolution de l'inclusion

a. Préparation de l'inclusion

Pour préparer l'accueil de ces enfants, il ne faut pas uniquement s'attarder sur leurs difficultés et leurs limites mais identifier leurs caractéristiques, leurs points forts et leurs intérêts pour pouvoir s'appuyer dessus et les faire progresser.

20 Gouvernement. La scolarisation des enfants handicapés : rapport par Monsieur Paul Blanc. http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2011_scolarisation_des_enfants_handicapes.pdf p. 15.

21 CNED. Canal autisme. La scolarisation des enfants autistes. <https://www.youtube.com/watch?v=tMKOidPkO20>

22 ÉGRON, Bruno. *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*, p.180.

23 Gouvernement. La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-rapport_handicap_226957.pdf

Selon C. Thériault²⁴, les autres élèves, nommés « élèves accueillants » par C. Blancou²⁵, doivent être préparés car ils font partie du processus d'inclusion. C'est un échange où chacun apprend à vivre la différence. Cela permet de développer « les compétences sociales et civiques » du socle commun. L'enseignant doit donc réfléchir à la manière de rendre les autres élèves acteurs de l'inclusion.

Le PPS (projet personnalisé de scolarisation) revu tous les ans avec l'ESS (équipe de suivi de la scolarisation) permet de donner une base à la scolarisation. Les compétences et besoins de l'enfant sont évalués pour adopter des mesures de compensation nécessaires. L'enseignant référent, nouvel acteur suite à la loi de 2005, préside cette réunion qui réunit la famille, l'enseignant, le directeur et les différents acteurs intervenant auprès de l'enfant. « L'entrecroisement des regards et le tissage des compétences sont nécessaires pour faire de l'équipe de suivi un véritable outil de travail collectif²⁶ ». Ensemble, ils établissent les objectifs de l'inclusion de l'enfant. Selon C. Thériault, celle-ci devrait avoir pour but de l'aider à « s'épanouir et avoir du plaisir ; [...] de développer son estime de soi en vivant des réussites ; [...] de vivre un sentiment d'appartenance à son groupe [...] de développer des stratégies pour participer à la vie sociale »²⁷. Il est important de connaître les objectifs pour pouvoir identifier les moyens à mettre en place pour les atteindre mais nous ne nous y intéresserons que brièvement.

b. Pendant la scolarisation

Le parcours individualisé demande la mise en place d'un partenariat entre les acteurs impliqués dans l'ESS. « Coopérer au sein d'une équipe » fait d'ailleurs partie des compétences qu'un enseignant doit acquérir. Chaque partenaire concourt à la réalisation du projet. « Il ne s'agit pas, bien sûr de juxtaposer des actions mais bien de s'engager dans une fonction commune relationnelle pour mettre en facteur les compétences spécifiques²⁸ ». L'enseignant doit partager l'espace d'enseignement avec un AESH tout en gardant la responsabilité pédagogique. L'élève ne doit pas être isolé avec l'AESH mais inclus dans le groupe pour éviter la stigmatisation.

24 Id. p. 58.

25 BLANCOU, Claudine. *Une classe pas comme les autres*, p. 52.

26 BERZIN, Christine. *Accueillir les élèves en situation de handicap*, p. 40.

27 THERIAULT, Chantal. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*, p. 25.

28 Ibid

L'enseignant modifie sa manière d'enseigner et propose des aménagements pédagogiques avec souplesse lorsque cela est nécessaire. Il utilise une pédagogie de valorisation avec des renforcements positifs pour motiver l'élève et valoriser son estime. Il faut valoriser la communication de l'enfant quelle que soit la forme²⁹ car le développement du langage et de l'autonomie sont liés. La communication permet la socialisation.

L'enseignant décompose la tâche qui est l'objectif général en objectifs spécifiques pour localiser les difficultés. Il doit sélectionner des besoins prioritaires puis spécifiques pour développer l'autonomie afin que l'enfant puisse répondre à ses besoins et établir des relations sociales.

C. Blancou applique les mêmes règles de discipline car lorsqu'un enfant enfreint les règles, il doit le comprendre. « Ça fait partie de sa scolarité et de son adaptation à la société³⁰ ». J. Zaffran³¹ rappelle que les activités se déroulant en récréation sont aussi importantes que celles qui se déroulent en classe.

Selon C. Berzin, « chaque handicap est tellement spécifique qu'il faut toujours imaginer des nouvelles solutions »³². Il est donc difficile d'établir un outil rassemblant les solutions adaptées aux besoins d'un élève porteur de TIFC qu'un enseignant pourrait systématiquement adopter lors d'une inclusion individuelle. Cette maître de conférences en sciences de l'éducation établit tout de même sept adaptations³³ que doivent faire les enseignants pour inclure ces élèves. Ils doivent modifier leurs pratiques et donc « prendre le temps d'observer son élève et de découvrir ses modes d'apprentissage, structurer ses contenus d'apprentissage, utiliser des repères visuels clairs », passer davantage par l'oral, éviter une surcharge de la mémoire de travail en prévoyant des outils auxiliaires. Ils doivent également « adapter la tâche à effectuer » en décomposant et « limiter les contenus d'apprentissage sans les dénaturer ». Ils peuvent également utiliser un timer pour structurer les journées de l'enfant.

c. Orientation et évaluation de l'inclusion

Après une inclusion individuelle en maternelle, si l'élève est en mesure de

29 THERIAULT, Chantal. Op. Cit., p. 39

30 BLANCOU, Claudine. *Une classe pas comme les autres*, p. 62.

31 ZAFFRAN, Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés ?* p. 83.

32 BERZIN, Christine. *Accueillir les élèves en situation de handicap*, p. 83.

33 Id. p. 109.

poursuivre sa scolarité dans le milieu ordinaire, il intègre une classe de CP ordinaire ou une CLIS 1. Si sa progression ne le permet pas, il sera dirigé en IME. Cependant, l'évaluation d'une inclusion individuelle ne correspond pas à l'évaluation scolaire³⁴. Elle ne s'établit pas en fonction de l'orientation de l'élève mais en fonction de ses acquisitions et évolutions. Elle n'est donc pas quantitative mais qualitative. Elle cherche à adapter les objectifs et les moyens pour la suite de la scolarisation. L'inclusion a d'abord comme objectif de socialiser l'élève et de développer son autonomie. Ces objectifs correspondent aux compétences 6 et 7 du socle commun. Il faut donc évaluer l'enfant en observant ces acquisitions. L'équipe éducative peut s'appuyer sur le GEVASco (guide d'évaluation et d'aide à la décision en milieu scolaire) pour évaluer ses progrès et donc en partie son inclusion.

34 BUGNON, Jean-Louis. LECOMTE, Jean-Michel. PERCEAU, Jean. *Handicap au quotidien : Scolarisation des élèves porteurs de handicap*, p. 66.

Partie pratique

IV. Recherche au niveau départemental

1. L'inspection académique

Afin d'obtenir des informations sur l'inclusion dans le Loir-et-Cher ainsi que des coordonnées d'acteurs de l'inclusion, j'ai joint l'inspection académique, l'IEN ASH, l'IEN de la circonscription Blois II et le responsable AVS. J'ai ainsi notamment obtenu le nombre d'élèves du Loir-et-Cher en situation de handicap, le nombre de demandes d'AVS, des explications sur le rôle des AVS et leur répartition. À la rentrée 2013, sur 684 élèves scolarisés en milieu ordinaire dans le Loir-et-Cher, 22 % sont dans une classe de maternelle ordinaire. Au 1^{er} octobre, le Loir-et-Cher comptait ensuite 692 élèves en situation de handicap dans le 1^{er} degré selon des chiffres transmis par l'inspection académique et publiés dans La Nouvelle République le 11 décembre 2014. J'ai contacté à plusieurs reprises la MDPH qui n'a pas donné suite à ma demande.

2. Le milieu médical : le CAMPS

Pour comprendre les différents troubles et handicaps, j'ai contacté le pédiatre du CAMPS de l'hôpital de Blois qui m'a apporté des précisions sur les troubles cognitifs. La trisomie 21 est une pathologie génétique et le syndrome de Dravet est une pathologie neuro-génétique. Ces enfants ont une déficience intellectuelle. Pour la trisomie 21, la déficience est inhérente à la pathologie génétique alors que pour le syndrome de Dravet, le retard global avec déficit cognitif est une conséquence de l'épilepsie sévère.

3. Le milieu associatif

a. L'ENH

J'ai joint l'association locale ENH (entraide naissance handicap) puis rencontré la Présidente qui m'a présenté leurs actions et des contacts susceptibles de pouvoir m'apporter des témoignages. J'ai été invitée à leur assemblée générale et j'ai ainsi pu visionner leur nouveau film, présenter mon sujet et rencontrer des

familles et enseignants. J'ai recontacté l'une de ces personnes mais je n'ai pas eu de retour.

b. TANDEM

J'ai par la suite joint l'association « TANDEM pour l'école » sans obtenir de réponse. Grâce à une veille scientifique, j'ai appris qu'elle risquait d'être dissoute. J'ai cependant appris qu'ils engageaient des personnes pour accompagner les élèves dans les différentes structures telles que l'école, le jardin d'enfance et le domicile. C'est notamment le cas pour l'une des enfants de l'échantillon.

c. AAD Makaton

Après avoir observé deux élèves qui utilisaient le programme Makaton (cf. annexe p. 85), j'ai joint l'« association avenir dysphasie Makaton » (AAD Makaton) pour comprendre ce programme d'aide à la communication. Cette méthode propose de combiner la parole, des pictogrammes et des signes reprenant à 90 % ceux de la langue des signes française. Elle aide les enfants n'ayant pas accès au langage oral à communiquer. Ils entrent en contact avec leur entourage et développent progressivement le langage oral qui leur permet de se socialiser.

V. Construction de l'enquête

1. Choix du mode d'enquête

Afin de répondre à la problématique « Comment un enseignant peut-il inclure individuellement un enfant porteur d'un trouble important des fonctions cognitives en maternelle ? », j'ai choisi de faire passer un questionnaire aux enseignants accueillant des élèves atteints de troubles importants des fonctions cognitives. Ce choix a été motivé par le besoin de poser un cadre dans les échanges avec les enseignants. En effet, les handicaps et les sujets porteurs d'un même handicap sont tellement différents qu'il est nécessaire de ne pas réaliser un entretien libre et d'avoir une base identique et précise. Un entretien guidé unique ne m'aurait pas non plus permis d'obtenir des réponses précises. De plus, cela permettait aux enseignants de disposer de tout le temps dont ils avaient besoin pour répondre à ces questions en fonction de leurs disponibilités. Cela a dans certains cas duré trois mois. J'aspirais à l'obtention de réponses complètes et non partielles comme cela aurait pu être le cas s'ils avaient manqué de temps. L'enseignant pouvait répondre sur la durée et prendre le temps d'observer des points sur lesquels il n'avait pas forcément porté son attention avant de lire ce questionnaire. Certains ont par la suite dit que cela leur avait permis de porter un autre regard sur leur pratique et l'accueil de cet enfant.

2. Construction du questionnaire

a. Organisation du questionnaire

Ce questionnaire a été construit en cinq parties et en alternant les questions ouvertes et fermées. Les entretiens réalisés en 2013-2014 m'ont permis de le réajuster en fonction de certaines remarques ou de problèmes soulevés. La première partie concerne les renseignements généraux sur l'élève afin de cerner sa situation. On demande notamment si l'élève utilise le Makaton. Je m'attends à ce que peu d'élèves l'utilisent puisque cette méthode reste a priori peu connue. La deuxième partie concerne la relation entre l'élève et les autres. Dans la troisième partie, on cherche à obtenir quelques informations sur l'enseignant pour s'intéresser à des liens possibles entre l'inclusion et le type d'enseignant de l'élève en situation de handicap. L'enseignant doit ensuite dire dans une quatrième partie ce qu'il met en place pour

inclure l'enfant, comment est-ce qu'il organise son enseignement. L'enseignant est enfin invité dans une cinquième et dernière partie à faire un bilan de cette inclusion. Cependant le bilan n'est pas fait au même stade de l'année pour tous les enseignants. La perception de l'inclusion peut donc varier et influencer le bilan. Il aurait fallu que tous les enseignants remplissent ce questionnaire en fin d'année scolaire. Or, le calendrier universitaire ne le permet pas.

J'ai choisi d'expliquer ma démarche aux enseignants dans les mails que je leur envoyais pour leur demander de participer à mon enquête. Je n'ai donc pas réexpliqué ma démarche dans mon questionnaire qui était déjà assez long car cela aurait pu dissuader les enseignants d'y répondre.

b. Identification des enfants inclus

Pour connaître les moyens qui permettent à l'enseignant d'inclure un enfant, il me fallait trouver des enseignants ayant réussi à inclure un enfant atteint de troubles importants des fonctions cognitives. J'ai donc tout d'abord cherché des enseignants qui accueilleraient des enfants dans cette situation sans savoir s'ils étaient inclus ou plutôt intégrés. Je ne pouvais pas déterminer si cet enfant était inclus sur la base unique de mon jugement personnel.

Critères d'inclusion

J'ai donc choisi de poser des questions qui me servaient de critères apparents pour me permettre de distinguer les enfants inclus des enfants intégrés. J'ai établi qu'un enfant paraît inclus s'il participe à la vie de l'école, de la classe ; si les autres élèves ne le rejettent pas et que des liens au moins partiels se créent entre eux ; s'il leur arrive de jouer ensemble ; si l'enfant cherche à communiquer avec l'enseignant et les autres enfants ; si l'enseignant juge cette inclusion³⁵ réussie. Ces critères s'appuient sur la définition de l'inclusion donnée précédemment et inspirée de celle d'Éric Plaisance³⁶ selon laquelle un enfant inclus appartient à la communauté scolaire, suit les activités du groupe qui lui sont adaptées et participe à la vie sociale. Il se fait des amis et développe son autonomie.

35 Nous ne parlons pas ici d'inclusion au sens défini précédemment mais au sens d'un accueil de l'enfant à l'école.

36 PLAISANCE, Éric. *Autrement capables*, p. 110.

Formulation des questions

J'ai donc formulé ces questions dans mon questionnaire : « Quelle a été leur réaction ? (lorsque l'enseignant a annoncé et expliqué l'arrivée de l'enfant à l'ensemble de la classe) », « Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ? », « Jouent-ils ensemble en récréation ? », « Comment l'élève se comporte-il avec les autres élèves ? », « Cherche-t-il à communiquer avec vous ? Avec les autres élèves ? », « Participe-t-il à la vie de la classe ? De l'école ? (sous quelles formes) » et « Vous percevez l'inclusion de cet élève comme : réussie, en partie réussie, un peu réussie, non réussie »

Au delà de ces critères, si les autres élèves sont partiellement impliqués dans l'inclusion de cet enfant, nous pouvons tendre à penser que l'enfant est inclus mais ce n'est pas une condition sine qua non puisque les élèves de maternelle passent par une phase où ils sont centrés sur eux-mêmes. Cependant, si nous observons cette implication, cela renforce l'idée que l'enfant est inclus. J'ai donc posé la question suivante aux enseignants : « Sont-ils impliqués dans cette inclusion ? Comment cela se reflète-t-il ? » et « Comment l'élève se comporte-t-il avec les autres élèves ? »

Mesure de l'inclusion

J'ai ensuite attribué un nombre de points aux réponses : 1 point pour les réponses positives telles que « Oui, il cherche à communiquer avec les autres enfants. » ; un demi point pour les réponses où l'enseignant répond « un peu », telles que « Ils jouent un peu ensemble en récréation », « des liens se sont un peu créés entre l'enfant et les autres enfants » et 1 point négatif pour les réponses « l'enfant est à côté des autres mais pas vraiment avec, il les ignore, il n'y a pas de contact, il reste passif » et « l'enfant joue seul ».

c. Choix des questions liées aux moyens

Les moyens internes

J'ai ainsi pu regarder les moyens mis en place qui permettaient d'inclure ces enfants ou au contraire ceux qui n'étaient pas mis en place avec des enfants qui n'étaient pas inclus. Les questions suivantes : « Différenciez-vous le travail ? Adaptez-vous votre enseignement à cet élève ? Avez-vous apporté des

aménagements particuliers dans votre classe ? Avez-vous mis d'autres choses en place pour l'inclure dans la classe ? » cherchaient à identifier ces moyens mis en place et donc à confirmer ou infirmer mes hypothèses, à savoir que pour inclure un enfant, l'enseignant sensibilise les autres élèves, facilite la communication avec l'enfant et utilise une pédagogie différenciée. C. Thériault³⁷ conseillant la préparation et la sensibilisation des autres élèves à la situation de l'enfant en question, j'ai posé la question « Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ? ».

Les questions « Utilise-t-il le Maton à l'extérieur ? à l'école ? » m'ont permis de savoir si les enseignants dont l'enfant utilisait le Makaton à l'extérieur, l'acceptait et l'encourageait à l'utiliser en classe. Si tel était le cas, au delà de l'utilisation de ce « programme » particulier, cela montre que l'enseignant s'appuie sur les caractéristiques de l'enfant et utilise ses « points d'appui ».

Les moyens externes

Les questions suivantes : « A-t-il un AVS/AESH ? Vous a-t-on proposé des formations pour répondre à cette demande ? », ne permettaient pas de mettre en évidence les moyens mis en place par l'enseignant. Cependant, les AESH et les formations sont des moyens indépendants des démarches réalisées par l'enseignant mais participent à l'inclusion. En effet, rappelons que pour É. Plaisance³⁸, le travail d'équipe est nécessaire pour permettre à tous les enfants de développer le meilleur d'eux-mêmes. Ces questions permettent donc de confronter mes deux dernières hypothèses « Pour inclure un enfant atteint de troubles importants des fonctions cognitives, l'enseignant se forme et travaille en partenariat » à la réalité du terrain.

Les objectifs de l'inclusion

Pour savoir comment un enseignant peut inclure individuellement un enfant atteint de troubles importants des fonctions cognitives, il est important d'identifier les objectifs de cette inclusion. En effet, les objectifs ne sont pas forcément les mêmes que pour les enfants neurotypiques. Lors d'une inclusion, le milieu accueillant prend en compte les caractéristiques de l'enfant. Si l'enseignant ne fonde pas son enseignement sur les bons objectifs adaptés à l'enfant, il ne le voit pas progresser et

37 Id. p. 58.

38 PLAISANCE, Éric. *Autrement capables*, p. 110.

ne le lui permet d'ailleurs pas. Nous verrons que les objectifs pour ces enfants sont parfois minimes par rapport aux objectifs fixés pour les enfants neurotypiques. La question « Quels sont les objectifs pour cet élève ? » est donc apparue comme importante. Elle me permettra de confronter mes hypothèses « Les trois premiers objectifs de l'inclusion individuelle en maternelle sont d'aider l'enfant à se socialiser, devenir élève et à accroître son autonomie » au terrain. Nous ne nous attarderons pas sur les objectifs mais les traiterons afin de comprendre la nécessité des moyens mis en place.

Un lien à nuancer

L'analyse des moyens mis en place et du degré d'inclusion permettait d'établir des corrélations tout en émettant des réserves puisque chaque enfant et chaque troubles sont différents. Si un moyen mis en place avec des enfants inclus selon mes critères ne l'est pas avec les enfants non-inclus, nous ne pouvons pas affirmer qu'il permet d'inclure tous les enfants. Ce moyen peut favoriser l'inclusion chez certains enfants mais l'inclusion relève de plusieurs facteurs qui peuvent être relativement différents selon les enfants.

d. Étapes de construction du questionnaire

Un questionnaire test

J'ai construit ce questionnaire en plusieurs étapes. La rencontre d'une enseignante en janvier 2014 m'a incitée à réaliser un premier questionnaire. J'ai ainsi posé les questions qui me paraissaient importantes à ce moment donné et en fonction des lectures faites à ce moment-là. J'ai fait passer ce même questionnaire test à quatre enseignants. Cela m'a permis d'observer les questions qui ne m'apportaient pas de réponses remarquables et exploitables par rapport à mon sujet. J'ai donc supprimé les questions suivantes : « Est-il pris en charge dans un autre type de structure ? Y a-t-il eu une discussion ? Comment l'avez-vous inclus dans la classe? Avez-vous eu des inquiétudes ? Y a-t-il des aménagements qui se sont révélés être bénéfiques pour l'ensemble de la classe ? Y a-t-il des évaluations ? » afin de recentrer les questions sur ma problématique.

Des réajustements

Ces réponses m'ont également permis d'insérer de nouvelles questions qui manquaient au premier questionnaire telles que « Les élèves étaient-ils impliqués dans l'inclusion de l'élève en question? Aviez-vous déjà accueilli un élève atteint d'un trouble cognitif ? Quelles difficultés rencontrez-vous ? Avez-vous mis d'autres choses en place pour l'inclure dans la classe ? Quelles difficultés rencontre-t-il, Quelles sont ses limites ? Quels sont les progrès de cet élève ? Participe-t-il à la vie de la classe ? De l'école ? Si vous aviez tous les moyens à votre disposition (précisez lesquels), comment mèneriez-vous une autre inclusion ? Vous percevez cette inclusion comme : réussie, en partie réussie, un peu réussie, non réussie. Informations supplémentaires. ». J'ai donc réajusté mon questionnaire pour en faire passer un second (cf. Annexe p. 52) à 10 enseignantes durant l'année scolaire 2014-2015. J'ai posé ces questions supplémentaires aux enseignants ayant répondu au questionnaire test.

3. Passation du questionnaire

Un public plus restreint

Avant d'avoir réalisé ce questionnaire, j'ai souhaité rencontrer des enseignants qui incluent des enfants porteurs de TIFC. J'ai donc rencontré une enseignante référente. J'ai contacté des enseignants de CLIS mais j'ai ensuite choisi de m'intéresser à l'inclusion individuelle. J'ai rencontré une enseignante de l'école élémentaire Jules Ferry à Blois mais j'ai ensuite réduit mon observation aux enfants de cycle 1.

Une enfant atteinte de TSA

J'ai eu l'occasion d'observer plusieurs fois l'inclusion d'une enfant atteinte de TSA en dehors des temps de classe dans une école maternelle de la région du Nord. J'ai communiqué avec l'enseignante l'ayant accueillie durant l'année 2012-2013. L'enfant a ensuite déménagé dans le Loir-et-Cher. Cela m'a permis de contacter, avec l'autorisation des parents, ses deux nouvelles enseignantes à temps partiels en 2013-2014. J'ai ainsi pu m'entretenir avec l'enseignante et observer la classe durant une matinée. J'ai contacté l'étudiante qui avait la classe en charge le lundi pour

connaître son point de vue. J'ai ensuite rencontré son enseignante de moyenne section durant l'année scolaire 2014-2015. Cela m'a permis d'observer cette enfant sur la durée et de recueillir les réponses de quatre enseignantes successives à mon questionnaire. J'ai ainsi pu comparer l'inclusion d'un enfant dans deux niveaux de classes différents, dans trois classes différentes et avec quatre enseignantes. En ayant pu l'observer en parallèle, en dehors de l'école et j'ai pu examiner ses progrès au quotidien.

Observations personnelles

Pour obtenir d'autres cas, j'ai sollicité des enseignants dont l'une m'a appris l'inclusion de deux enfants porteurs de TIFC dans une classe de moyenne section. J'ai contacté leur enseignante et nous avons convenu d'une journée d'observation. J'ai ensuite demandé à réaliser mon stage de pratique accompagnée de deux semaines dans cette classe pour poursuivre l'observation. Durant l'année scolaire 2014-2015, j'ai continué de les observer et de communiquer avec cette même enseignante et le nouvel enseignant de grande section d'un des deux élèves.

Stages de pratique accompagnée

Durant un stage de pratique accompagnée, une collègue étudiante est allée dans une classe accueillant un enfant atteint de TIFC et m'a transmis le nom de l'enseignante que j'ai ensuite contactée et rencontrée en juillet 2014. Durant l'entretien qui a suivi la passation du questionnaire, j'ai rencontré cette directrice et deux de ses collègues également dans cette situation. Deux de ces enseignantes ont donc rempli le questionnaire. De plus, j'ai à ce moment rencontré l'enseignante référente de cette école et ai ainsi appris qu'une autre école de ce secteur accueillait de nombreux enfants dans cette situation. J'ai donc pris contact avec la directrice de cette école à la rentrée 2014-2015 et trois enseignants de cette école ont ainsi accepté de répondre à mon questionnaire. J'aurais pu réaliser un questionnaire en ligne mais j'ai préféré adresser directement mon questionnaire en version papier ou numérique.

Stages en responsabilité

Deux collègues étudiantes en responsabilité m'ont ensuite fait part de l'accueil d'un enfant dans leurs écoles respectives dont l'une accueillait l'enfant dans sa classe. Leurs collègues titulaires de la classe ont accepté de répondre à mes questions mais je n'ai pas obtenu de réponses de l'étudiante stagiaire responsable de cette classe à mi-temps.

J'ai ainsi recueilli 14 réponses sur deux ans et à différents moments de l'année scolaire dans sept écoles différentes. Cet échantillon étudie le processus d'inclusion de neuf enfants dont cinq atteints de TSA, deux atteints d'une trisomie 21 et un enfant polyhandicapé.

4. Enquête supplémentaire

Après la lecture des réponses au questionnaire, j'ai parfois demandé des précisions aux enseignants lorsqu'il me manquait une information ou que j'avais besoin d'une précision. J'ai donc réalisé en plus du questionnaire, des entretiens avec les enseignants concernés.

J'ai également observé dans leur classe, trois enfants parmi les neuf enfants ciblés dans les questionnaires avec quatre enseignants différents. Je n'interrompais pas l'enseignant pour ne pas le perturber lui et ses élèves car je savais qu'il remplissait le questionnaire en parallèle. Si nécessaire, je posais des questions supplémentaires en fin de journée ou pendant les récréations pour comprendre leurs pratiques. J'ai échangé de nombreux mails avec une enseignante durant ces deux années. En effet, la scolarisation de l'enfant évolue durant l'année et encore plus sur plusieurs années. Les ressentis et réponses des enseignants évoluent donc au fur et à mesure. J'ai ainsi suivi ces trois enfants sur les deux années scolaires (2013-2014 et 2014-2015). Un enfant a été maintenu avec la même enseignante, j'ai donc pu dialoguer avec elle pendant 2 ans sur son ressenti, son expérience et ses essais.

VI. Traitement des résultats

Après avoir reçu les réponses à mon questionnaire, je les ai traitées dans un tableur (cf. Annexes p. 56) en réalisant des statistiques d'une part pour les questions fermées et d'autres part pour les questions ouvertes pour lesquelles j'ai extrait les parties de réponses. Certaines réponses revenaient souvent alors que d'autres étaient anecdotiques. J'examinerai donc les réponses récurrentes et les tendances mises en évidence. Je traiterai tout d'abord les réponses me permettant d'identifier les enfants inclus selon les critères établis précédemment pour pouvoir ensuite observer les moyens mis en place avec ces élèves afin de répondre au problème.

1. Identification des enfants inclus

a. Les caractéristiques de l'échantillon

Informations générales

Selon les réponses des enseignants, cet échantillon se compose de neuf enfants de 6 ans en moyenne. 8 questionnaires concernent des cas d'enfants atteints de troubles autistiques, 4 concernent des cas d'enfants trisomiques, un atteint de TDAH et un enfant polyhandicapé. 78 % de ces enfants n'appartiennent pas au niveau de leur classe d'âge. 79 % d'entre eux sont non-verbaux, autant ne suivent pas le rythme de la classe et 100 % de ces enfants ne pourront pas poursuivre leur scolarité en cycle 2 ordinaire selon leurs enseignants. Ces informations nous laissent penser qu'il s'agit effectivement d'enfants atteints de troubles importants puisque les enfants sont rarement maintenus en maternelle.

Un temps d'accueil satisfaisant

79 % des enfants suivis sont scolarisés à temps partiel alors qu'ils ne sont que 29,5 % à l'échelle nationale selon l'Éducation Nationale. Ils sont donc scolarisés moins longtemps qu'à l'échelle nationale. Ils le sont en moyenne 15 heures par semaine et donc 63 % du temps scolaire. 2 enfants le sont sur une durée inférieure à 50 % du temps scolaire dont l'un pendant 6 heures soit à 25 %. Or, comme nous l'avons dit précédemment, C. Philip préconise un temps d'inclusion minimum de 50 %.

b. Analyse des critères d'inclusion

Des réactions positives

Lors de l'annonce de l'arrivée de l'enfant en situation de handicap, 36 % des enseignants ont observé une réaction positive et une acceptation de la part des élèves de la classe et 29 % ont relevé une curiosité chez les autres élèves et un temps d'observation. Ils se sont donc intéressés à l'enfant accueilli sans le rejeter. Ils ne représentent pas la majorité des élèves mais une part cependant non négligeable. Aucun enseignant ne signale un rejet de la part des autres élèves alors que je pensais, avant cette enquête, que cela serait parfois le cas. Il est donc possible que les jeunes enfants aient moins de préjugés et soient donc plus ouverts d'esprit. Le contact avec la diversité en maternelle est donc important pour former un futur citoyen tolérant.

Une enseignante me rapportait également lors d'une discussion que les enfants de la classe étaient tolérants avec les enfants inclus voire excessivement tolérants car ils se laissaient parfois taper ou embêter sans prévenir l'enseignante. Il faut donc être vigilant en leur disant qu'ils doivent le signaler. Cette même enseignante se positionne en disant que les enfants inclus sont mis sur un même pied d'égalité avec les autres enfants au niveau des punitions en cas de mauvais comportement. Cela va dans le sens de ce que préconisait C. Blancou³⁹.

85 % des enseignants déclarent que des liens se sont relativement créés entre l'enfant en processus d'inclusion et les autres enfants et que 86 % de ces derniers sont impliqués dans l'inclusion. Parmi les enseignants qui accueillent des enfants non-verbaux, 91 % disent même que les autres enfants sont impliqués. En effet, 57 % des élèves neurotypiques essaient de donner la main, de solliciter l'enfant en situation de handicap cognitif ou de jouer avec. Certains attendent l'arrivée de l'enfant et posent des questions. Un peu plus d'un tiers de ces enfants acceptent le contact des autres élèves puisqu'ils acceptent notamment de donner la main aux autres ou de faire des rondes. 50 % disent qu'ils jouent ensemble en récréation ou au moins un peu.

39 BLANCOU, Claudine. *Une classe pas comme les autres*, p. 62.

Des réponses nuancées

Pour cette question fermée « jouent-ils ensemble en récréation ? », j'avais prévu uniquement deux réponses : « oui, non ». Or, un tiers des enseignants ont ajouté « oui, un peu ». J'ai donc créé cette réponse dans l'analyse des résultats car cela paraissait important pour les enseignants sans qu'ils se soient concertés. J'ai également dû rajouter cette réponse pour la question « Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ? ». J'avais déjà repéré cela lors de la passation du questionnaire test mais je ne l'ai pas rajouté dans le questionnaire final car les enseignants auraient trop souvent été tentés de répondre par cette réponse « d'entre-deux ».

Des échanges parfois brefs mais présents

Durant la classe, 29 % restent à côté des autres enfants. Cependant cela se passe parfois sans contact, sans communication verbale ou non-verbale. Les enfants accueillis ignorent les autres et restent passifs mais ce ne sont pas la majorité car, 64 % des enseignants rapportent que les enfants en situation de handicap cognitif cherchent à communiquer avec eux et 50 % avec les autres élèves. 64 % affirment que l'enfant accueilli participe à la vie de la classe et de l'école. Ces enfants semblent donc inclus et le témoignage des enseignants devraient nous permettre d'identifier les moyens à mettre en œuvre pour rendre l'inclusion effective.

Un bilan plutôt satisfaisant

Les enseignants de cet échantillon sont 7 % à considérer l'inclusion de l'enfant comme réussie, 50 % à considérer qu'elle est en partie réussie et 43 % un peu réussie. Ils perçoivent rarement l'inclusion comme entièrement « réussie ». En regard, mes observations en classe me permettent de penser qu'ils sont parfois modestes ou ont l'impression de ne pas avoir atteint leur objectif car il n'y a pas toujours d'acquisitions disciplinaires. Cependant, il faut rappeler que les objectifs pour ces enfants ne sont pas toujours les mêmes que pour les autres enfants. Les objectifs de leur inclusion détaillés dans le PPS sont parfois centrés sur la socialisation. Lorsqu'un enseignant évalue l'inclusion d'un enfant inclus, il ne doit pas perdre de vue les objectifs établis en amont et spécifiques à l'enfant en question.

Profils des enfants inclus

Pour identifier les enfants apparemment inclus, j'ai établi 16 critères. En partant du principe qu'il faut que la moitié des critères (soit 8) soient observés pour que nous puissions dire que l'enfant est en apparence inclus, j'ai identifié 6 cas d'enfants inclus sur 14 et un cas à la limite de l'inclusion. 67 % des « cas » d'enfants inclus sont des enfants atteints de TSA mais seulement un tiers des enfants inclus sont des enfants atteints de TSA car un même enfant de cet échantillon apparaît comme inclus avec trois enseignants différents. Sur la totalité des cas d'accueil d'enfants atteints de TSA, la moitié sont inclus. Cette remarque est également applicable aux cas d'accueil d'enfants atteints d'une trisomie 21. Cependant la moyenne des taux d'inclusion est supérieure pour les TSA. Sur la totalité des cas, ceux d'enfants atteints de TSA obtiennent une moyenne de 7 critères observés contre 5,5 en moyenne pour les cas d'enfants atteints d'une trisomie 21 alors que les enfants trisomiques semblent plus simple à inclure du fait de leur caractère généralement sociable contrairement aux enfants atteints de TSA. Hormis un cas, les enfants apparemment inclus que nous appellerons désormais « enfants inclus », correspondent à ceux dont les enseignants disent que l'inclusion est réussie ou en partie réussie et ceux qui ne paraissent pas inclus en fonction de mes critères sont ceux dont les enseignants disent que l'inclusion est seulement « un peu réussie ».

Organisation des réponses au questionnaire

J'ai donc organisé les réponses en plusieurs parties. J'ai regroupé les réponses des enseignants accueillant des enfants apparemment inclus (cf. Annexe p. 63). J'ai ensuite ciblé les réponses des enseignants accueillant des enfants n'ayant pas accès au langage (cf. Annexe p. 70) car ils représentent 79 % des enfants de mon échantillon. Leur particularité complique la communication avec l'enseignant et les pairs. J'ai enfin ciblé les réponses des enseignants accueillant des enfants atteints de TSA (cf. Annexe p. 77) qui représentent 57 % de cet échantillon. Cela me permettra de préciser les données en fonction des catégories d'enfants, à savoir l'échantillon global, les enfants inclus, les enfants non verbaux et les enfants atteints de TSA. Il est donc possible que certaines tendances relatives à ces catégories apparaissent.

On cherchera donc à identifier les moyens mis en place pour inclure ces enfants qui paraissent inclus selon mes critères et à faire un parallèle avec ceux qui sont mis en place ou non pour les enfants intégrés mais non inclus. On traitera les moyens mis en place pour inclure l'enfant socialement et développer chez lui des compétences sociales car un enfant inclus est un enfant qui appartient à un groupe parmi les autres. On cherchera ensuite à étudier les moyens pédagogiques mis en place pour développer des compétences liées aux apprentissages disciplinaires et enfin les moyens indépendants de la volonté de l'enseignant mais qui lui permettent cependant en partie d'inclure l'enfant.

2. La socialisation

a. **Un objectif fondamental**

Dans 79 % des cas, les enseignants ont présenté l'arrivée de l'enfant aux « élèves accueillants » comme le préconise C. Thériault⁴⁰. En effet, ces derniers faisant partie du processus d'inclusion doivent être préparés. Ce choix peut expliquer les réactions positives des élèves accueillants que nous avons étudiées précédemment. 50 % leur ont expliqué que cet enfant est différent. Parmi ceux qui accueillent des enfants atteints de TSA, 71 % l'ont fait. La socialisation de l'enfant au sein du groupe classe paraît donc importante pour ces enseignants. En effet, la même part d'enseignants affirment que l'un des objectifs du processus d'inclusion de l'enfant qu'ils accueillent est la socialisation. Ce pourcentage augmente à 86 % chez les enseignants d'enfants atteints de TSA. Cela peut s'expliquer par le fait que ces enfants se caractérisent par « des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques »⁴¹. Cet objectif est en accord avec la compétence 6 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « les compétences sociales et civiques ». Parmi les enseignants des enfants inclus, 83 % disent avoir cet objectif et 50 % souhaitent améliorer le langage et la communication gestuelle. Contrairement à mes hypothèses, un seul enseignant s'est fixé pour objectif de développer l'autonomie. Les objectifs de socialiser l'élève et de développer le langage ont un lien puisque le développement du langage permet la socialisation. L'enfant comprend le

40 Id. p. 58.

41 PRY, René. *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme : dans un cadre scolaire de la maternelle au collège*, p.12

monde qui l'entoure et crée des liens avec les personnes qui en font partie. La socialisation comme le langage sont des priorités dans les programmes de la maternelle. Le souhait d'améliorer la communication entre également dans le cadre du socle commun puisque cela correspond à la compétence 1 : « la maîtrise de la langue française ». Les enseignants qui disent multiplier les essais de communication avec l'enfant sont d'ailleurs dans les $\frac{3}{4}$ des cas les enseignants qui accueillent des enfants qui paraissent inclus au vue des critères. Nous les appellerons désormais des « enseignants incluants ». Un tiers des enseignants de l'échantillon disent que l'accueil d'enfants atteints de TIFC est possible en maternelle parce que c'est un lieu de socialisation et de développement de l'enfant. Même si nous observons des enfants inclus dans cet échantillon, tous les enseignants mentionnent que ces enfants ne poursuivront pas leur scolarité en cycle 2 ordinaire. Il y a donc une limite à l'inclusion. Une majorité d'enseignants explique cela par le fait que l'enfant n'aura pas acquis les compétences de grande section. D'autres disent que c'est le manque de langage qui pose problème. L'objectif de développer le langage et les outils le favorisant tels les pictogrammes et le Makaton sont donc essentiels et doivent être encouragés.

b. Le Makaton

57 % des enfants utilisent le Makaton à l'extérieur de l'école en fin d'année mais seulement 29 % l'utilisent à l'école. Cet outil n'est donc pas exploité dans la moitié des cas alors que 36 % des enseignants disent que le langage pose problème à l'enfant. 83 % des enfants inclus, utilisent le Makaton à l'extérieur de l'école, on peut donc penser que cet outil facilite l'inclusion car les enfants possèdent un outil pour communiquer, se faire comprendre et donc se socialiser. Certains enseignants déplorent le manque de formation à cet outil qui crée une barrière avec l'enfant. Nous pouvons également observer que pour une même enfant accueillie par quatre enseignants successifs, la qualité de l'inclusion n'a pas été la même. Une enseignante observée demandait à toute la classe de dire bonjour en Makaton à l'enfant incluse au moment de l'appel. Un des parents est intervenu durant la première année pour expliquer ce mode de communication aux autres enfants et leur apprendre quelques gestes de Makaton. Nous observons alors 10 critères positifs

traduisant une inclusion. La seconde année, durant le premier semestre, les réponses de la deuxième enseignante rapportent 9 critères observables alors que durant le second semestre, une troisième enseignante de cette même classe rapporte de nouveau 10 critères après l'intervention d'un parent au sujet du Makaton. Ce nombre de critères redescend à 6 avec la quatrième enseignante la troisième année avant que le parent n'intervienne dans la classe. L'enfant incluse selon mes critères durant les deux premières années, passe alors au statut d'enfant intégrée mais plus incluse. Nous pouvons donc penser que l'utilisation de cet outil peut favoriser l'inclusion, a fortiori s'il est expliqué et utilisé en classe.

c. Les arts

Afin de les faire participer, 50 % des enseignants des enfants inclus, utilisent tous les jours les gestes et chants appris. Un tiers demande à l'enfant d'écouter une chanson, histoire ou comptine, un tiers le met en valeur en motricité et un tiers répond aux demandes de l'enfant avec les autres. Certains enseignants veillent à faire participer ces enfants aux événements de la classe, tels que les spectacles d'école et les sorties scolaires. C'est d'ailleurs lors d'un spectacle d'école que j'ai remarqué l'effort de l'enseignant pour inclure une enfant en choisissant un chant spécifique supplémentaire pour que l'enfant participe avec toute sa classe. C'est également à ce moment que j'ai vu d'autres élèves venir vers elle pour lui chanter ses chants préférés et essayer de communiquer avec l'enfant par des signes. Elle paraissait donc faire partie à part entière de la classe. L'enseignant doit donc tout mettre en œuvre pour permettre à l'enfant accueilli de participer aux événements marquant de la classe comme les sorties ou spectacles d'école pour rendre l'inclusion effective.

d. Un objectif accessible à l'école

L'école permet, notamment pour les enfants atteints de TSA, de développer le contact avec les autres enfants. Cela n'est pas ou peu possible dans un institut spécialisé tel qu'un IME car les autres enfants sont aussi fermés. Ils ne vont pas vers les autres et ne maîtrisent pas les codes sociaux. Ils ont donc besoin d'un modèle social ordinaire et spontané qui les guide pour développer des relations sociales ordinaires. L'inclusion individuelle permet cela puisqu'elle ne regroupe pas

uniquement des enfants atteints de TIFC. Lorsque j'ai suivi une enfant, j'ai pu observer des changements de comportements. L'enfant qui, avant d'être scolarisée était fermée sur elle-même et ses activités stéréotypées s'est progressivement ouverte. Il lui arrive maintenant d'aller vers les autres enfants de sa classe en signant le Makaton dans l'école. Ces modifications ne sont pas restreintes au cadre scolaire car j'ai observé cette enfant aller vers ses camarades de classe en dehors de l'école mais aussi vers d'autres enfants inconnus dans un parc d'attraction pour enfants. Elle signait pour qu'ils lui chantent des chansons. Le développement des compétences sociales s'est donc étendu vers la société en général. Le risque des instituts spécialisés est également que les enfants co-développent des troubles et stéréotypes qu'ils n'avaient pas antérieurement.

Pour inclure un enfant, l'enseignant doit donc garder à l'esprit l'objectif de socialisation de l'enfant. Pour ce faire, il peut présenter l'enfant, développer les compétences sociales par le biais des arts et d'outils de communication que sont les pictogrammes et le Makaton.

3. Les apprentissages disciplinaires

La moitié des enseignants se donnent pour objectif de faire acquérir à l'enfant des compétences disciplinaires telles que le graphisme, l'écriture, le comptage, le dénombrement. Ils ne donnent cependant que très peu d'objectifs voire un seul. Il faut parfois savoir repousser dans un premier temps l'apprentissage lorsque les conséquences des troubles sont trop présentes pour développer la socialisation afin d'entrer dans un second temps dans les apprentissages.

a. Des aménagements

La différenciation

79 % des enseignants de cet échantillon différencient le travail et adaptent leur enseignement pour ces enfants. 21 % le font en changeant souvent d'activités et 29 % passent davantage par le jeu et la manipulation. O. Klinger-Delarge⁴² encourage le passage par la manipulation en expliquant qu'elle permet de motiver et

42 KLINGER-DELARGE, Odile. *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels : changer le regard sur ces enfants, les aider à progresser vers l'âge adulte*, p. 72

canaliser l'enfant. 86 % des enseignants des enfants inclus différencient leur enseignement. Cela paraît donc incontournable pour inclure l'enfant. Comme cela a été observé en classe, l'enseignant peut segmenter la tâche en sous-tâches, diminuer la quantité de travail ou la simplifier. Il peut permettre à l'enfant de passer par « d'autres chemins » pour atteindre l'objectif. En s'appuyant sur le PPS, il peut décider de supprimer, dans un premier temps, les exercices faisant travailler la fonction déficitaire. Parmi les enseignants qui différencient, 50 % multiplient les essais de communication. La communication est donc perçue comme essentielle pour inclure l'enfant.

Une enseignante dont le taux d'inclusion selon mes critères était assez élevé m'a montré qu'elle prévoyait pour chaque jour et chaque activité les adaptations pour les deux enfants inclus. Cela n'était pas le cas d'une autre enseignante qui accueillait un enfant qui était passée du statut d'enfant incluse au statut d'enfant intégrée. Cet effort que produisent certains enseignants en anticipant la différenciation nécessaire pour permettre à l'enfant de progresser peut donc participer à l'inclusion de l'enfant.

S'adapter aux caractéristiques de l'enfant

J'ai également remarqué que certains enseignants incluants ou AESH veillent à proposer des activités qui correspondent à leurs centres d'intérêts. Il est donc important de prendre en compte les caractéristiques de l'enfant. L'enseignant peut même faire partager les centres d'intérêt de l'enfant aux enfants incluants. En effet, certains se sont en effet servi de la musique pour faire participer un enfant atteint de TSA et particulièrement intéressée par la musique.

La zone proximale de développement (ZDP) d'un enfant en situation de handicap cognitif est différente de celle d'un élève ordinaire. Il faut donc prendre en compte les besoins de l'enfant, ses difficultés, proposer des activités abordables pour qu'il prenne ou reprenne confiance. Cependant il ne faut pas que la tâche se situe en dessous de ses capacités car il doit être confronté à la difficulté pour trouver le plaisir de relever le défi et de réussir. Les enseignants ne doivent donc pas oublier de donner des tâches comprises dans la ZPD pour éviter l'ennui car si l'enfant sait déjà faire ce qui lui est demandé, cela n'a pas d'intérêt pédagogique et ne suscite pas de

motivation chez l'enfant. La Présidente de l'ENH a en effet témoigné en disant que l'enseignant de sa fille pensait qu'elle ne savait pas réaliser une tâche qu'elle maîtrisait en fait depuis de nombreuses années. L'enfant ne trouvait pas d'intérêt à réaliser ce travail puisqu'elle savait le faire depuis longtemps et qu'elle assimilait cela à un travail destiné à des enfants plus jeunes donc elle refusait la tâche ou faisait intentionnellement des erreurs.

L'individualisation

86 % des enseignants ont recours à l'individualisation et ils représentent 100 % des enseignants des enfants inclus, 100 % des enseignants des enfants atteints de TSA et également la totalité des enfants non-verbaux. Pourtant, l'individualisation semble contraire à l'inclusion puisqu'elle met l'enfant en marge de la classe, risque de le stigmatiser et ne lui permet pas de réussir en modifiant le milieu mais en lui proposant un enseignement différent qui risque de le stigmatiser. L'enseignant ne doit donc y avoir recours que ponctuellement puisque l'idéal pour inclure est de différencier. Cependant, cela se révèle être parfois difficile sur le terrain.

Des aménagements matériels particuliers

79 % des enseignants ont apporté des aménagements et ce taux augmente à 100 % chez les enseignants des enfants atteints de TSA. 29 % des enseignants utilisent des jeux spécifiques pour l'enfant, 21 % placent sa table toujours au même endroit pour lui assurer un cadre régulier. Cela respecte les préconisations de R. Pry⁴³ : « Pour la stabilité et la régularité, il importera que le plan de travail de l'élève ne soit pas déplacé, que le matériel scolaire utilisé soit toujours à la même place. »

43 % des enseignants accueillant des enfants atteints de TSA utilisent un classeur avec les pictogrammes Makaton mis en place par les parents. Ce classeur permet de faire le lien entre la maison et l'école. Ces outils communs peuvent rassurer l'enfant en créant une continuité.

43 PRY, René. *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme : dans un cadre scolaire de la maternelle au collège*, p.46

b. Les arts et la motricité

67 % des enfants apparemment inclus participent davantage lors des séances d'arts (éducation musicale, arts visuels) et de motricité. Même les enfants non-verbaux participent durant ces séances dans 36 % des cas. Ils peuvent participer en réalisant les gestes associés aux chants. Ces séances paraissent donc être des séances cruciales qui favorisent le processus d'inclusion. Les enseignants devraient donc y porter une attention particulière. En effet, pour une enfant suivie sur plusieurs années, la communication s'est instaurée par la musique. Ayant une sensibilité particulière pour cet art, elle demandait en Makaton aux enfants accueillants de chanter des chansons précises. Le domaine « percevoir, sentir, créer, imaginer » peut donc être une piste de travail à exploiter avec ces enfants. Ce domaine, tout comme le domaine « agir et s'exprimer avec son corps » ne nécessite pas l'activation de nombreuses compétences intellectuelles mais permet de développer l'expression et la communication qui permettent à l'enfant de s'insérer dans le groupe. O. Klinger-Delarge défend ce domaine en conseillant fortement de permettre à l'enfant déficient intellectuel de s'exprimer par l'art pour qu'il puisse « progresser dans la connaissance de lui-même et de ses possibilités de se développer et de communiquer. »⁴⁴

Pour inclure l'enfant et donc développer partiellement des compétences disciplinaires, l'enseignant va mettre en place des moyens déjà utilisés pour les autres enfants. En effet, l'enseignant doit différencier, prendre en compte les caractéristiques et le vécu de ses élèves. En situation d'inclusion il peut avoir recours à l'individualisation mais doit la limiter. Il mettra parfois des aménagements particuliers en place en fonction du trouble. Il pourra s'appuyer sur les arts et la motricité qui donne l'occasion à l'élève de s'exprimer en toute liberté et les incite à participer et donc à s'inclure dans le groupe classe.

4. Les moyens externes

Lorsqu'il entre dans ce processus d'inclusion, l'enfant n'est pas encore un élève mais il vient en maternelle pour le devenir. C'est un enfant qui arrive à l'école

⁴⁴ KLINGER-DELARGE, Odile. *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels : changer le regard sur ces enfants, les aider à progresser vers l'âge adulte*, p. 128

avec ses particularités comme tout autre enfant et l'enseignant doit alors « composer » avec. L'enfant n'est pas non plus uniquement un enfant handicapé. Il a certes la particularité d'être en situation de handicap mais c'est une particularité parmi d'autres. L'enseignant doit prendre l'enfant dans sa globalité. Pour cela, l'enseignant a à sa disposition, des moyens officiels et des moyens officieux.

a. Les moyens officiels

L'ESS

L'éducation nationale prévoit les ESS pour réunir toutes les personnes qui interviennent auprès de l'enfant. Après avoir fait une demande, j'ai pu assister à l'ESS d'un des enfants suivis. L'enseignante a pu échanger avec les autres intervenants pour obtenir leur point de vue centré sur un domaine. La psychomotricienne a pu, par exemple, apporter ses compétences au sujet de la posture de l'enfant et de la tenue du stylo lors des séances de graphisme. Cela a aidé l'enseignant à comprendre l'enfant et à réfléchir aux adaptations possibles pour la suite. Cela permet également de travailler avec les parents qui sont des partenaires essentiels, durant des temps prévus par la hiérarchie dans les 108 heures obligatoires pour l'enseignant. Ils ont ensuite pu aborder l'orientation de l'enfant et la révision du PPS qui est construit avec l'ensemble des partenaires pour guider la scolarisation de l'enfant et ainsi aider l'enseignant.

Durant celle-ci, l'enseignant a pu faire le bilan des acquisitions de l'enfant. Il s'est alors appuyé sur un nouvel outil : le GESVASco qui est rempli par l'enseignant et l'enseignant référent. Cela permet ensuite de faire état des acquisitions et besoins de l'enfant pour justifier les demandes d'aides telles que l'attribution d'un AESH.

L'AESH

Tous les enfants de cet échantillon sont accompagnés d'un AESH présent en moyenne à 93 % du temps alors qu'en 2009-2010, seulement 46,9 % des enfants atteints de troubles intellectuels cognitifs en pré-élémentaire étaient accompagnés d'un AESH selon les chiffres de l'éducation nationale.

Les enseignants de l'échantillon rapportent qu'ils se répartissent les tâches et que l'AESH gère dans 36 % des cas les déplacements et les ateliers et qu'un peu plus d'un tiers également dialogue avec l'AESH pour prévoir, analyser et échanger

sur les difficultés de l'enfant. Cependant, l'administration ne prévoit pas de temps de concertation entre l'enseignant et l'AESH. S'il était officiellement mis en place, l'enseignant pourrait expliquer ses attentes à l'AESH. Ces deux personnes pourraient harmoniser leurs pratiques, anticiper les besoins de l'enfant et les aménagements nécessaires. Lors d'une discussion, une enseignante interrogée m'a expliqué que l'enfant qu'elle accueillait percevait l'AESH comme sa référente puisqu'elle s'occupait exclusivement de lui alors que l'enseignante s'occupait de l'ensemble des enfants. Cela créait parfois un sentiment de jalousie lorsque l'AESH s'occupait d'un autre enfant ou qu'un autre essayait de lui parler. L'AESH ne doit pas tout le temps être avec l'enfant inclus pour lui permettre d'être un élève comme les autres, qu'il puisse s'intégrer auprès des autres et ainsi éviter l'isolement.

L'AESH est donc une personne ressource incontournable qui fait partie à part entière de l'accueil de l'enfant et qui doit donc être inclus dans le processus d'inclusion de l'enfant. Cependant, l'enseignant n'a pas le pouvoir d'en demander un. Il peut seulement soumettre l'idée aux parents lors d'une équipe éducative. Ces derniers pourront ensuite en faire la demande au niveau de la MDPH pour que cette aide humaine fasse partie du projet personnalisé de scolarisation.

Le temps de scolarisation

Cette équipe de suivi a également permis de faire le bilan sur l'augmentation du temps de scolarisation. Cet enfant était en effet passé de 12 heures de scolarisation hebdomadaires à 24 heures. Le temps de scolarisation d'un enfant peut influencer la qualité de l'inclusion. En effet, l'enseignant de cet enfant observait 3 critères d'inclusion la première année puis 8 la deuxième année. Cela va dans le sens de C. Philip qui affirme que ces enfants ont besoin d'un temps de scolarisation supérieur à 50 % du temps scolaire pour avoir des repères. L'enseignant doit donc envisager l'augmentation du temps de scolarisation si celui-ci est trop faible afin d'optimiser l'inclusion de l'enfant. En effet, si l'enfant est peu présent, il est compliqué d'habituer les autres à sa présence et d'instaurer une relation d'échanges fondées sur des habitudes communes. L'enseignant peut demander la révision du temps de scolarisation lors d'une ESS. Il n'est pas le seul à prendre cette décision mais peut appuyer cette demande. L'objectif de cette équipe était de faire le bilan de ce

changement.

L'augmentation du nombre de critères observés chez cet enfant pourrait également être corrélée au fait que l'enfant a été accueilli par un même enseignant pendant 2 ans. Lorsqu'un enseignant accueille un enfant atteint de TIFC pendant plusieurs années, il obtient sa confiance et le connaît davantage. Il connaît ses points forts et faibles, peut anticiper et différencier son enseignement au plus proche de ses besoins afin qu'il réussisse. Il peut développer des stratégies pour l'inclure. L'enseignant suivant a de nouveau observé 8 critères. On peut donc penser que le temps a une importance. La qualité de l'inclusion augmente avec le temps de scolarisation hebdomadaire, le nombre d'années de scolarisation. Elle peut également croître lorsque l'enfant conserve le même enseignant durant deux années consécutives si l'enseignant et également demandeur.

La formation continue

Contrairement à mes hypothèses, l'ensemble des enseignants de cet échantillon dit ne pas avoir reçu de formation pour accueillir l'enfant atteint de TIFC. Cela ne leur permet donc pas d'optimiser la qualité de l'inclusion. 57 % des enseignants pensent d'ailleurs à signaler que cela leur pose problème. Trois enseignants disent également que le langage et la communication avec l'enfant leur posent problème. L'une m'a d'ailleurs expliqué lors d'une journée d'observation que l'absence de langage l'empêcher d'évaluer précisément et avec certitude les compétences de l'enfant. Parmi ces trois enseignants, deux accueillent des enfants utilisant le Makaton à l'extérieur. S'ils étaient formés à cet outil, le processus d'inclusion pourrait être facilité. Un tiers des enseignants incluants disent s'être posé des questions sur le trouble et avoir eu besoin d'informations. Pour inclure, les enseignants ont donc besoin de formation. Durant mon année de stage en alternance, je n'ai pas observé de propositions de formation sur le handicap dans la liste des animations pédagogiques.

Certains enseignants interrogés étaient d'ailleurs très demandeurs pour rencontrer d'autres enseignants « accueillants » pour échanger. Cela témoigne de leur motivation. C. Philip⁴⁵ est d'ailleurs convaincue que la motivation de l'enseignant

45 PHILIP, Christine. *Autisme et scolarité : la scolarisation des enfants avec autisme*.

<http://www.canalautisme.com/autisme-et-scolariteacute.html>

est encore plus importante que la formation et que c'est la première condition pour réussir l'inclusion. C'est en effet, ce que j'ai pu observer durant les observations et entretiens. Les enseignants sont plus ou moins sensibles au handicap et ont plus ou moins envie de s'investir dans le processus d'inclusion. J'ai échangé avec une enseignante très motivée qui souhaitait faire évoluer ses deux élèves inclus et leur permettre de poursuivre leur scolarisation en classe ordinaire le plus longtemps possible. Elle a donc souvent eu recours à la différenciation, s'est remise en question en ne cessant jamais de chercher des solutions pour motiver ces enfants inclus et leur permettre de progresser. Pour inclure des enfants atteints de TIFC, un enseignant doit donc avant tout être motivé.

Même si tous les enfants en situation de handicap sont différents, nous pouvons essayer de partager le résultat des « tâtonnements » pour profiter de l'expérience des autres, s'interroger et se remettre en question. Il serait intéressant que l'inspection académique prévoie une formation continue et des animations pédagogiques sous la forme suivante. Les enseignants accueillant par exemple un enfant atteint de troubles autistiques pourraient être accompagnés en ayant la possibilité d'être formés dès le début de l'année aux caractéristiques de ces enfants. Ils pourraient dans un second temps être formés aux outils de communication spécifiques à ces élèves tels que le Makaton, la méthode PECS (Picture Exchange Communication System ; système de communication par échange d'images) afin d'utiliser facilement des pictogrammes qui pourraient servir à l'ensemble de la classe. Cela irait dans le sens d'une réelle école inclusive qui rappelons-le, dit que l'école adapte le milieu pour que tous les élèves puissent progresser.

Durant ces animations, des temps de discussions entre enseignants accueillants pourraient être mis en place pour parler de leurs pratiques, faire part de leur essais concluants ou non. En étant coordonnés par la hiérarchie, ces temps pourraient être officialisés. Leur mise en place serait facilitée puisque les enseignants accueillants ne se connaissent pas forcément alors que l'inspection académique peut les identifier. De plus, cela éviterait que les enseignants associent l'accueil d'enfants en situation de handicap à une charge de travail supplémentaire puisque les animations pédagogiques font partie des 108h obligatoires. Ces animations cibleraient seulement leur situation.

b. Les moyens officieux

L'enseignant peut également avoir recours à des moyens officieux. Par manque de temps officiels destinés aux échanges sur l'inclusion des enfants en situation de handicap, certains enseignants communiquent de manière informelle entre eux pour échanger sur leurs pratiques, trouver des solutions possibles afin d'améliorer l'accueil de l'enfant.

Les ESS permettent à tous les partenaires de communiquer mais elles restent un moment d'échange ponctuel puisque l'enseignant référent ne les réunit en général qu'une fois par an. Pour l'une des enfants de cet échantillon, les parents ont mis à disposition un livret annuel de suivi permettant à toutes les personnes intervenant auprès de leur enfant de consigner quotidiennement leurs remarques rapidement (cf. Annexes p. 86). Ce livret propose plusieurs items : l'humeur, l'état de santé l'appétit, la période de repos, l'extérieur, le respect des consignes, les activités et observations de la journée, la présence d'un commentaire plus élaboré à la fin du cahier et enfin une partie « à noter ». Un code couleur par intervenant est mis en place pour observer l'évolution de l'enfant au cours de la journée et de la semaine avec les différentes personnes qui interviennent auprès de l'enfant dans la journée. Ce livret pourrait être adapté pour des enfants plus âgés et n'ayant pas de problème de santé particulier pour cibler davantage le comportement et les progrès réalisés au niveau des apprentissages.

Certains enseignants et AVS ont également mis en place un carnet pour annoter les comportements de l'enfant et ses activités. Il permet ainsi d'observer l'évolution de l'enfant et notamment ses acquisitions.

La hiérarchie met un certain nombre de moyens en place pour aider l'enseignant à inclure les enfants atteints de TIFC. En effet, l'enseignant participe à des ESS, est accompagné ponctuellement d'un enseignant référent, peut disposer d'un AESH mais paradoxalement, elle ne met pas en place de formation continue pourtant nécessaire. Les enseignants doivent donc tâtonner et tenter de se former par eux-mêmes.

Conclusion

Au cours de cette recherche, nous avons eu comme objectif de comprendre « comment un enseignant peut inclure individuellement des enfants atteints de troubles importants des fonctions cognitives ? ». L'enseignant, confronté à une situation à laquelle il n'est pas formé doit être en mesure d'inclure un enfant atteint de TIFC puisque la loi de 2005 a fait de l'inclusion individuelle un droit. Nous avons donc cherché à identifier les moyens à mettre en place pour atteindre les objectifs suivants : socialiser l'élève, devenir élève et enfin développer quelques compétences disciplinaires. Rappelons que nous avons fait l'hypothèse que pour inclure l'enfant, l'enseignant se forme, sensibilise les autres élèves, travaille en partenariat, facilite la communication avec l'élève et utilise une pédagogie différenciée.

Comme pour tous les élèves, l'enseignant doit soigner les relations avec les familles, avoir recours à la différenciation. Certains moyens sont cependant spécifiques au handicap et ne dépendent pas de la volonté de l'enseignant. Ces moyens externes s'articulent essentiellement autour des ESS qui permettent aux différents partenaires d'échanger, d'adapter le temps de scolarisation, les objectifs et les aides humaines telles que les AESH. L'enseignant peut faciliter la communication en utilisant des outils tels que le Makaton. Ce travail a également permis de mettre en évidence l'importance insoupçonnée des arts et de la motricité dans l'inclusion. Je connaissais l'importance de la musique pour l'une des enfants incluse mais ne pensais pas qu'elle pouvait être généralisée à l'ensemble des enfants atteints de TIFC. L'enquête auprès des professionnels a fait ressortir le manque de formation continue des professeurs des écoles sur la scolarisation des enfants en situation de handicap cognitif. Ils se voient donc obligés de se former eux-mêmes, de mettre en place des moyens officieux et de tâtonner. Cela donne une image négative de l'accueil des enfants en situation de handicap aux enseignants puisqu'ils perçoivent cela comme un accroissement du temps de travail. L'enseignant doit donc faire preuve de motivation pour espérer inclure l'enfant. Lors des enquêtes et observations, la plupart des professeurs des écoles m'ont paru impliqués et soucieux

de bien faire. Ce travail de recherche pourrait donc les aider dans leur processus d'inclusion.

Ce mémoire m'a permis de développer la compétence 4 du référentiel de compétences des professeurs « prendre en compte la diversité des élèves ». Étant déjà sensibilisée au handicap, j'ai pu consolider mes connaissances en me positionnant, cette fois, du point de vue de l'enseignant. En tant que futur enseignante, je dois être capable d'« adapter [mon] enseignement et [mon] action éducative à la diversité des élèves ». Je dois également « travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du 'projet personnalisé de scolarisation' des élèves en situation de handicap ». Cette recherche m'a donc également permis de développer des compétences liées au travail en équipe et au partenariat. Cela correspond à la compétence 10 du référentiel « coopérer au sein d'une équipe ». L'enseignant doit en effet « inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives ». Dans une situation d'inclusion, je saurai à présent à qui m'adresser pour m'entourer de spécialistes afin d'harmoniser les pratiques et d'échanger sur l'enfant dans sa globalité. C'est notamment grâce à l'observation de plusieurs ESS dans le cadre de ce mémoire ou de mon stage en alternance que j'ai pu identifier le rôle de chaque intervenant.

Tout au long de cette recherche, je me suis souvent demandé en parallèle quel impact pouvait avoir l'inclusion individuelle d'un enfant atteint de TIFC sur les autres enfants de la classe voire de l'école. Comment l'accompagnement mis en place par l'enseignant peut-il être source de richesse non plus uniquement pour l'enfant inclus mais pour tous les enfants accueillants. Je me suis interrogée sur les bénéfices que pourrait avoir l'utilisation du Makaton pour tous les enfants dans une classe de maternelle. Je pense que celle-ci pourrait avoir un intérêt non négligeable avec les petits parleurs ou les enfants en difficulté à l'oral pour leur donner la possibilité de comprendre et de s'exprimer par le biais d'« une représentation visuelle du langage » et de différents supports qui structurent le langage. En effet, le Makaton a pour objectif de structurer le langage et de stimuler l'oral. Son utilisation pourrait

également participer à l'inclusion d'une autre catégorie d'enfants qui ne seraient pas des élèves en situation de handicap cognitif mais des élèves en situation de handicap linguistique. Je pense en effet aux enfants allophones nouvellement arrivés (EANA) car l'inclusion ne concerne pas uniquement le champ du handicap. Le manque de temps accordé par le master MEEF à la recherche ne m'a pas permis d'approfondir assez les bénéfices de l'utilisation du Makaton ni de rencontrer assez d'enseignants qui accueillent des enfants utilisant le Makaton pour pouvoir en tirer des conclusions. Cependant, cette question nécessiterait à mon sens d'être approfondie lors d'une recherche sur une durée plus longue qui permettrait d'observer les bénéfices du Makaton sur ces différents publics. Il faudrait alors trouver des enseignants de maternelle qui accepteraient de se former au Makaton et de le pratiquer quotidiennement dans leur classe pour observer l'impact de cet outil sur les différents publics : petits parleurs, enfants atteints de TIFC non-verbaux et enfants allophones nouvellement arrivés.

Annexes

Questionnaire

Renseignements sur l'enfant concerné

Âge : classe : Troubles et/ou handicap :

Combien de demi-journées par semaine est-il scolarisé dans votre classe ?

A-t-il un AVS/AESH ? oui, H/semaine en classe non

Suit-il le rythme de la classe ? oui non

Cet enfant a-t-il accès au langage oral ? oui non

Cherche-t-il à communiquer avec vous ? oui non

Avec les autres élèves ? oui non

Utilise-t-il le Makaton à l'extérieur ? oui non à l'école ? oui non

Arrivée dans la classe / relation avec les autres

Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ? oui non

Si oui, comment ?

.....

.....

Quelle a été leur réaction ?

Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ? oui non

Jouent-ils ensemble en récréation ? oui non

Sont-ils impliqués dans cette inclusion ? oui non

Comment cela se reflète-t-il ?

Comment l'élève se comporte-t-il avec les autres élèves ?

.....

L'enseignant

Aviez-vous déjà accueilli un élève atteint d'un trouble cognitif ? oui non

Vous êtes-vous posé des questions lors de la demande d'inscription ? oui non

Si oui lesquelles ?

Vous a-t-on proposé des formations pour répondre à cette demande ? oui non

Quelles difficultés rencontrez-vous ?

L'enseignement

Différenciez-vous le travail ? Adaptez-vous votre enseignement à l'élève ? oui non

Si oui, comment ?

Avez-vous apporté des aménagements particuliers dans votre classe ? oui non

Si oui, lesquels ?

Comment faites-vous participer cet élève ?

.....

Quels sont les objectifs pour cet élève ?

.....

Comment vous répartissez-vous les interventions avec l'AESH ?

.....

Avez-vous mis d'autres choses en place pour l'inclure dans la classe ?

.....

Bilan de l'inclusion et perspectives

Quelles difficultés rencontre-t-il ? Quelles sont ses limites ?

.....

Quels sont les progrès de cet élève ?

.....

Participe-t-il à la vie de la classe ? De l'école ? (sous quelles formes)

.....

Pourra-t-il poursuivre sa scolarité dans une classe ordinaire en cycle 2 ? oui non

Si non, qu'est-ce qui ne permet plus de le faire en cycle 2 ?

.....

Si vous aviez tous les moyens à votre disposition (précisez lesquels), comment

mèneriez-vous une autre inclusion ?.....
.....
.....

Vous percevez l'inclusion de cet élève comme : réussie en partie réussie
 un peu réussie non réussie

Informations complémentaires :
.....
.....
.....
.....

Réponses aux questionnaires

Réponses de tout l'échantillon aux questions fermées p.56

Réponses de tout l'échantillon aux questions ouvertes p.58

Réponses des enfants inclus aux questions fermées p.63

Réponses des enfants inclus aux questions ouvertes p.65

Réponses des enfants n'ayant pas accès au langage oral aux questions fermées p.70

Réponses des enfants n'ayant pas accès au langage oral aux questions ouvertes p.72

Réponses des enfants atteints de TSA aux questions fermées p.77

Réponses des enfants atteints de TSA aux questions ouvertes p.79

Diagrammes en secteurs p.83

Réponses fermées au questionnaire		élève	E1	E2	E3	E3	E3	E3	E4	E4bis	E5bis	E4ter	E6	E7	E8	E9	TOTAL	%
		prof.	P1	P2	P3	P4	P5	P6		P7		P8	P9	P10	P11	P12		
			TSA	Poly h	Syndrome	Drav et	troubles	autistiques		tris21	TDAH	tris21		TSA	TSA			
Age			6	7	3	4	4	5	4	5	5	6	4	5	6	5	6	
Classe	PS				1	1	1										3	21
	MS							1	1	1	1		1			1	6	43
	GS		1	1								1		1	1		5	36
Nombre d'heures en classe			15	21	12	12	12	12	12	24	24	24	12	6	12	10	15	222,9
nombre d'heures avec AVS			13,5	20	12	12	12	12	12	20	14	20	9	6	20	10	14	206,3
Suit-il le rythme de la classe ?	oui			1							1	1					3	21
	non		1		1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	11	79
A-t-il accès au langage oral ?	oui			1							1				1		3	21
	non		1		1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	11	79
Cherche-t-il à communiquer avec vous ?	oui		1	1		1	1			1	1	1	1		1		9	64
	non				1			1	1					1		1	5	36
Avec les autres élèves ?	oui		1			1	1			1	1	1			1		7	50
	non			1	1			1	1				1	1		1	7	50
Utilise-t-il le Makaton à l'extérieur ?	oui				1	1	1	1	1	1		1				1	8	57
	non		1	1							1		1	1	1		6	43
à l'école ?	oui				1		1	1								1	4	29
	non		1	1		1			1	1	1	1	1	1	1		10	71
Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ?	oui		1	1	1	1		1	1	1	1			1	1	1	11	79
	non						1					1	1				3	21
Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ?	oui						1					1			1		3	21
	non												1	1			2	14
	peu		1	1	1	1		1	1	1	1					1	9	64
Jouent-ils ensemble à la récréation?	oui						1					1					2	14
	non			1	1				1				1	1		1	7	50
	peu		1					1		1	1				1		5	36

Sont-ils impliqués dans cette inclusion ?	oui	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	12	86
	non						1			1						2	14
Avez-vous déjà accueilli un enfant atteint de troubles cognitifs ?	oui	1			1				1	1	1	1	1			8	57
	non		1	1		1	1	1						1		6	43
Vous êtes-vous posé des questions lors de l'inscription?	oui	1	1	1	1			1						1		6	43
	non					1	1		1	1	1	1	1		1	8	57
Vous a-t-on proposé des formations pour accueillir cet enfant?	oui															0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
Différenciez-vous le travail ? Adaptation ?	oui	1			1	1	1	1	1	1	1		1	1		11	79
	non		1	1								1				3	21
Individualisation ?	oui	1	0	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1		12	86
	non																
Avez-vous apporté des aménagements ?	oui	1	1	1	1	1	1	1	1	1			1		1	11	79
	non										1	1		1		3	21
Participe-t-il à la vie de la classe ? De l'école ?	oui			1	1	1	1	1	1	1			1			9	64
	non	1	1									1	1		1	5	36
Pourra-t-il poursuivre sa scolarité en cycle 2 ?	oui															0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	100
Vous percevez l'inclusion de cet élève comme	réussie										1					1	7
	en partie			1	1	1			1	1				1	1	7	50
	un peu	1	1				1	1				1	1			6	43
	non															0	0

*réponse *réponse

en janvier fin juin

avant après

Makaton Makaton

format°

en master

37 % des enfants qui utilisent le Makaton à l'extérieur l'utilisent à l'école

70 % des enfants en question n'ont pas accès au langage oral

trouble	quest	nb élève
TSA	8	5
tris21	4	2
TDAH	1	1
polyh	1	1
TOTAL	14	9

57 % de questionnaires TSA

56 % d'élèves TSA

critères d'inclusion 4 3 10 9 10 6 3 8 7,5 8 3 4 8 6 6

Réponses ouvertes au questionnaire	élève prof.	E1	E2	E3	E3	E3	E3	E4	E4bis	E5bis	E4ter	E6	E7	E8	E9	TOTAL	%
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7		P8		P9	P10	P11	P12		
		TSA	Polyh	Syndrome	Dravet	troubles autistiques		tris21		tris21		TSA		TSA			
13 parler avec les élèves dès le 1 ^{er} jour		1	1							1						3	21
13 explication que l'enfant est différent	1		1	1			1						1	1	1	7	50
13 besoin de plus de temps													1	1		2	14
13 donne les caractéristiques de l'élève			1	1			1								1	4	29
13 il ne fait pas exprès			1										1			2	14
13 il ne parle pas	1		1	1			1								1	5	36
13 on peut lui parler	1															1	7
13 il crie pour se faire comprendre			1	1			1								1	4	29
13 il faut bien l'accueillir				1												1	7
13 ne pas faire comme lui s'il crie			1	1												2	14
13 montre comment lui dire bonjour				1												1	7
13 besoin d'une personne pour l'aider				1			1						1			3	21
13 qui peut nous apprendre beaucoup de chants, musique et danse														1		1	7
13 il a besoin qu'on le guide pour se ranger etc.														1		1	7
14 curiosité, observation	1		1	1									1			4	29
14 effrayés															1	1	7
14 acceptation, positive			1				1	1	1	1	1	1	1	1		7	50
14 déstabilisés	1															1	7
14 interrogations		1														1	7
18 ils essaient de lui donner la main			1										1		1	3	21
18 les élèves le sollicitent			1					1						1	1	4	29
18 ils attendent son arrivée le matin, demandent où est-ce qu'il est															1	1	7
18 ils demandent pourquoi il ne fait pas comme eux															1	1	7
18 ils jouent parfois avec, jouent à l'attraper	1					1	1	1								4	29
18 ils sont attentifs à lui, ils l'aident pour se ranger, en EPS														1		1	7
18 ils lui parlent comme le maître lui parle											1					1	7
18 ils acceptent les droits supplémentaires accordés dus au handicap											1					1	7
18 Ils préviennent le maître quand l'élève s'enfuit											1					1	7
18 ils le félicitent lorsqu'il donne une bonne réponse											1					1	7
19 à côté mais pas avec, ignore, pas de contact, passif	1												1	1	1	4	29
19 il essaie parfois de les taper (si conflit pour certains)	1								1	1	1		1	1		5	36
19 joueur, joue avec les autres											1			1		2	14
19 observe les autres												1				1	7

19 il accepte de donner la main, faire une ronde (courte durée)			1	1	1	1								1	5	36
19 joue seul														1	1	7
19 difficulté à entrer en contact avec les autres sereinement									1						1	7
22 questionnement sur le trouble	1		1											1	3	21
22 questionnement sur les comportements à adopter														1	1	7
22 comment aménager la classe		1													1	7
22 gestion du temps														1	1	7
22 informé le jour de la pré-rentree de la présence d'un élève handicapé							1								1	7
22 rôle de l'AESH														1	1	7
24 manque de temps	1												1		2	14
24 de l'ordre pratique	1														1	7
24 de l'ordre pédagogique	1					1			1					1	4	29
24 de l'ordre relationnel	1														1	7
24 manque de formation		1	1	1		1	1	1	1					1	8	57
24 élève passif														1	1	7
24 élève perturbateur														1	1	7
24 élève qui peut être agressif														1	1	7
24 élève qui peut être très bruyant						1								1	1	3
24 langage communication						1								1	1	3
24 autonomie														1	1	7
24 déterminer les objectifs														1	1	7
24 déterminer les exigences à avoir, jusqu'où aller									1					1	2	14
24 quelle réaction avoir lors des cris, comment calmer les cris														1	1	7
24 comment faire pour qu'il tire profit de cette scolarisation														1	1	7
24 comment faire pour que les autres élèves n'en pâtissent pas														1	1	7
24 déterminer ce qui doit être sanctionné lorsqu'il a un mauvais comportement										1					1	7
24 non maîtrise du Makaton							1								1	7
26 ne fait pas comme la classe	1		1	1										1	4	29
26 souvent changer d'activités			1			1								1	3	21
26 activités répétées, les mêmes car besoin de stabilité			1			1									2	14
26 travail adapté à ses compétences, niveau inférieur si besoin (PS)									1	1				1	3	21
26 fractionner l'activité									1						1	7
26 simplifier l'activité									1						1	7
26 plus de manipulations, jeux				1		1				1				1	4	29
26 proposer activités appréciées par l'élève				1											1	7
26 multiplier les essais de communication			1	1										1	1	4

26 accueillir maman dans la classe pour apprendre le Makaton			1	1		1								3	21
26 apprendre aux autres enfants des techniques de communication (pictogrammes)				1										1	7
28 jeux particuliers	1											1	1	4	29
28 table de son groupe toujours au même endroit		1										1		3	21
28 sa photo sur sa table													1	1	7
28 une photo sur son étiquette prénom														1	7
28 une chaise à lui au milieu des autres		1												2	14
28 classeur avec les pictogrammes Makaton mis en place par la maman				1	1									3	21
28 lit			1	1	1									4	29
29 s'assoit au coin regroupement	1								1			1	1	5	36
29 utiliser tous les jours les gestes et chants appris			1	1	1									3	21
29 par la valorisation									1					1	7
29 en le faisant participer comme les autres									1					1	7
29 demander à l'élève d'écouter une chanson, histoire ou comptine inconnue				1	1									2	14
29 en motricité (mise en valeur)	1			1									1	4	29
29 l'enfant est intégré avec les autres en arts visuels														1	7
29 il pose une question à laquelle l'élève peut répondre										1				1	7
29 répondre aux demandes de l'élève avec les autres			1	1										2	14
29 fractionner le travail									1					1	7
29 utilisation de flash-cards													1	1	7
29 aucune mise à l'écart (à la table de son groupe)		1												2	14
30 rester en classe le plus possible				1								1		3	21
30 être plus autonome											1			1	7
30 socialisation	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	11	79
30 concentration									1					1	7
30 inclure l'élève dans les apprentissages de la classe				1					1					2	14
30 qu'il regarde les autres faire pour faire ensuite													1	1	7
30 amélioration du langage ou communication gestuelle				1						1			1	3	21
30 amélioration du graphisme													1	1	7
30 écrire son prénom, son frère, papa, maman										1				1	7
30 compter, dénombrer le + loin possible										1				1	7
30 travailler la reconnaissance et utilisation de pictogrammes				1										1	7
30 lire l'heure car passionné par les horloges	1													1	7
30 faire son travail comme les autres		1								1				2	14
30 prendre du plaisir à l'école												1		1	7
30 développer l'aisance gestuelle globale et l'adresse manuelle												1		1	7

30 acquérir des compétences de PS					1								1	7
31 l'AESH en permanence avec l'élève					1						1		2	14
31 l'AESH est son référent												1	1	7
31 l'AESH gère les ateliers et déplacements				1	1			1			1	1	5	36
31 l'AESH ne gère pas les regroupements											1		1	7
31 l'AESH ne gère pas les temps de langage											1		1	7
31 l'AESH régule le temps de l'activité			1		1								2	14
31 l'AESH veiller à la sécurité de l'enfant				1	1								2	14
31 dialogue maître/AESH pour prévoir et analyser, échanger sur difficultés	1	1	1				1					1	5	36
31 aide de l'AESH en fonction des activités		1											1	7
31 le maître reprend des activités avec dès que possible, prend le relai	1							1				1	3	21
31 maître : comportement, relationnel, pédagogie (prépare activités)				1								1	2	14
32 travail différencié										1			1	7
32 aménagement du temps (scolarisation partielle)										1			1	7
33 langage : il ne parle pas/peu					1			1	1	1		1	5	36
30 acquérir des compétences de PS													0	0
30 concentration							1						1	7
30 dépréciation de ce qu'il fait							1						1	7
33 crie					1					1		1	3	21
33 jette les objets										1			1	7
33 s'échappe de la classe										1			1	7
33 mise au travail											1		1	7
33 passif (allongé, chantonne)											1	1	2	14
33 troubles du comportements							1					1	2	14
33 troubles de la compréhension												1	1	7
33 ne suit pas le rythme de la classe, pas le niveau de la classe	1				1							1	3	21
34 Il réussit à rester assis à côté des autres					1					1			2	14
34 Il reste à son atelier									1				1	7
34 Il travaille par imitation									1				1	7
34 Il sourit									1				1	7
34 Il fait moins de crises violentes											1		1	7
34 Il accepte de donner la mains et de faire des rondes quelque fois					1						1		2	14
34 Il a des gestes d'appel envers les enfants qui vont vers lui					1								1	7
34 réalise des ateliers de plus en plus scolaires							1						1	7
34 Il participe à quelques activités avec l'AESH												1	1	7
34 Il a acquis des notions du devenir élève											1		1	7

34 Il sait écrire son prénom									1			1		2	14
34 Il a mémorisé beaucoup de mots												1		1	7
34 Il dit la comptine jusqu'à 10									1					1	7
34 Il dénombre davantage que l'an passé	1								1					2	14
34 Il est capable de réaliser des puzzles simples, encastrement, tris					1									1	7
35 Il entre dans les activités motrices			1		1					1		1		4	29
35 en chant, musique		1	1	1	1						1	1		6	43
35 observe au coin regroupement					1					1				2	14
35 participe au coin regroupement (responsabilités/services)								1						1	7
35 participation aux sorties, spectacles d'école		1												1	7
37 orientation en établissement spécialisé			1		1						1		1	4	29
37 pas d'acquisitions de GS, l'élémentaire est basé sur les apprentissages de GS			1		1	1	1	1	1			1	1	8	57
37 l'organisation de la classe ne convient plus									1					1	7
37 l'attention								1						1	7
37 la capacité à s'intéresser, s'impliquer								1						1	7
37 l'autonomie										1				1	7
37 langage	1		1	1		1								4	29
37 propreté	1		1	1										3	21
37 motricité					1									1	7
37 cris	1		1	1										3	21
37 l'apprentissage se fait par les jeux en maternelle		1												1	7
37 maternelle : lieu de socialisation, développement de l'enfant				1		1	1	1						4	29

Réponses fermées au questionnaire élèves inclus		E3 P3	E3 P4	E3 P5	E4bis P7	E4ter P8	E8 P11	total	%
		Syndrome Dravet troubles			tris21				
Age		3	4	4	5	6	6		
Classe	PS	1	1	1					
	MS				1				
	GS					1	1		
Nombre d'heures en classe		12	12	12	24	24	12		
nombre d'heures avec AVS		12	12	12	20	20	20		
Suit-il le rythme de la classe ?	oui					1		1	16,7
	non	1	1	1	1		1	5	83,3
A-t-il accès au langage oral ?	oui						1	1	16,7
	non	1	1	1	1	1		5	83,3
Cherche-t-il à communiquer avec vous ?	oui		1	1	1	1	1	5	83,3
	non	1						1	16,7
Avec les autres élèves ?	oui		1	1	1	1	1	5	83,3
	non	1						1	16,7
Utilise-t-il le Makaton à l'extérieur ?	oui	1	1	1	1	1		5	83,3
	non						1	1	16,7
à l'école ?	oui	1		1				2	33,3
	non		1		1	1	1	4	66,7
Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ?	oui	1	1		1		1	4	66,7
	non			1		1		2	33,3
Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ?	oui			1		1	1	3	50
	non							0	0
	peu	1	1		1			3	50

Jouent-ils ensemble à la récréation?	oui			1		1		2	33,3
	non	1	1					2	33,3
	peu				1		1	2	33,3
Sont-ils impliqués dans cette inclusion ?	oui	1	1	1	1	1	1	6	100
	non							0	0
Avez-vous déjà accueilli un enfant atteint de troubles cognitifs ?	oui		1		1	1	1	4	66,7
	non	1		1				2	33,3
Vous êtes-vous posé des questions lors de l'inscription?	oui	1	1				1	3	50
	non			1	1	1		3	50
Vous a-t-on proposé des formations pour accueillir cet enfant?	oui							0	0
	non	1	1	1	1	1	1	6	100
Différenciez-vous le travail ? Adaptation ?	oui		1	1	1	1	1	5	83,3
	non	1						1	16,7
Individualisation ?		1	1	1	1	1	1	6	100
Avez-vous apporté des aménagements ?	oui	1	1	1	1			4	66,7
	non					1	1	2	33,3
Participe-t-il à la vie de la classe ? De l'école ?	oui	1	1	1	1	1	1	6	100
	non							0	0
Pourra-t-il poursuivre sa scolarité en cycle 2 ?	oui							0	0
	non	1	1	1	1	1	1	6	100
Vous percevez l'inclusion de cet élève comme	réussie					1		1	16,7
	en partie	1	1	1	1		1	5	83,3
	un peu							0	0

Réponses ouvertes au questionnaire enfants inclus
--

	E3 P3	E3 P4	E3 P5	E4bis P7	E4ter P8	E8 P11		
	Syndrome Dravet troubles			tris21				
							total	%
13 parler avec les élèves dès le 1 ^{er} jour	1						1	16,7
13 explication que l'enfant est différent	1	1				1	3	50
13 besoin de plus de temps						1	1	16,7
13 donne les caractéristiques de l'élève	1	1					2	33,3
13 il ne fait pas exprès	1						1	16,7
13 il ne parle pas	1	1					2	33,3
13 on peut lui parler							0	0
13 il crie pour se faire comprendre	1	1					2	33,3
13 il faut bien l'accueillir		1					1	16,7
13 ne pas faire comme lui s'il crie	1	1					2	33,3
13 montre comment lui dire bonjour		1					1	16,7
13 besoin d'une personne pour l'aider		1					1	16,7
13 qui peut nous apprendre beaucoup de chants, musique et danse						1	1	16,7
13 il a besoin qu'on le guide pour se ranger etc.						1	1	16,7
14 curiosité, observation	1	1					2	33,3
14 effrayés							0	0
14 acceptation, positive	1			1	1	1	4	66,7
14 déstabilisés							0	0
14 interrogations							0	0
18 ils essaient de lui donner la main	1						1	16,7
18 les élèves le sollicitent	1			1		1	3	50
18 ils attendent son arrivée le matin, demandent où est-ce qu'il est							0	0
18 ils demandent pourquoi il ne fait pas comme eux							0	0
18 ils jouent parfois avec, jouent à l'attraper			1	1			2	33,3
18 ils sont attentifs à lui, ils l'aident pour se ranger, en EPS						1	1	16,7
18 ils lui parlent comme le maître lui parle					1		1	16,7
18 ils acceptent les droits supplémentaires accordés dus au handicap					1		1	16,7
18 ils préviennent le maître quand l'élève s'enfuit					1		1	16,7
18 ils le félicitent lorsqu'il donne une bonne réponse					1		1	16,7
19 à côté mais pas avec, ignore, pas de contact, passif						1	1	16,7
19 il essaie parfois de les taper (si conflit pour certains)					1	1	2	33,3

19 joueur, joue avec les autres					1	1	2	33,3
19 observe les autres							0	0
19 il accepte de donner la main, faire une ronde (courte durée)	1	1	1				3	50
19 joue seul							0	0
19 difficulté à entrer en contact avec les autres sereinement							0	0
22 questionnement sur le trouble	1					1	2	33,3
22 questionnement sur les comportements à adopter						1	1	16,7
22 comment aménager la classe							0	0
22 gestion du temps						1	1	16,7
22 informé le jour de la pré-rentrée de la présence d'un élève handicapé							0	0
22 rôle de l'AESH						1	1	16,7
24 manque de temps							0	0
24 de l'ordre pratique							0	0
24 de l'ordre pédagogique							0	0
24 de l'ordre relationnel							0	0
24 manque de formation	1	1		1			3	50
24 élève passif						1	1	16,7
24 élève perturbateur						1	1	16,7
24 élève qui peut être agressif						1	1	16,7
24 élève qui peut être très bruyant						1	1	16,7
24 langage communication						1	1	16,7
24 autonomie							0	0
24 déterminer les objectifs							0	0
24 déterminer les exigences à avoir, jusqu'où aller							0	0
24 quelle réaction avoir lors des cris, comment calmer les cris							0	0
24 comment faire pour qu'il tire profit de cette scolarisation							0	0
24 comment faire pour que les autres élèves n'en pâtissent pas							0	0
24 déterminer ce qui doit être sanctionné lorsqu'il a un mauvais comportement					1		1	16,7
24 non maîtrise du Makaton							0	0
26 ne fait pas comme la classe	1	1					2	33,3
26 souvent changer d'activités	1						1	16,7
26 activités répétées, les mêmes car besoin de stabilité	1						1	16,7
26 travail adapté à ses compétences, niveau inférieur si besoin (PS)					1		1	16,7
26 fractionner l'activité							0	0
26 simplifier l'activité							0	0

26 plus de manipulations, jeux		1			1	2	33,3
26 proposer activités appréciées par l'élève		1				1	16,7
26 multiplier les essais de communication	1	1			1	3	50
26 accueillir maman dans la classe pour apprendre le Makaton	1	1				2	33,3
26 apprendre aux autres enfants des techniques de communication (pictogrammes)		1				1	16,7
28 jeux particuliers					1	1	16,7
28 table de son groupe toujours au même endroit						0	0
28 sa photo sur sa table						0	0
28 une photo sur son étiquette prénom						0	0
28 une chaise à lui au milieu des autres						0	0
28 classeur avec les pictogrammes Makaton mis en place par la maman		1	1			2	33,3
28 lit	1	1	1			3	50
29 s'assoit au coin regroupement					1	1	16,7
29 utiliser tous les jours les gestes et chants appris	1	1	1			3	50
29 par la valorisation						0	0
29 en le faisant participer comme les autres						0	0
29 demander à l'élève d'écouter une chanson, histoire ou comptine inconnue		1	1			2	33,3
29 en motricité (mise en valeur)		1			1	2	33,3
29 l'enfant est intégré avec les autres en arts visuels						0	0
29 il pose une question à laquelle l'élève peut répondre					1	1	16,7
29 répondre aux demandes de l'élève avec les autres	1	1				2	33,3
29 fractionner le travail						0	0
29 utilisation de flash-cards						0	0
29 aucune mise à l'écart (à la table de son groupe)						0	0
30 rester en classe le plus possible		1				1	16,7
30 être plus autonome						0	0
30 socialisation	1	1	1	1	1	5	83,3
30 concentration						0	0
30 inclure l'élève dans les apprentissages de la classe		1				1	16,7
30 qu'il regarde les autres faire pour faire ensuite						0	0
30 amélioration du langage ou communication gestuelle		1			1	3	50
30 amélioration du graphisme					1	1	16,7
30 écrire son prénom, son frère, papa, maman					1	1	16,7
30 compter, dénombrer le + loin possible					1	1	16,7
30 travailler la reconnaissance et utilisation de pictogrammes		1				1	16,7

30 lire l'heure car passionné par les horloges						0	0
30 faire son travail comme les autres						0	0
30 prendre du plaisir à l'école						0	0
30 développer l'aisance gestuelle globale et l'adresse manuelle						0	0
30 acquérir des compétences de PS						0	0
31 l'AESH en permanence avec l'élève						0	0
31 l'AESH est son référent						0	0
31 l'AESH gère les ateliers et déplacements		1		1	1	3	50
31 l'AESH ne gère pas les regroupements					1	1	16,7
31 l'AESH ne gère pas les temps de langage					1	1	16,7
31 l'AESH régule le temps de l'activité	1					1	16,7
31 l'AESH veiller à la sécurité de l'enfant		1				1	16,7
31 dialogue maître/AESH pour prévoir et analyser, échanger sur difficultés	1					1	16,7
31 aide de l'AESH en fonction des activités						0	0
31 le maître reprend des activités avec dès que possible, prend le relai				1		1	16,7
31 maître : comportement, relationnel, pédagogie (prépare activités)		1				1	16,7
						0	0
32 travail différencié						0	0
32 aménagement du temps (scolarisation partielle)						0	0
33 langage : il ne parle pas/peu				1		1	16,7
30 acquérir des compétences de PS						0	0
30 concentration						0	0
30 dépréciation de ce qu'il fait						0	0
33 crie						0	0
33 jette les objets						0	0
33 s'échappe de la classe						0	0
33 mise au travail					1	1	16,7
33 passif (allongé, chantonne)					1	1	16,7
33 troubles du comportements						0	0
33 troubles de la compréhension						0	0
33 ne suit pas le rythme de la classe, pas le niveau de la classe						0	0
34 Il réussit à rester assis à côté des autres						0	0
34 Il reste à son atelier						0	0
34 Il travaille par imitation						0	0
34 Il sourit						0	0

34 Il fait moins de crises violentes							0	0
34 Il accepte de donner la mains et de faire des rondes quelque fois							0	0
34 Il a des gestes d'appel envers les enfants qui vont vers lui							0	0
34 réalise des ateliers de plus en plus scolaires							0	0
34 Il participe à quelques activités avec l'AESH							0	0
34 Il a acquis des notions du devenir élève						1	1	16,7
34 Il sait écrire son prénom					1		1	33,3
34 Il a mémorisé beaucoup de mots						1	1	16,7
34 Il dit la comptine jusqu'à 10					1		1	16,7
34 Il dénombre davantage que l'an passé					1		1	16,7
34 Il est capable de réaliser des puzzles simples, encastremets, tris							0	0
35 Il entre dans les activités motrices		1				1	2	33,3
35 en chant, musique	1	1	1			1	4	66,7
35 observe au coin regroupement							0	0
35 participe au coin regroupement (responsabilités/services)							0	0
35 participation aux sorties, spectacles d'école	1						1	16,7
37 orientation en établissement spécialisé		1					1	16,7
37 pas d'acquisitions de GS, l'élémentaire est basé sur les apprentissages did		1		1	1	1	4	66,7
37 l'organisation de la classe ne convient plus					1		1	16,7
37 l'attention							0	0
37 la capacité à s'intéresser, s'impliquer							0	0
37 l'autonomie							0	0
37 langage	1	1					2	33,3
37 propreté	1	1					2	33,3
37 motricité							0	0
37 cris	1	1					2	33,3
37 l'apprentissage se fait par les jeux en maternelle							0	0
37 maternelle : lieu de socialisation, développement de l'enfant		1		1			2	33,3

**Réponses fermées au questionnaire
enfants n'ayant pas accès au langage oral**

	E1 P1 TSA	E3 P3 Syndrome	E3 P4 Dravet	E3 P5 troubles	E3 P6 autistiques	E4 P7 tris21	E4bis	E4ter P8 tris21	E6 P9	E7 P10	E9 P12 TSA		
Age	6	3	4	4	5	4	5	6	4	5	5	4,6	
Classe	PS	1	1	1								3	
	MS				1	1	1		1		1	0	
	GS	1						1		1		1	
Nombre d'heures en classe	15	12	12	12	12	12	24	24	12	6	10	14	
nombre d'heures avec AVS	13,5	12	12	12	12	12	20	20	9	6	10	13	
Suit-il le rythme de la classe ?	oui							1					0
	non	1	1	1	1	1	1		1	1	1	10	100
A-t-il accès au langage oral ?	oui												0
	non	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100
Cherche-t-il à communiquer avec vous ?	oui	1		1	1		1	1	1			6	55
	non		1		1	1				1	1	5	45
Avec les autres élèves ?	oui	1		1	1		1	1				5	45
	non		1		1	1			1	1	1	6	55
Utilise-t-il le Makaton à l'extérieur ?	oui		1	1	1	1	1	1				7	64
	non	1							1	1	1	4	36
à l'école ?	oui		1		1							3	27
	non	1		1		1	1	1	1	1	1	8	73
Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ?	oui	1	1	1		1	1			1	1	8	73
	non				1			1	1			3	27
Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ?	oui				1			1				2	18
	non								1	1		2	18
	peu	1	1	1		1	1				1	7	64
Jouent-ils ensemble à la récréation?	oui				1			1				2	18
	non		1	1		1			1	1	1	6	55
	peu	1			1		1					3	27
Sont-ils impliqués dans cette inclusion ?	oui	1	1	1	1		1	1	1	1	1	10	91

	non					1							1	9
Aviez-vous déjà accueilli un enfant atteint de troubles cognitifs ?	oui	1		1				1	1	1	1		6	55
	non		1		1	1	1					1	5	45
Vous êtes-vous posé des questions lors de l'inscription?	oui	1	1	1			1						4	36
	non				1	1		1	1	1	1	1	7	64
Vous a-t-on proposé des formations pour accueillir cet enfant?	oui												0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100
Différenciez-vous le travail ? Adaptation ?	oui	1		1	1	1	1	1	1	1		1	9	82
	non		1								1		2	18
Individualisation ?		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100
Avez-vous apporté des aménagements ?	oui	1	1	1	1	1	1	1			1	1	9	82
	non								1	1			2	18
Pourra-t-il poursuivre sa scolarité en cycle 2 ?	oui												0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	100
Vous percevez l'inclusion de cet élève comme	réussie								1				1	9
	en partie	1	1	1	1		1	1				1	7	64
	un peu					1				1	1		3	27
	non												0	0

**Réponses ouvertes au questionnaire
enfants n'ayant pas accès au langage oral**

- 13 parler avec les élèves dès le 1^{er} jour
- 13 explication que l'enfant est différent
- 13 besoin de plus de temps
- 13 il n'aura pas toutes les mêmes règles qu'eux
- 13 donne les caractéristiques de l'élève
- 13 il ne fait pas exprès
- 13 il ne parle pas
- 13 on peut lui parler
- 13 il crie pour se faire comprendre
- 13 il faut bien l'accueillir
- 13 ne pas faire comme lui s'il crie
- 13 montre comment lui dire bonjour
- 13 besoin d'une personne pour l'aider
- 13 qui peut nous apprendre beaucoup de chants, musique et danse
- 13 il a besoin qu'on le guide pour se ranger etc.

- 14 curiosité, observation
- 14 effrayés
- 14 acceptation, positive
- 14 déstabilisés
- 14 interrogations

- 18 ils essaient de lui donner la main
- 18 les élèves le sollicitent
- 18 ils attendent sont arrivée le matin, demandent où est-ce qu'il est
- 18 ils demandent pourquoi il ne fait pas comme eux
- 18 ils jouent parfois avec, jouent à l'attraper
- 18 ils sont attentifs à lui, ils l'aident pour se ranger, en EPS
- 18 ils lui parlent comme le maître lui parle
- 18 ils acceptent les droits supplémentaires accordés dus au handicap
- 18 Ils préviennent le maître quand l'élève s'enfuit
- 18 ils le félicitent lorsqu'il donne une bonne réponse

- 19 à côté mais pas avec, ignore, pas de contact, passif
- 19 il essaie parfois de les taper (si conflit pour certains)
- 19 joueur, joue avec les autres

E1	E3	E3	E3	E3	E4	E4bis	E4ter	E6	E7	E9	TOTAL	
P1	P3	P4	P5	P6	P7		P8	P9	P10	P12		
TSA	Syndrome	Drav et troubles	autistiques		tris21		tris21			TSA		
	1										1	9
1	1	1							1	1	5	45
									1		1	9
1											1	9
	1	1								1	3	27
	1								1		2	18
1	1	1								1	4	36
1											1	9
	1	1								1	3	27
		1									1	9
	1	1									2	18
		1									1	9
		1							1		2	18
											0	0
											0	0
1		1							1		3	27
										1	1	9
				1					1		2	18
1											1	9
											0	0
	1								1	1	3	27
										1	1	9
										1	1	9
1				1							2	18
											0	0
								1			1	9
								1			1	9
								1			1	9
								1			1	9
1									1	1	3	27
1								1	1		3	27
								1			1	9

19 observe les autres								1			1	9	
19 il accepte de donner la main, faire une ronde (courte durée)		1	1	1	1					1	5	45	
19 joue seul								1			1	9	
<hr/>													
22 questionnement sur le trouble	1	1									2	18	
22 questionnement sur les comportements à adopter											0	0	
22 comment aménager la classe											0	0	
22 gestion du temps											0	0	
22 informé le jour de la pré-rentrée de la présence d'un élève handicapé					1						1	9	
22 rôle de l'AESH											0	0	
<hr/>													
24 manque de temps	1									1	2	18	
24 de l'ordre pratique	1										1	9	
24 de l'ordre pédagogique	1										1	18	
24 de l'ordre relationnel	1										1	9	
24 manque de formation		1	1		1	1	1				1	55	
24 élève passif												0	0
24 élève perturbateur												0	0
24 élève qui peut être agressif												0	0
24 élève qui peut être très bruyant											1	9	
24 langage communication									1			9	
24 autonomie									1			9	
24 déterminer les objectifs											1	9	
24 déterminer les exigences à avoir, jusqu'où aller											1	9	
24 quelle réaction avoir lors des cris, comment calmer les cris											1	9	
24 comment faire pour qu'il tire profit de cette scolarisation											1	9	
24 comment faire pour que les autres élèves n'en pâtissent pas											1	9	
24 déterminer ce qui doit être sanctionné lorsqu'il a un mauvais comportement									1			9	
24 non maîtrise du Makaton						1						9	
<hr/>													
26 ne fait pas comme la classe	1	1	1							1	4	36	
26 souvent changer d'activités		1									1	18	
26 activités répétées, les mêmes car besoin de stabilité		1									1	9	
26 travail adapté à ses compétences, niveau inférieur si besoin (PS)								1	1		1	27	
26 plus de manipulations, jeux				1					1			18	
26 proposer activités appréciées par l'élève				1								9	
26 multiplier les essais de communication		1	1							1		27	
26 accueillir maman dans la classe pour apprendre le Makaton		1	1									18	
26 apprendre aux autres enfants des techniques de communication (pictogramme)			1									9	

28 jeux particuliers	1								1		2	18
28 table de son groupe toujours au même endroit									1	1	2	18
28 sa photo sur sa table										1	1	9
28 une photo sur son étiquette prénom					1						1	9
28 une chaise à lui au milieu des autres					1						1	9
28 classeur avec les pictogrammes Makaton mis en place par la maman				1	1	1					3	27
28 lit			1	1	1	1					4	36
<hr/>												
29 s'assoit au coin regroupement	1								1		2	18
29 utiliser tous les jours les gestes et chants appris		1	1	1							3	27
29 demander à l'élève d'écouter une chanson, histoire ou comptine inconnue			1	1							2	18
29 en motricité (mise en valeur)	1		1								2	18
29 il pose une question à laquelle l'élève peut répondre							1				1	9
29 répondre aux demandes de l'élève avec les autres		1	1								2	18
29 fractionner le travail											0	0
29 utilisation de flash-cards										1	1	9
29 aucun mise à l'écart											0	0
<hr/>												
30 rester en classe le plus possible									1	1	2	18
30 être plus autonome								1			1	9
30 socialisation	1	1	1	1	1	1				1	7	64
30 inclure l'élève dans les apprentissages de la classe			1								1	9
30 qu'il regarde les autres faire pour faire ensuite										1	1	9
30 amélioration du langage ou communication gestuelle			1				1				2	18
30 amélioration du graphisme											0	0
30 écrire son prénom, son frère, papa, maman							1				1	9
30 compter, dénombrer le + loin possible							1				1	9
30 travailler la reconnaissance et utilisation de pictogrammes			1								1	9
30 lire l'heure car passionné par les horloges	1										1	9
30 faire son travail comme les autres											0	0
30 prendre du plaisir à l'école								1			1	9
<hr/>												
31 l'AESH en permanence avec l'élève									1		1	9
31 l'AESH est son référent										1	1	9
31 l'AESH gère les ateliers et déplacements			1				1			1	3	27
31 l'AESH ne gère pas les regroupements											0	0
31 l'AESH ne gère pas les temps de langage											0	0
31 l'AESH régule le temps de l'activité		1									1	9
31 l'AESH veiller à la sécurité de l'enfant			1								1	9

31 dialogue maître/AESH pour prévoir et analyser, échanger sur difficultés	1	1								1	3	27
31 aide de l'AESH en fonction des activités											0	0
31 le maître reprend des activités avec dès que possible, prend le relai	1						1			1	3	27
31 maître : comportement, relationnel, pédagogie (prépare activités)			1							1	2	18
32 travail différencié										1		9
32 aménagement du temps (scolarisation partielle)										1		9
33 langage : il ne parle pas/peu							1	1	1	1	4	36
33 crie									1	1	2	18
33 jette les objets									1		1	9
33 s'échappe de la classe									1		1	9
33 mise au travail											0	0
33 passif (allongé, chantonne)										1	1	9
33 troubles du comportements										1	1	9
33 troubles de la compréhension										1	1	9
33 ne suit pas le rythme de la classe, pas le niveau de la classe	1									1	2	18
34 Il réussit à rester assis à côté des autres									1		1	9
34 Il reste à son atelier								1			1	9
34 Il travaille par imitation								1			1	9
34 Il sourit								1			1	9
34 Il fait moins de crises violentes									1		1	9
34 Il accepte de donner la mains et de faire des rondes quelque fois									1		1	9
34 Il a des gestes d'appel envers les enfants qui vont vers lui					1						1	9
34 Il participe à quelques activités avec l'AESH									1		1	9
34 Il a acquis des notions du devenir élève											0	0
34 Il sait écrire son prénom							1				1	9
34 Il a mémorisé beaucoup de mots											0	0
34 Il dit la comptine jusqu'à 10							1				1	9
34 Il dénombre davantage que l'an passé	1						1				2	18
34 Il est capable de réaliser des puzzles simples, encastresments, tris						1					1	9
35 Il entre dans les activités motrices			1					1			2	18
35 en chant, musique		1	1	1					1		4	36
35 observe au coin regroupement								1			1	9
35 participation aux sorties, spectacles d'école		1									1	9
37 orientation en établissement spécialisé			1						1	1	3	27
37 pas d'acquisitions de GS, l'élémentaire est basé sur les apprentissages dic			1		1	1	1			1	5	45

37 l'organisation de la classe ne convient plus							1				1	9
37 l'autonomie								1			1	9
37 langage	1	1	1								3	27
37 propreté	1	1	1								3	27
37 motricité						1					1	9
37 cris	1	1	1								3	27
37 l'apprentissage se fait par les jeux en maternelle											0	0
37 maternelle : lieu de socialisation, développement de l'enfant			1			1	1				3	27

**Réponses fermées au questionnaire
enfants TSA**

	E1 P1 TSA	E3 P3 Syndrome	E3 P4 Dravet	E3 P5 troubles	E3 P6 autistiques	E7 P10 TSA	E9 P12 TSA	TOTAL	
Age	6	3	4	4	5	5	5	5	
Classe	PS	1	1	1				3	
	MS				1		1	2	
	GS	1				1		2	
Nombre d'heures en classe	15	12	12	12	12	6	10	11	
nombre d'heures avec AVS	13,5	12	12	12	15	6	10	12	
Suit-il le rythme de la classe ?	oui							0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	100
A-t-il accès au langage oral ?	oui							0	0
	non	1	1	1	1	1	1	7	100
Cherche-t-il à communiquer avec vous ?	oui	1		1	1			3	43
	non		1			1	1	4	57
Avec les autres élèves ?	oui	1		1	1			3	43
	non		1			1	1	4	57
Utilise-t-il le Makaton à l'extérieur ?	oui		1	1	1			4	57
	non	1				1	1	3	43
à l'école ?	oui		1		1			3	43
	non	1		1		1	1	4	57
Avez-vous présenté son arrivée aux autres élèves ?	oui	1	1	1		1	1	6	86
	non				1			1	14
Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves ?	oui				1			1	14
	non					1		1	14
	peu	1	1	1		1	1	5	71
Jouent-ils ensemble à la récréation?	oui				1			1	14
	non		1	1			1	4	57
	peu	1				1		2	29
Sont-ils impliqués dans cette inclusion ?	oui	1	1	1	1	1	1	6	86

	non					1			1	14
Aviez-vous déjà accueilli un enfant atteint de troubles cognitifs ?	oui	1		1			1		3	43
	non		1		1	1		1	4	57
Vous êtes-vous posé des questions lors de l'inscription?	oui	1	1	1					3	43
	non				1	1	1	1	4	57
Vous a-t-on proposé des formations pour accueillir cet enfant?	oui								0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	7	100
Différenciez-vous le travail ? Adaptation ?	oui	1		1	1	1		1	5	71
	non		1				1		2	29
Individualisation ?		1	1	1	1	1	1	1	7	100
Avez-vous apporté des aménagements ?	oui	1	1	1	1	1	1	1	7	100
	non								0	0
Pourra-t-il poursuivre sa scolarité en cycle 2 ?	oui								0	0
	non	1	1	1	1	1	1	1	7	100
Vous percevez l'inclusion de cet élève comme	réussie								0	0
	en partie	1	1	1	1			1	5	71
	un peu					1	1		2	29
	non								0	0

**Réponses ouvertes au questionnaire
enfants TSA**

13 parler avec les élèves dès le 1^{er} jour
 13 explication que l'enfant est différent
 13 besoin de plus de temps
 13 il n'aura pas toutes les mêmes règles qu'eux
 13 donne les caractéristiques de l'élève
 13 il ne fait pas exprès
 13 il ne parle pas
 13 on peut lui parler
 13 il crie pour se faire comprendre
 13 il faut bien l'accueillir
 13 ne pas faire comme lui s'il crie
 13 montre comment lui dire bonjour
 13 besoin d'une personne pour l'aider
 13 qui peut nous apprendre beaucoup de chants, musique et danse
 13 il a besoin qu'on le guide pour se ranger etc.

14 curiosité, observation
 14 effrayés
 14 acceptation, positive
 14 déstabilisés
 14 interrogations

18 ils essaient de lui donner la main
 18 les élèves le sollicitent
 18 ils attendent sont arrivée le matin, demandent où est-ce qu'il est
 18 ils demandent pourquoi il ne fait pas comme eux
 18 ils jouent parfois avec, jouent à l'attraper
 18 ils sont attentifs à lui, ils l'aident pour se ranger, en EPS
 18 ils lui parlent comme le maître lui parle
 18 ils acceptent les droits supplémentaires accordés dus au handicap
 18 ils préviennent le maître quand l'élève s'enfuit
 18 ils le félicitent lorsqu'il donne une bonne réponse

19 à côté mais pas avec, ignore, pas de contact, passif
 19 il essaie parfois de les taper (si conflit pour certains)
 19 joueur, joue avec les autres

E1 P1 TSA	E3 P3	E3 P4	E3 P5	E3 P6	E7 P10	E9 P12	TOTAL	
Syndrome Dravet troubles autistiques				TSA				
	1						1	14
1	1	1			1	1	5	71
					1		1	14
1							1	14
	1	1				1	3	43
	1				1		2	29
1	1	1				1	4	57
1							1	14
		1	1			1	3	43
			1				1	14
		1	1				2	29
			1				1	14
			1		1		2	29
							0	0
							0	0
1		1			1		3	43
						1	1	14
			1		1		2	29
1							1	14
				1			2	29
							0	0
							0	0
							0	0
							0	0
							0	0
1					1	1	3	43
1					1		2	29
							0	0

19 observe les autres								0	0
19 il accepte de donner la main, faire une ronde (courte durée)		1	1	1	1		1	5	71
19 joue seul								0	0
22 questionnement sur le trouble	1	1						2	29
22 questionnement sur les comportements à adopter								0	0
22 comment aménager la classe								0	0
22 gestion du temps								0	0
22 informé le jour de la pré-rentree de la présence d'un élève handicapé							1	1	14
22 rôle de l'AESH								0	0
24 manque de temps	1						1	2	29
24 de l'ordre pratique	1							1	14
24 de l'ordre pédagogique	1						1	2	29
24 de l'ordre relationnel	1							1	14
24 manque de formation		1	1		1		1	4	57
24 élève passif								0	0
24 élève perturbateur								0	0
24 élève qui peut être agressif								0	0
24 élève qui peut être très bruyant							1	1	14
24 langage communication								0	0
24 autonomie								0	0
24 déterminer les objectifs							1	1	14
24 déterminer les exigences à avoir, jusqu'où aller							1	1	14
24 quelle réaction avoir lors des cris, comment calmer les cris							1	1	14
24 comment faire pour qu'il tire profit de cette scolarisation							1	1	14
24 comment faire pour que les autres élèves n'en pâtissent pas							1	1	14
24 déterminer ce qui doit être sanctionné lorsqu'il a un mauvais comportement								0	0
24 non maîtrise du Makaton							1	1	14
26 ne fait pas comme la classe	1	1	1				1	4	57
26 souvent changer d'activités		1					1	2	29
26 activités répétées, les mêmes car besoin de stabilité		1						1	14
26 travail adapté à ses compétences, niveau inférieur si besoin (PS)							1	1	14
26 plus de manipulations, jeux			1					1	14
26 proposer activités appréciées par l'élève			1					1	14
26 multiplier les essais de communication		1	1			1		3	43
26 accueillir maman dans la classe pour apprendre le Makaton		1	1					2	29
26 apprendre aux autres enfants des techniques de communication (pictogrammes)			1					1	14

28 jeux particuliers	1					1		2	29
28 table de son groupe toujours au même endroit						1	1	2	29
28 sa photo sur sa table							1	1	14
28 une photo sur son étiquette prénom					1			1	14
28 une chaise à lui au milieu des autres					1			1	14
28 classeur avec les pictogrammes Makaton mis en place par la maman				1	1	1		3	43
28 lit			1	1	1	1		4	57
<hr/>									
29 s'assoit au coin regroupement	1					1		2	29
29 utiliser tous les jours les gestes et chants appris		1	1	1				3	43
29 demander à l'élève d'écouter une chanson, histoire ou comptine inconnue			1	1				2	29
29 en motricité (mise en valeur)	1		1					2	29
29 il pose une question à laquelle l'élève peut répondre								0	0
29 répondre aux demandes de l'élève avec les autres		1	1					2	29
29 fractionner le travail								0	0
29 utilisation de flash-cards							1	1	14
29 aucun mise à l'écart								0	0
<hr/>									
30 rester en classe le plus possible						1	1	2	29
30 être plus autonome								0	0
30 socialisation	1	1	1	1	1		1	6	86
30 inclure l'élève dans les apprentissages de la classe			1					1	14
30 qu'il regarde les autres faire pour faire ensuite							1	1	14
30 amélioration du langage ou communication gestuelle			1					1	14
30 amélioration du graphisme								0	0
30 écrire son prénom, son frère, papa, maman								0	0
30 compter, dénombrer le + loin possible								0	0
30 travailler la reconnaissance et utilisation de pictogrammes			1					1	14
30 lire l'heure car passionné par les horloges	1							1	14
30 faire son travail comme les autres								0	0
30 prendre du plaisir à l'école								0	0
<hr/>									
31 l'AESH en permanence avec l'élève						1		1	14
31 l'AESH est son référent							1	1	14
31 l'AESH gère les ateliers et déplacements			1				1	2	29
31 l'AESH ne gère pas les regroupements								0	0
31 l'AESH ne gère pas les temps de langage								0	0
31 l'AESH régule le temps de l'activité		1						1	14
31 l'AESH veiller à la sécurité de l'enfant			1					1	14

31 dialogue maître/AESH pour prévoir et analyser, échanger sur difficultés	1	1				1	3	43
31 aide de l'AESH en fonction des activités							0	0
31 le maître reprend des activités avec dès que possible, prend le relai	1					1	2	29
31 maître : comportement, relationnel, pédagogie (prépare activités)			1			1	2	29
32 travail différencié							0	0
32 aménagement du temps (scolarisation partielle)							0	0
33 langage : il ne parle pas/peu						1	1	2
33 crie						1	1	2
33 jette les objets						1		1
33 s'échappe de la classe						1		1
33 mise au travail								0
33 passif (allongé, chantonne)							1	1
33 troubles du comportements							1	1
33 troubles de la compréhension							1	1
33 ne suit pas le rythme de la classe, pas le niveau de la classe	1						1	2
34 Il réussit à rester assis à côté des autres						1		1
34 Il reste à son atelier								0
34 Il travaille par imitation								0
34 Il sourit								0
34 Il fait moins de crises violentes							1	1
34 Il accepte de donner la mains et de faire des rondes quelque fois							1	1
34 Il a des gestes d'appel envers les enfants qui vont vers lui						1		1
34 Il participe à quelques activités avec l'AESH							1	1
34 Il a acquis des notions du devenir élève								0
34 Il sait écrire son prénom								0
34 Il a mémorisé beaucoup de mots								0
34 Il dit la comptine jusqu'à 10								0
34 Il dénombre davantage que l'an passé	1							1
34 Il est capable de réaliser des puzzles simples, encastrement, tris						1		1
35 Il entre dans les activités motrices			1					1
35 en chant, musique		1	1	1		1		4
35 observe au coin regroupement								0
35 participation aux sorties, spectacles d'école		1						1
37 orientation en établissement spécialisé			1			1	1	3
37 pas d'acquisitions de GS, l'élémentaire est basé sur les apprentissages did			1				1	2

37 l'organisation de la classe ne convient plus							0	0
37 l'autonomie							0	0
37 langage	1	1	1				3	43
37 propreté	1	1	1				3	43
37 motricité					1		1	14
37 cris	1	1	1				3	43
37 l'apprentissage se fait par les jeux en maternelle							0	0
37 maternelle : lieu de socialisation, développement de l'enfant			1				1	14

"Suit-il le rythme de la classe?" Y a-t-il des liens qui se sont créés avec les autres élèves? Jouent-ils ensemble à la récréation?



■ oui
■ non



■ oui
■ non
■ peu



■ oui
■ non
■ peu

Vous percevez l'inclusion de cet élève comme...



■ réussie
■ en partie
■ un peu
■ non

Répartition des troubles








































































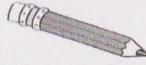
■ TSA
■ tris 21
■ TDAH
■ polyh

Le Makaton

Le Makaton est un programme multimodal de communication proposé dans les années 70 par Margaret Walker une orthophoniste. Il a été mis en place pour permettre aux enfants non-verbaux d'accéder au langage. Il peut également être utilisé avec des adultes. Ce programme combine le langage oral, les signes et les symboles sous forme de pictogrammes. Les signes (450 mots de base et 7000 mots complémentaires) reprennent à 90 % ceux de la langue des signes française (LSF) en adaptant certains aux enfants. Le Makaton permet aux enfants de comprendre ce qui se cache derrière les mots et de communiquer.

Progressivement les enfants verbalisent, formulent des demandes mais pour fonctionner, son entourage doit l'utiliser au quotidien. Les pictogrammes permettent de structurer le langage, le but étant ensuite qu'ils oralisent.

Livret annuel de suivi

Semaine du :	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
 Humeur	 bonne  fragile  maussade	 bonne  fragile  maussade	 bonne  fragile  maussade	 bonne  fragile  maussade
 État de santé	 bon  amorphe  malade	 bon  amorphe  malade	 bon  amorphe  malade	 bon  amorphe  malade
 Appétit	 gros  moyen  petit	 gros  moyen  petit	 gros  moyen  petit	 gros  moyen  petit
 Période de repos	 a dormi  s'est relaxé  s'est agité durée de la sieste : _____	 a dormi  s'est relaxé  s'est agité durée de la sieste : _____	 a dormi  s'est relaxé  s'est agité durée de la sieste : _____	 a dormi  s'est relaxé  s'est agité durée de la sieste : _____
 À l'extérieur	<input type="radio"/> promenade <input type="radio"/> cour <input type="radio"/> parc sortie spéciale : _____	<input type="radio"/> promenade <input type="radio"/> cour <input type="radio"/> parc sortie spéciale : _____	<input type="radio"/> promenade <input type="radio"/> cour <input type="radio"/> parc sortie spéciale : _____	<input type="radio"/> promenade <input type="radio"/> cour <input type="radio"/> parc sortie spéciale : _____
 Respect des consignes	 bien  variable  difficile	 bien  variable  difficile	 bien  variable  difficile	 bien  variable  difficile
 Pour les plus petits 	Selle(s) : _____ Biberon(s) : _____ am : _____ pm : _____	Selle(s) : _____ Biberon(s) : _____ am : _____ pm : _____	Selle(s) : _____ Biberon(s) : _____ am : _____ pm : _____	Selle(s) : _____ Biberon(s) : _____ am : _____ pm : _____
 Activités et observations de la journée	_____	_____	_____	_____
Commentaires à la fin du cahier :	<input type="radio"/> Intervenant(e) <input type="radio"/> Parent	<input type="radio"/> Intervenant(e) <input type="radio"/> Parent	<input type="radio"/> Intervenant(e) <input type="radio"/> Parent	<input type="radio"/> Intervenant(e) <input type="radio"/> Parent
 À noter :	<input type="radio"/> Documents dans la pochette <input type="radio"/> Vêtements souillés	<input type="radio"/> Documents dans la pochette <input type="radio"/> Vêtements souillés	<input type="radio"/> Document(s) dans la pochette <input type="radio"/> Vêtements souillés	<input type="radio"/> Document(s) dans la pochette <input type="radio"/> Vêtements souillés
Initiales du parent :	_____	_____	_____	_____

Bibliographie commentée

Documents imprimés

BERZIN, Christine. *Accueillir les élèves en situation de handicap*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens, 2010. 154 p. (Repères pour agir dans le premier degré).

C. Berzin apporte aux enseignants non spécialisés des réponses scientifiques sur des problèmes administratifs et psychologiques avec des témoignages.

BLANCOU, Claudine. *Une classe pas comme les autres*. Paris : Desclée de Brouwer, 2013. 152 p.

Cette enseignante relate son expérience novatrice. Elle a en effet conduit un projet pilote de classe « d'accueil » en accueillant quatre élèves handicapés cognitifs dans sa classe.

BUGNON, Jean-Louis. LECOMTE, Jean-Michel. PERCEAU, Jean. *Handicap au quotidien : Scolarisation des élèves porteurs de handicap*. Bourgogne : CRDP de Bourgogne, 2006. 143 p. (Au quotidien).

Ces auteurs s'adressent aux enseignants non-spécialisés et traitent l'évolution de la place du handicap dans la société. Puis, par le biais de témoignages, ils analysent et attirent la vigilance des enseignants sur les obstacles que peut engendrer la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire.

ÉGRON, Bruno. *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais, 2011. 378 p. (ASH Adapter les pratiques pour scolariser tous les élèves).

Les « troubles des fonctions cognitives », avant appelés « déficience mentale » sont majoritaires. Par ce terme, on tente de regrouper des troubles hétérogènes en supposant que ces enfants ont des difficultés communes. En donnant des outils aux enseignants pour ces élèves, B. Égron tente de pallier le manque de recherche concernant leur scolarisation et s'attarde notamment sur l'autisme.

KLINGER-DELARGE, Odile. *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels : changer le regard sur ces enfants, les aider à progresser vers l'âge adulte*. Paris : Tom Pousse, 2013. 187 p.

NUSS, Marcel. *Former à l'accompagnement des personnes handicapées*. Paris : Dunod, 2007. 240 p. (Santé sociale)

PLAISANCE, Éric. *Autrement capables : école, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris : Autrement, 2009. 204 p. (Mutations).

Ce sociologue élargit la problématique d'inclusion des élèves handicapés au niveau de la société.

PRY, René. *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme : dans un cadre scolaire de la maternelle au collège*. Paris : Tom Pousse, 2012. 187 p.

THÉRIAULT, Chantal. *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Montréal : Les éditions Québecor, 2007. 152 p. (Collection psychologie).

Au Québec, la recherche sur cette problématique est plus riche et plus avancée. Cette psychoéducatrice propose des solutions pour aider à inclure les enfants à besoins particuliers.

ZAFFRAN, Joël. *Quelle école pour les élèves handicapés*. Paris : La Découverte, 2007. 181 p. (Alternatives sociales).

En France, ce sociologue de l'éducation, de l'école et du handicap, réfléchit sur la scolarité des élèves porteurs d'un handicap.

Documents électroniques

CHAMBRES, Emmanuelle. *Accompagner un enfant avec autisme et TED*. [en ligne]. Moulins: CRDP, 2013. Disponible sur : http://crdp-pupitre.ac-clermont.fr/upload/_40_114_2014-08-27_11-00-49_.pdf (consulté le 10 décembre 2014)

Gouvernement. *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale* [en ligne]. Gouvernement, 2012. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100_-_rapport_handicap_226957.pdf (consulté le 11 avril 2014)

Gouvernement. *La scolarisation des enfants handicapés : rapport par Monsieur Paul Blanc*. [en ligne]. Paris : Gouvernement, 2012. Disponible sur : http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/2011_scolarisation_des_enfants_handicapes.pdf (consulté le 18 mai 2014)

Ce rapport du sénateur P. Blanc permet de comprendre les points positifs et négatifs de la loi de 2005. Il permet d'observer la progression quantitative de la scolarisation des enfants handicapés mais dénonce la

défaillance de l'aspect qualitatif.

LOCHMANN, Vincent. Contribution à la définition, à la description et à la classification des handicaps cognitifs. [en ligne]. [s.l.] : Fédération française des Dys, 2011. Disponible sur : <http://www.ffdys.com/wp-content/uploads/2012/09/Handicap-cognitif-version-2011-11.pdf>

(consulté le 15 février 2014)

Ce site nous informe sur les troubles cognitifs spécifiques et des troubles du langage et des apprentissages.

Documents audiovisuels

MONIER, Lionel. *Vivre le handicap*. [DVD]. Blois : ENH41, 2013.

Ce DVD présente le film de l'association ENH41 qui traite les problématiques actuelles sur le handicap en réunissant les témoignages des familles, du corps médical et de l'équipe éducative.

PHILIP, Christine. *Autisme et scolarité : la scolarisation des enfants avec autisme* [vidéo en ligne]. Futuroscope Chasseneuil: CNED, 2014. Disponible sur :

<http://www.canalautisme.com/autisme-et-scolariteacute.html> (consulté le 8 février 2015)

Dans cette vidéo, Christine Philip, maître de conférence honoraire en sciences de l'éducation, fait le point sur la scolarisation des enfants atteints d'autisme en s'appuyant sur des données numériques. Elle différencie à cette occasion l'intégration de l'inclusion.

SZEMPRUCH, Michel. *L'école pour tous ? Le défis d'un système éducatif inclusif*. [Vidéo en ligne]. Grenoble : Université Pierre Mendès, 2013. Disponible sur <http://www.cra-rhone-alpes.org/spip.php?article3064> : (consulté le 15 février 2014)

Les acteurs et chercheurs dans ce domaine, tels que C. Gardou anthropologue, abordent au travers de ce documentaire ce qu'a apporté la loi de 2005 sur le terrain à l'école. Ils expliquent les évolutions mais également les obstacles toujours présents.

Noémie LORJOU

L'inclusion individuelle des enfants porteurs de troubles importants des fonctions cognitives en maternelle

Résumé :

Ce mémoire d'initiation à la recherche traite la question de l'inclusion individuelle en maternelle et s'intéresse plus particulièrement à celle des enfants porteurs de troubles importants des fonctions cognitives. La loi de 2005 et la loi sur la refondation de l'école défendent le principe d'inclusion. Celui-ci apparaît comme une révolution dans les textes mais qu'en est-il en pratique ? Christine Philip émet des réserves en disant que la France est restée dans une phase d'intégration. Les enseignants ne sont pas formés pour accueillir ce type d'enfants mais doivent « prendre en compte la diversité des élèves » et notamment leur handicap. Que peuvent-ils alors mettre en place pour atteindre leurs objectifs ? Nous nous demandons ici comment un enseignant peut-il inclure individuellement un enfant porteur d'un trouble important des fonctions cognitives en maternelle ? En réalisant une enquête et des observations en classe, nous constatons que pour socialiser ces enfants et leur permettre d'apprendre, il existe différents types de moyens. L'enseignant peut avoir recours à des moyens officiels tels que l'ESS, le PPS, l'AESH mais aussi à des moyens officieux. En effet, il peut faire intervenir les parents, différencier, individualiser et utiliser des méthodes spécifiques telles que le Makaton. Certaines dépendent de sa volonté mais d'autres dépendent de sa hiérarchie. Une formation continue permettrait d'harmoniser ces pratiques.

Mots clés : scolarisation, inclusion individuelle, trouble des fonctions cognitives, maternelle

The individual inclusion in a nursery school of children with severe cognitive disorders

Summary :

This introductory report deals with the issue of individual inclusion in nursery schools and focuses on children with severe cognitive disorders. The law of 2005 and the law on school defend the principle of inclusion. This principle appears as a revolution in the texts but what about in practice ? According to Christine Philip, France is still dealing with integration only. The teachers aren't trained to deal with this type of children but « have to take into account the diversity of the pupils » and notably their handicap. That's why we may wonder what they could do to achieve their goals. How can a teacher include individually a child with severe cognitive disorders in a nursery school ? With an inquiry and observations in class, we can notice that there are various ways in order to socialize these children and enable them to learn. The teacher can turn to official means such as the ESS, the PPS, the AESH but to unofficial means as well. Indeed, the teacher can ask the parents to come in the class, or can differentiate, individualize or use special methods such as the Makaton. Some of these methods depend on him only whereas others depend on his hierarchy. A continuing education would allow to harmonize these practices.

Keywords : education, individual inclusion, severe cognitive disorders, nursery school