



HAL
open science

L'inclusion des élèves en situation de handicap et les pratiques enseignantes en classe d'anglais

Diane Bourget

► **To cite this version:**

Diane Bourget. L'inclusion des élèves en situation de handicap et les pratiques enseignantes en classe d'anglais. Education. 2016. dumas-01395511

HAL Id: dumas-01395511

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395511>

Submitted on 10 Nov 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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de
la Formation »**

Mention second degré

Parcours: Anglais

**L'inclusion des élèves en situation de handicap et
les pratiques enseignantes en classe d'anglais**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Diane Bourget

le 18 mai 2016

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marie-Paule Muller, directrice de mémoire

Linda Collinge, membre de la commission

Engagement de non
plagiat

Je, soussigné(e)

..... ,

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Cet engagement de non plagiat doit être inséré en première page de tous les rapports, dossiers, mémoires.

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Muller pour son grand investissement et l'aide qu'elle a pu m'apporter.

Je remercie également les enseignants interrogés sans qui la réalisation de ce mémoire aurait été impossible.

Enfin, je remercie Mme Collinge pour avoir accepté de faire partie des membres de jury pour ma soutenance.

Sommaire

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	5
1. L'INCLUSION EN FRANCE : ETAT DES LIEUX	9
1.1. EVOLUTION LEGISLATIVE DE LA PRISE EN COMPTE DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP A L'ECOLE : VERS L'INCLUSION SCOLAIRE.....	9
1.2. PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS EN FRANCE : ENTRE INTEGRATION ET INCLUSION	15
2. PERCEPTION DE L'INCLUSION PAR LES ENSEIGNANTS EN FRANCE	21
2.1. FLOU CONCEPTUEL ENTRE LES TERMES D' « INTEGRATION » ET D' « INCLUSION »	21
2.2. UNE VISION PARTAGEE DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN FRANCE CONCERNANT L'ACCUEIL DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP EN CLASSE ORDINAIRE : ENTRE BENEFICES ET LIMITES	24
2.2.1. <i>Bénéfices perçus par les enseignants pour une meilleure prise en compte de la diversité des élèves</i>	24
2.2.2. <i>Limites perçues par les enseignants</i>	28
2.2.3. <i>L'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : perçu ni comme une richesse ni comme un frein aux apprentissages par certains enseignants</i>	32
3. L'INCLUSION EN FINLANDE ET AU CANADA : PRATIQUES PEDAGOGIQUES DONT LES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS EN FRANCE POURRAIENT S'INSPIRER POUR TENDRE VERS UNE INCLUSION REUSSIE	33
3.1. L'INCLUSION EN FINLANDE ET AU CANADA	33
3.1.1. <i>L'inclusion en Finlande</i>	33
3.1.2. <i>L'inclusion au Canada</i>	34
3.2. QUE POURRAIT ETRE UNE PRATIQUE INCLUSIVE EN CLASSE D'ANGLAIS EN FRANCE INSPIREE DE LA PEDAGOGIE INCLUSIVE AU CANADA ?	37
3.2.1. <i>Réflexion préalable à la mise en place d'une pratique inclusive en classe d'anglais et collaboration entre collègues</i>	37
3.2.2. <i>Mettre en place une sensibilisation au handicap en classe pour tous les élèves</i>	38

3.2.3. Connaître l'élève et son fonctionnement et lui permettre de se connaître lui-même pour développer des stratégies d'apprentissages adaptées à ses besoins	40
3.2.4. Créer un climat qui célèbre à la fois l'individualité et la diversité dans la classe	41
3.2.5. Développer des habiletés sociales chez tous les élèves.....	42
3.2.6. Valoriser la diversité dans le cadre d'un objectif commun : la pédagogie de la coopération inscrite dans une dynamique inclusive.....	43
CONCLUSION.....	47
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES.....	56
ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRES A L'ATTENTION D'ENSEIGNANTS D'ANGLAIS ACCUEILLANT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LEUR CLASSE.....	56
ANNEXE 2 : ENTRETIENS AVEC DEUX ENSEIGNANTES D'ANGLAIS ACCUEILLANT DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LEUR CLASSE.....	74
4^{EME} DE COUVERTURE	87

Introduction

Le décret n°2005-1752 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap du 30 décembre 2005 indique que « tout enfant ou adolescent présentant un handicap (...) est inscrit dans une école ordinaire » et en priorité dans l'école la plus proche de son domicile. Cette école constitue « son » établissement scolaire, dit « de référence ». Suivant le Projet Personnalisé de Scolarisation [PPS]¹ mis en place, le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité « en milieu scolaire ordinaire ». Cette loi constitue un changement majeur pour l'école ordinaire dans la mesure où la scolarisation des enfants en situation de handicap devient systématique et obligatoire.

J'ai souhaité traiter le sujet du handicap et plus particulièrement de l'inclusion scolaire car il m'intéresse tout particulièrement dans un contexte où, en tant qu'enseignants, nous sommes désormais nécessairement amenés à être en contact avec des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, le fait qu'un membre de ma famille travaille dans un établissement scolaire accueillant ces élèves à besoins particuliers m'interroge davantage sur la manière dont ces derniers sont considérés au sein du système scolaire, quels aménagements sont prévus pour eux et dans quelle mesure l'évolution des mentalités entraîne de véritables changements dans leur prise en charge.

Ce sujet soulève également la question de la différenciation pédagogique. En effet, bien que n'ayant pas été moi-même élève en situation de handicap, j'ai pu rencontrer des difficultés à certains moments qui auraient requis une approche singulière. Certes, ces difficultés ne nécessitaient pas d'aménagements aussi importants que pour un élève en situation de handicap, mais j'y perçois aujourd'hui un lien direct avec le besoin de différencier, de s'adapter aux besoins particuliers des élèves et non pas seulement de les considérer comme faisant partie d'une masse homogène. Il s'agit donc de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe, tout en permettant à chacun d'apprendre à son rythme, selon ses besoins d'apprentissage et de trouver sa place en tant qu'élève et individu singulier au sein du groupe.

Aujourd'hui, les textes juridiques internationaux (Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux du 7 au 10 juin 1994) et nationaux (Loi

¹ Le PPS définit les modalités de déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap en fonction de ses besoins. Il est mis en place en coopération avec d'autres acteurs institutionnels (établissements sanitaires et médico-sociaux, collectivités territoriales). Ces actions sont mises en œuvre dans le cadre scolaire habituel de l'élève en situation de handicap. (Galasso-Chaudet, 2013)

n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005) insistent sur la nécessité d'inclure les élèves en situation de handicap au sein des classes ordinaires et non plus de les intégrer. La terminologie est importante ici dans la mesure où ces deux termes présentent une vision différente du handicap. Nous expliciterons cette différence conceptuelle complexe entre le terme d' « intégration » et d' « inclusion » dans la première partie du développement.

L'inclusion devrait profondément bouleverser le fonctionnement de l'École actuelle et donc le métier d'enseignant. Cela m'amène à m'interroger de la manière suivante :

L'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais mène-t-elle à une modification des pratiques enseignantes auprès de tous les élèves ? Est-elle considérée comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter par les enseignants en France ? Les pratiques différenciées mises en place pour les élèves en situation de handicap peuvent-elles être bénéfiques à la classe entière ?

Nous pouvons alors nous interroger à partir de la question centrale suivante : L'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire fait-elle évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves en classe d'anglais ?

Face à ces interrogations, plusieurs hypothèses peuvent être posées.

A priori, l'inclusion d'élèves en situation de handicap semble engendrer une modification des pratiques de l'enseignant. Selon les défenseurs de l'inclusion en France, l'accueil vécu de cette manière entraînerait une évolution voire une révolution du métier d'enseignant dans l'acceptation de la différence à travers le travailler et le vivre ensemble dans notre société. Selon Philippe Tremblay, « L'inclusion scolaire exige (...) le développement d'une pédagogie de l'inclusion. L'adoption de l'inclusion scolaire passe par une nécessaire transformation de l'école, cela inclut bien entendu les pratiques enseignantes. Comme différents professionnels et élèves sont amenés à travailler ensemble, une nécessaire collaboration doit s'installer. » (Tremblay, 2012, p.40).

Une autre hypothèse peut être posée pour répondre à la question centrale. En France, les différences entre élèves semblent davantage considérées par les enseignants comme des contraintes à contourner que comme des richesses à exploiter. Selon Éric Gilles, inspecteur de l'Éducation Nationale et Docteur en Sciences de l'Éducation, « l'inclusion privilégiant le niveau scolaire se heurte à un décalage de temporalité en ce qui concerne la maîtrise de

certaines compétences » entre les élèves en situation de handicap et ceux de la classe ordinaire. (Gilles, 2013, p.243). Cette idée demeure auprès des enseignants qui se montrent réticents face aux pratiques différenciées envers les élèves. En effet, les élèves en situation de handicap sont souvent confrontés au problème du rythme d'apprentissage. Cela semble nécessiter que les enseignants valident individuellement à différents moments certaines compétences.

Enfin, une troisième hypothèse peut être posée de la manière suivante : les pratiques différenciées bénéfiques aux élèves en situation de handicap pourraient apporter une richesse supplémentaire à tous les élèves pour mieux apprendre au contact de la diversité. Alors que l'inclusion paraît être vécue comme un frein aux apprentissages par de nombreux enseignants en France, il semblerait que la culture de pays tels que la Finlande et le Canada conçoivent l'inclusion différemment. Ces pays ayant un mode de vie basé davantage sur la solidarité et la complémentarité des élèves et non sur le niveau visé, perçoivent la diversité comme un atout à exploiter plutôt qu'une difficulté à surmonter. Si ce modèle ne paraît pas si facile à adopter en France où les pratiques différenciées semblent peu développées, une vision plus positive de la diversité, notamment à travers l'ouverture aux autres, pourrait entraîner davantage de perspectives de collaboration et de différenciation. Sabine Kahn, enseignante et pédagogue française (2010, p.7) définit la pédagogie différenciée comme un ensemble de dispositions mises en place par l'enseignant pour tenir compte des différences entre ses élèves. L'enseignant doit tenir compte des spécificités de chaque élève et du regard qu'il porte sur l'élève en situation de handicap. En lien avec la question de l'inclusion se pose donc celle de la différenciation pédagogique, adressée non seulement à ces élèves en situation de handicap mais aussi à toute la classe. Selon Jean-Michel Zakhartchouk (2014, p.9), enseignant et pédagogue, l'inclusion des élèves en situation de handicap nécessite plus d'imagination, de créativité et permet de s'interroger sur la mise en œuvre des valeurs de solidarité et d'entraide entre élèves au sein de la classe. Au-delà d'une nécessaire coopération entre élèves, il s'agit de prendre en compte les spécificités de chaque élève de manière positive. On perçoit donc ici le lien direct entre l'inclusion et la nécessité de différencier les pratiques pédagogiques auprès de tous les élèves.

Pour répondre à la problématique, trois techniques de recherche seront utilisées: la lecture d'ouvrages théoriques, un recueil de données qualitatives via des questionnaires ainsi que deux entretiens clés destinés à des enseignantes d'anglais accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe en collège et en lycée. Elles évoquent leur vision de l'inclusion ainsi que leurs pratiques pédagogiques en lien avec cet accueil.

La lecture d'ouvrages théoriques nous permettra de mettre en regard les pratiques dites « inclusives » en France avec celles des pays dont provient la notion d' « inclusion » tels que la Finlande et le Canada.

Quant au recueil de données qualitatives auprès des enseignants, il nous permettra d'analyser et de comparer les différentes pratiques pédagogiques au sein des collèges et lycées concernés en France.

Les questionnaires semi-directifs seront privilégiés pour laisser une certaine liberté aux enquêtés en vue de mieux appréhender le regard de l'enseignant sur l'élève en situation de handicap et l'impact de l'accueil d'élèves en situation de handicap sur les pratiques enseignantes. Les questionnaires seront dépouillés de manière à ce que les informations qualitatives clés qui en ressortent permettent de dégager une tendance afin de savoir si l'inclusion d'élèves en situation de handicap peut entraîner une évolution des pratiques des enseignants interrogés.

Les entretiens permettront d'approfondir le questionnement et de l'élargir de manière à obtenir des réponses sur la prise en compte de tous les élèves dans leur individualité et leur diversité.

Notre travail sera organisé de la manière suivante :

Nous allons tout d'abord évoquer l'évolution législative de la prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école et analyser les pratiques pédagogiques des enseignants d'anglais en France afin de déterminer si ces derniers se situent véritablement dans une démarche d'inclusion ou s'il s'agit davantage d'intégration.

Puis nous nous attarderons sur la perception de l'inclusion par les enseignants en France révélant un flou conceptuel entre les termes d' « intégration » et d' « inclusion » ainsi qu'une vision partagée concernant l'accueil des élèves en situation de handicap, percevant à la fois des bénéfices et des limites à cet accueil.

Enfin, nous analyserons en quoi la Finlande et le Canada perçoivent l'inclusion comme une richesse à exploiter. Nous verrons alors ce que pourrait être proposé pour tendre vers une pratique pédagogique inclusive en classe d'anglais en France à travers quelques exemples concrets inspirés de la pédagogie inclusive au Canada.

1. L'inclusion en France : état des lieux

A priori, l'inclusion d'élèves en situation de handicap pourrait engendrer une modification des pratiques de l'enseignant. Nous allons d'abord voir comment la prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école a évolué vers l'inclusion. Puis nous verrons que malgré les progrès constatés à travers la loi, les pratiques enseignantes en France se situent encore aujourd'hui entre l'*intégration* et l'*inclusion*.

1.1. Evolution législative de la prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école : vers l'inclusion scolaire

En 1960, la Conférence Générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture [UNESCO] souligne « qu'il incombe (...) à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, dans le respect de la diversité des systèmes nationaux d'éducation, non seulement de proscrire toute discrimination en matière d'enseignement mais également de promouvoir l'égalité de chance et de traitement pour toutes personnes dans ce domaine ». (Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement du 14 décembre 1960).

Aujourd'hui, dans ce même souci de promouvoir l'égalité des chances, la loi française fait de la prise en compte du handicap l'une de ses priorités. Elle définit le handicap de la manière suivante :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. Elle fait obligation d'assurer à l'enfant en situation de handicap une scolarisation en milieu ordinaire au plus près du domicile, de garantir une continuité du parcours scolaire et d'assurer l'égalité des chances aux examens. » (Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005).

De plus, le nouveau vocabulaire utilisé concernant les élèves « différents » révèle un souci de changement concernant la prise en compte de leur éducation. On parle dorénavant d'*élève en situation de handicap* – et non plus d'*élève handicapé* - dans la mesure où le

handicap n'est pas uniquement lié à une personne mais également à son environnement et aux situations rencontrées. Ainsi, l'environnement est adaptable pour devenir accessible à tous les élèves et pour compenser le handicap permettant une plus grande autonomie de l'élève.

La prise en compte du handicap au sein de la société et à l'école a connu une forte évolution ces dernières années, tant au niveau conceptuel qu'au niveau des aménagements concrets.

Jusqu'aux années 1970, les personnes en situation de handicap étaient exclues de la société et donc de l'école. La loi du 15 avril 1909 créa les classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires pour l'accueil des enfants en situation de handicap dénommés « arriérés » à l'époque. Ces classes avaient pour but de scolariser ces enfants « n'ayant pas les capacités intellectuelles suffisantes » pour tirer profit de l'école ordinaire (Loi relative à la création des Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Ecoles autonomes de Perfectionnement pour les enfants arriérés du 15 avril 1909). L'objectif annoncé dans les discours officiels était de « normaliser », de « réadapter » une partie des élèves des classes de perfectionnement vers le système ordinaire. Mais il n'a pas réellement été atteint en pratique à cause des grandes difficultés rencontrées notamment en raison du caractère facultatif de la loi et des dérives constatées au sein du dispositif ou encore du manque de formation des enseignants. D'autres dispositifs participaient à cette exclusion tels que les Instituts Médico-Educatifs [IME] et les Instituts Médico-Psychologiques [IMP]. Ces structures recevaient en externat ou semi-internat, des enfants déficients intellectuels moyens ou légers avec troubles du comportement et de la personnalité.

Suite à cette période d'*exclusion* scolaire, l'*intégration* voit le jour. La circulaire du 29 janvier 1983 précise le terme d'*intégration scolaire* qui prend trois formes : une intégration individuelle, collective ou partielle. L'intégration individuelle au sein d'une classe ordinaire est directe ou elle suit une période de préparation spécialisée soit parce que la nature et la fréquence souhaitable de cette intervention la rendent possible même dans un établissement scolaire ne disposant pas en permanence de moyens spécialisés ou soit parce que la situation de l'élève handicapé ne nécessite pas l'intervention permanente de personnels spécialisés. L'intégration collective regroupe des élèves handicapés en petit nombre dans un établissement scolaire ordinaire où ils bénéficient des moyens susceptibles d'assurer de façon permanente le soutien médical, paramédical, social et éducatif nécessaire. L'intégration partielle s'organise soit de manière individuelle soit par petits groupes organisée par exemple dans le

cadre du projet éducatif d'un établissement ou service spécialisé dont relève l'enfant ou l'adolescent. Cette intégration peut être permanente ou limitée dans le temps et n'intervenir que pour une partie des activités de l'établissement scolaire. La décision d'intégration est censée être prise dans l'intérêt de l'enfant et avec l'accord des familles (circulaire n°83-4 relative à la mise en œuvre d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement du 29 janvier 1983). L'intégration, modèle dominant entre 1975 et 2005, avait pour objectif d'agir sur les incapacités de l'élève en situation de handicap afin de réduire l'écart avec les autres élèves et lui permettre de s'adapter à l'école ordinaire. Elle supposait le droit à la similitude et par là même acceptait l'exclusion des élèves incapables de s'adapter malgré les aménagements prévus pour eux.

En 1989, à l'initiative de l'Organisation Mondiale de la Santé [OMS], la France adopte de nouvelles mesures concernant la *débilité*. L'adoption en France de ce cadre international de reconnaissance du handicap ouvre une dimension plus large sur la reconnaissance des différences. L'intégration scolaire est perçue comme étant d'une importance primordiale dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des personnes handicapées (arrêté relatif à la nomenclature des handicaps du 9 janvier 1989).

Après le terme d'*intégration*, c'est celui d'*inclusion* qui est introduit par l'UNESCO en 2003. L'organisation en propose une définition:

« L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âge visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants. » (Conférence Internationale de l'Education de décembre 2003).

Bien que le terme d'*inclusion* n'apparaisse pas clairement dans le texte de loi français du 11 février 2005 (loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005) concernant les personnes en situation de handicap, le terme de *scolarisation* apparaît avec l'idée que l'élève en situation de

handicap doit être reconnu comme un enfant à part entière et inscrit en milieu scolaire ordinaire comme les autres élèves. Il s'agit là d'une évolution de taille sur le plan historique. La loi d'orientation de 1975 posait l'obligation éducative (loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975) alors que celle de 2005 pose l'obligation scolaire des élèves en situation de handicap ce qui constitue un important progrès en faveur de l'inclusion.

Par ailleurs, l'Education Nationale incite davantage les enseignants à développer une pédagogie permettant une meilleure prise en compte des élèves en situation de handicap et une plus grande communication entre les élèves au sein de la classe. En effet, la loi du 11 février 2005 prévoit à l'article 22 que « l'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société. Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. » (loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005).

La loi d'orientation de 2005 (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005) va d'ailleurs dans le sens de l'acceptation des différences puisque son objectif est de faire réussir tous les élèves et de mieux garantir l'égalité des chances. Cela passe alors nécessairement par une inégalité de moyens pour tous les élèves. Il ne s'agit donc pas d'un souci d'égalité mais bien d'équité ici dans la mesure où la différence, de fait, ne permet pas l'égalité. La définition donnée par le dictionnaire Larousse (2016) précise d'ailleurs le sens du mot « équité » : « qualité consistant à attribuer à chacun ce qui lui est dû par référence au principe de la justice naturelle ». La différenciation correspond donc à ce souci d'équité. Elle se manifeste de différentes manières : par les contenus, objectifs, dispositifs, supports, tâches, aides et guidages, méthodes, évaluations et remédiation. Mais tous les élèves doivent avoir des compétences communes essentielles à l'apprentissage.

C'est seulement en 2009 que pour la première fois dans les textes de loi français, il est fait référence à l'*inclusion* des élèves en situation de handicap dans le cadre de leur scolarisation à l'école primaire (circulaire n° 2009-087 pour la scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire du 17 juillet 2009). Bien que le terme d'*inclusion* y figure uniquement pour désigner des classes spécialisées pour les élèves en situation de handicap que sont les Classes d'Inclusion Scolaire [CLIS] et qu'il n'existe pas spécifiquement de

dispositif inclusif à l'époque, cette évolution conceptuelle permet de mettre en lumière le changement de regard porté sur l'accueil de l'élève en situation de handicap dans une démarche plus inclusive par rapport à une démarche d'*intégration* ou même d'*exclusion*.

En effet, « le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. » (...) le code de l'éducation (...) précise que l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés ». (Loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013).

Cette *inclusion* s'élargit donc aux collèges et aux lycées. La loi du 11 février 2005 précise qu'à partir du 1^{er} septembre 2010, tous les dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée pour la scolarisation d'élèves en situation de handicap ou de maladies invalidantes sont appelés Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire [ULIS] et constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique pour ces élèves. Toutes les CLIS doivent disparaître au profit des dispositifs ULIS (loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005).

La démarche inclusive constitue un tournant dans les façons de penser dans la mesure où elle considère que tout individu quel qu'il soit, a sa place dans la société au milieu des autres et nécessite une pédagogie adaptée. Cela sous-entend que chaque enfant a sa place à l'école quelles que soient ses caractéristiques et que c'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant et non l'inverse (Le Capitaine, 2013).

Une distinction doit donc être faite entre le terme d'*intégration* et celui d'*inclusion*. Dans son ouvrage intitulé *La société inclusive, parlons-en !*, Charles Gardou fait clairement cette distinction en définissant d'abord l'intégration puis l'inclusion. L'intégration, selon lui est le fait de :

« faire entrer dans un ensemble, d'incorporer. (...) Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contre une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir au sein de son ensemble commun, un « chez soi pour tous ». (...) Ce chez soi pour tous ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti, dans tous les secteurs et tout au long de la vie,

d'accompagnements et de médiations compensatoires, de modalités de suppléance et de contournement.» (Gardou, 2012, p. 36).

Hervé Benoît, directeur des études de l'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés [INS HEA] conçoit l'inclusion comme une « profonde mutation en termes de pensée de référence » et fait apparaître trois couples de concepts opposés: différence et singularité, déficience et fonctionnement, trouble et besoin. L'opposition entre ces notions qui font pourtant toutes référence à l'*inclusion* selon l'auteur semble émaner d'une opposition plus large encore, celle entre l'*intégration* et l'*inclusion*. En effet, le terme de *déficience* paraît davantage utilisé au sein du modèle intégratif alors que celui de *fonctionnement* est préféré dans le modèle inclusif dans la mesure où l'inclusion prend d'abord en considération le fonctionnement propre et singulier de l'élève alors que le modèle intégratif considère la déficience comme un obstacle à surmonter. La notion de *singularité* fait donc elle aussi référence au système inclusif alors que le terme de *différence* renvoie au mode de fonctionnement intégratif, de même que le terme de *trouble* est utilisé en intégration en opposition au terme de *besoin* en inclusion. La notion de *trouble* révèle une focalisation sur le handicap alors que celle de *besoin* est liée à la prise en compte de l'élève dans sa globalité en tant qu'individu singulier ayant ses besoins propres (Benoît, 2012, p. 70-71).

Ainsi, dans le cas de l'intégration scolaire, c'est l'élève en situation de handicap qui doit faire l'effort, avec l'aide qui lui est fournie, de s'adapter au milieu qui l'accueille en entrant dans une norme. Le même cadre est offert à tous les élèves sans tenir compte des différences ce qui privilégie les élèves les plus forts. Dans le cas de l'inclusion, c'est le milieu d'accueil qui s'adapte pour répondre aux besoins particuliers de l'élève en question. Selon Charles Gardou (2012, p.36), il n'existe pas d'égalité entre les élèves en ce qui concerne les apprentissages. De fait, le but est de permettre une certaine équité en adaptant les supports et les stratégies pour les élèves en situation de handicap.

En 2013, avec la loi d'orientation pour la refondation de l'école, le terme d' « école inclusive » apparaît pour la première fois dans la législation française : « Il [le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. (...) [L'inclusion scolaire] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative » (loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation

pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, article 2). Cette loi montre bien la volonté de l'Education Nationale non seulement d'inclure au mieux tous les élèves mais aussi celle de favoriser le dialogue, notamment entre les enseignants et responsables d'élèves en situation de handicap.

1.2. Pratiques pédagogiques des enseignants en France : entre intégration et inclusion

Aujourd'hui, même si l'inclusion est prônée par l'Ecole, elle semble peu pratiquée par les enseignants en France, d'après Christine Philip, Maître de conférences honoraire en Sciences de l'Education à l'INS HEA. Selon elle, on constate surtout des pratiques intégratrices où il est attendu de l'élève en situation de handicap qu'il s'adapte au milieu scolaire normé. S'il n'y parvient pas, « on fait porter la responsabilité à l'enfant, en prétendant soit qu'il n'est pas à sa place et qu'il serait bien mieux dans un lieu dédié au handicap avec des « spécialistes » qui sauront le « prendre en charge », soit qu'il est en souffrance et qu'il est injuste de le laisser dans cette situation... » (Philip, p.4).

Selon Hervé Benoît (2012), directeur des études de l'INS HEA, les pratiques pédagogiques des enseignants semblent encore très peu adaptées à la prise en compte de la singularité. Il constate que l'éducation spécialisée semble plus avancée que l'éducation scolaire. D'après lui, il est nécessaire de mutualiser les compétences. Il s'agirait de transférer des ressources détenues par des agents spécialisés vers les enseignants des classes ordinaires. Cependant actuellement les enseignants n'ont pas accès à ces ressources. Ils se retrouvent ainsi déstabilisés face à l'écart entre les exigences des textes de lois et les moyens mis à leur disposition.

Suite à ces constatations issues des apports théoriques, nous avons réalisé un questionnaire à l'attention d'enseignants d'anglais « accueillant² » des élèves en situation de handicap dans leur classe afin de savoir s'ils mettaient en place des pratiques inclusives pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves. Nous avons adressé ce questionnaire à des enseignants issus de collèges et de lycées. Les collèges concernés sont : Charles de Foucault de l'Ensemble Dom Sortais à Beaupréau ainsi que les collèges St Charles, Mongazon et Félix Landreau à Angers. Quant aux lycées, il s'agit d'Henri Bergson et

² Le terme « accueillant » sera privilégié pour éviter le flou autour du concept d'inclusion.

d'Auguste et Jean Renoir à Angers. Sept enseignants ont été interrogés en collège ainsi que sept enseignants en lycée (Annexe 1).

Nous avons voulu savoir si le fait d'avoir des élèves en situation de handicap dans leurs classes entraînait une modification dans leurs pratiques pédagogiques et s'ils proposaient des pratiques différenciées. La majorité d'entre eux, soit neuf enseignants sur quatorze, a affirmé que c'était le cas, trois autres ont dit ne modifier que très peu leur pédagogie et deux enseignants ne la modifient pas du tout. L'un de ces deux enseignants explique cet état de fait par un refus de l'aide de l'enseignant de la part des parents mais aussi de la part de l'élève lui-même qui ne veut pas être considéré différemment des autres élèves. Cet enseignant précise qu'en général cet élève ne veut pas insister sur son handicap en raison du risque de stigmatisation.

Les enseignants qui modifient leurs pratiques expliquent qu'ils tiennent compte des compétences que les élèves doivent acquérir en termes de savoirs et savoir-faire. Les enseignants interrogés ont évoqué l'adaptation de supports uniquement à l'égard des élèves en situation de handicap. Ils ont également fait part d'adaptations réalisées pour ces élèves, afin de faciliter la compréhension et la restitution des contenus, qui s'avèrent parfois être utiles à toute la classe. Certains d'entre eux expliquent avoir recours à des pratiques adaptées à des élèves en situation de handicap pour les aider en matière de mémorisation ; d'autres semblent être conscients que certaines de leurs pratiques sont utiles à toute la classe. Enfin, pour ce qui est de l'évaluation, les enseignants interrogés semblent davantage considérer que celle-ci doit être faite à part pour les élèves en situation de handicap.

Au regard des réponses apportées par les enseignants modifiant leurs pratiques pédagogiques, on constate que les modifications sont principalement liées aux supports proposés. Ceux-ci sont adaptés en fonction du handicap de l'élève.

En collège, ces enseignants font surtout de l'agrandissement de documents et une mise en page adaptée pour les élèves souffrant de troubles Dys³. En lycée, de manière générale, les enseignants tendent à tenir le cahier de texte en ligne de manière plus rigoureuse et mettent les corrigés d'exercices et documents scannés sur une clé USB [Universal Serial Bus] à disposition de l'élève en situation de handicap dans le cadre d'un travail collectif (Annexe 1). Or il semblerait que ces pratiques pourraient être menées auprès de toute la classe

³ Définition : « On regroupe sous "troubles Dys" les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent » (Fédération française des Dys) : <http://www.ffdys.com/troubles-dys/nature-des-troubles/introduction.htm?p1>

en tant que pratiques différenciées en fonction des besoins de chacun des élèves et non seulement pour l'élève en situation de handicap. Ainsi, elles seraient davantage inclusives.

Pour les élèves souffrant d'un handicap visuel, les enseignants font en sorte de limiter le travail sur documents iconographiques et les exercices spontanés. Quant aux élèves malentendants, la compréhension orale n'est pas évaluée à partir de supports enregistrés (Annexe 1). Si ces élèves sont amenés à effectuer un travail à part par rapport au reste de classe, on pourrait parler davantage d'une pratique intégratrice ici.

Lorsque les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques, ils semblent aussi vouloir tenir compte de la capacité de compréhension et de restitution de l'élève en situation de handicap de manière à la faciliter au mieux. Pour la trace écrite, une enseignante en collège a mis en place un code couleur et des dessins qui ont pour but de faciliter la compréhension de l'élève souffrant de trouble Dys en rendant le tableau plus visuel. Cette adaptation n'est réalisée que pour l'élève en situation de handicap. (Annexe 1). Par contre, au lycée, également pour les élèves souffrant de troubles Dys, un enseignant dit articuler, épeler, répéter ses mots et exiger la même chose de la part des autres élèves. Il semblerait que cela permette à l'élève en situation de handicap de mieux comprendre ce qui est dit tout en renforçant la compréhension pour la classe entière (Annexe 1). Cette pratique semble donc bénéfique à toute la classe sur le plan des apprentissages et ainsi davantage ancrée dans une démarche inclusive. Une enseignante en collège fait faire des phrases vivantes à tous ses élèves. Chaque élève doit représenter un élément dans la phrase tel que le sujet, le verbe et le complément par exemple dans le cas de la phrase affirmative. Ils doivent se placer en ligne selon le sens de lecture de la phrase. Selon elle, cette activité s'avère être efficace pour les élèves en situation de handicap ainsi que pour d'autres élèves (Annexe 1). En effet, on constate que celle-ci permet de développer l'intelligence kinesthésique et propose donc une autre manière d'apprendre qui peut convenir aux besoins de certains élèves. C'est donc une pratique plutôt inclusive ici aussi. Les élèves qui ont beaucoup développé cette forme de l'intelligence apprennent mieux en manipulant des objets ou en agissant dans l'espace. Celle-ci est issue de la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner (1983). Il évoque sept grandes formes de l'intelligence : logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique, intra-personnelle, musicale-rythmique et naturaliste-écologiste. Parmi les enseignants interrogés en lycée, pour la description de documents visuels, un enseignant dit avoir recours à l'ouïe et au toucher pour amener les élèves malvoyants à

comprendre sans qu'ils aient à traduire en français. Pour les élèves ayant des troubles Dys, l'enseignant insiste sur la diction, épèle les mots (Annexe 1).

Les pratiques pédagogiques des enseignants sont également modifiées de manière à faciliter la mémorisation des élèves en situation de handicap. Une enseignante ayant eu un élève hyperactif dans sa classe a mis en place un concours de vitesse pour faire apprendre le vocabulaire à ses élèves ce qui était adapté à cet élève hyperactif tout en étant particulièrement apprécié et motivant pour toute la classe, selon elle. Ces adaptations peuvent ainsi être utiles à tous les élèves de la classe. Elle a également mis en place une activité ludique dans laquelle les élèves doivent mimer le vocabulaire. Cela permet de répondre au besoin de l'élève hyperactif de se déplacer, de bouger dans la classe tout en facilitant l'apprentissage auprès de tous les élèves (Annexe 1). Ces pratiques paraissent davantage inclusives. Toujours en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire, un enseignant ayant un élève autiste non verbal lui a proposé de grands supports visuels très colorés à manipuler pour stimuler sa concentration et faciliter sa mémorisation ainsi qu'une répétition plus fréquente du vocabulaire. Les pratiques pédagogiques sont davantage axées sur la répétition orale. L'élève bénéficie d'un travail individuel différent en marge du groupe avec son AVS [Auxiliaire de Vie Scolaire]⁴ pendant que les autres travaillent sur une autre activité (Annexe 1). Ces pratiques sont caractéristiques de la pédagogie intégratrice puisque l'on différencie les activités en mettant l'élève « à part » ce qui peut expliquer les réactions de défense des élèves en situation de handicap et de leurs parents évoquées à la page 16. On note toutefois que l'enseignant respecte le niveau de l'élève et donc que les compétences attendues ne sont pas toutes celles du Socle Commun de Compétences pour cette classe d'âge. Nous pouvons tout de même nous interroger. Un élève porteur d'un autisme sévère peut-il toujours participer à une tâche collective alors qu'il ne possède pas de conscience du groupe ? En effet, les pratiques pédagogiques inclusives ne semblent pas, à première vue, être toujours adaptées à un élève porteur d'autisme sévère puisqu'elles doivent s'inscrire dans une démarche de travail collectif. Cependant, comment l'élève peut-il avoir conscience de l'autre s'il ne travaille pas à l'intérieur du groupe ?

En ce qui concerne l'évaluation, seulement deux d'entre eux ont déclaré avoir recours à des « évaluations différenciées » et uniquement pour les élèves en situation de handicap. De manière générale, un tiers temps est accordé à ces élèves pour effectuer une évaluation et un

⁴ L'AVS aide l'élève en situation de handicap à faire des gestes qu'il ne peut pas faire tout seul. Il/Elle travaille en collaboration avec l'enseignant et cherche à faciliter le contact avec les autres élèves : <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Mieux-vivre-sa-scolarité/Accompagnement-de-la-scolarité/L-auxiliaire-de-vie-scolaire-AVS>

devoir plus court est proposé à l'élève (Annexe 1). Si l'on admet que chaque élève travaille à un rythme différent, on peut se demander pourquoi les enseignants ne proposent cela qu'aux élèves en situation de handicap. Au collège comme au lycée, les élèves souffrant de troubles Dys ou malvoyants ne sont pas évalués à l'écrit mais à l'oral dans une pièce à part où ils s'enregistrent à l'aide d'un dictaphone (Annexe 1). Pourtant, nous remarquons que s'enregistrer à l'oral pourrait être une pratique intéressante pour tous les élèves de la classe dans une démarche inclusive. Ces enseignants ont instauré des pratiques différenciées mais qui se trouvent plutôt répondre à une démarche intégratrice.

Suite à ces questionnaires, nous avons souhaité approfondir nos recherches en proposant des entretiens plus poussés à deux des enseignants d'anglais interrogés via ces questionnaires, une enseignante au collège Saint Charles que je nommerais « enseignante A » ainsi qu'une enseignante au lycée Renoir à Angers que je nommerais « enseignante B » par souci d'anonymat. Nous leur avons demandé si elles rencontraient des difficultés particulières dans leurs pratiques pour inclure l'élève en situation de handicap par rapport au reste de la classe. L'enseignante B rencontre principalement des difficultés en termes d'évaluation. Elle donne un exemple concret : « quand il s'agit d'un handicap de type autisme c'est impossible d'évaluer les productions orales parce qu'il s'agit d'élèves qui ne s'expriment pas. Donc par rapport aux autres élèves qu'est-ce qu'on fait ? » (Annexe 2). Cela semble lui poser problème de ne pas évaluer tous les élèves de la même manière avec les mêmes objectifs. Il s'agit là davantage d'une logique intégratrice et non inclusive, ce qui peut justifier le fait qu'elle se trouve en difficulté. Elle évoque également le baccalauréat, une évaluation qui au final doit être la même pour tous, ce qui pose problème pour certains élèves en situation de handicap (Annexe 2). L'enseignante A évoque, elle, la difficulté d'inclure son élève autiste dans la mesure où elle ne vient qu'une fois par semaine en cours d'anglais. Par ailleurs, elle semble regretter le fait que l'élève ne puisse pas suivre toutes les activités ce qui l'amène donc par moments à devoir effectuer un travail de façon individuelle avec l'aide d'un AVS (Annexe 2). Il s'agit là encore plutôt d'une logique intégratrice qu'inclusive. Cela semble la gêner de ne pas voir tous les élèves effectuer le même travail. De plus, il y a un décalage de niveau entre les élèves qui est à prendre en compte lors de la mise en place des activités.

Nous avons demandé à ces deux enseignantes si elles se renseignaient sur le handicap et sur les pratiques pédagogiques liées à l'élève inclus dans leur classe et si elles discutaient de leurs pratiques avec des collègues ayant eux aussi des élèves en situation de handicap. Nous leur avons ensuite demandé si, le cas échéant, ces renseignements leur donnaient des

idées d'expérimentations en classe. Selon l'enseignante A, ce sont surtout les AVS et les enseignants spécialisés qui leur apportent des informations leur permettant de modifier leurs pratiques (Annexe 2). L'enseignante B explique qu'elle doit de toute manière assister à des réunions en lien avec cet élève mais au-delà de ça elle dit se documenter régulièrement sur le sujet notamment à travers des documents mais aussi via des stages organisés par l'Education Nationale (Annexe 2). On constate ici une réelle volonté de la part de l'enseignante de s'informer pour pouvoir adapter ses pratiques. Grâce à ces informations, l'enseignante B a modifié ses pratiques dans le cadre de ses travaux de groupes en attribuant un rôle spécifique à l'élève en situation de handicap au sein du groupe : « on va essayer à un moment de demander à cet élève (...) d'avoir ce rôle de rapporteur pour pas qu'il soit juste dans un rôle passif ». Il s'agit ici d'un début d'expérimentation de l'enseignante avec une volonté de considérer l'élève comme faisant partie d'un groupe en tant qu'individu avec un rôle qui lui est propre. L'objectif est de motiver chacun des élèves du groupe à travailler. L'inclusion semble ici réalisée dans la mesure où l'élève en situation de handicap a un rôle qui respecte ses propres compétences et qui est utile au groupe. Cependant, l'enseignante B nous informe que les enseignants d'anglais ne discutent tout simplement pas de leurs pratiques pédagogiques. Malgré cela, elle semble être consciente du fait que l'Education Nationale encourage fortement les enseignants à échanger davantage entre eux sur leurs pratiques. Elle suggère alors l'idée qu'il faudrait « dégager un moment officiel, un jour ponctuel et voilà qu'on nous dise vous venez tous et vous discutez de vos pratiques pédagogiques mais ça ne s'est jamais fait pour l'instant » (Annexe 2). Cette suggestion de journée imposée aux enseignants révèle un manque de volonté de la part de ces derniers d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques avec leurs collègues. D'où la difficulté d'échanger sur le handicap. Ce manque de communication entre enseignants relève là encore d'une logique non inclusive dans la mesure où l'inclusion suppose aussi l'échange entre pairs. A l'inverse, l'enseignante A dit échanger régulièrement avec ses collègues d'anglais en raison du nombre important d'élèves en situation de handicap (présence notamment de deux dispositifs ULIS) et de la diversité des handicaps : « c'est des choses auxquelles on n'est pas forcément formés et on sait pas comment réagir » (Annexe 2). Cela semble être un moyen pour l'enseignante de se rassurer sur ses pratiques et de tirer profit des échanges avec ses collègues pour faciliter l'inclusion.

Au regard des apports théoriques ainsi que des données recueillies sur le terrain, nous pouvons donc conclure que l'accueil d'élèves en situation de handicap peut entraîner une modification des pratiques enseignantes. Nous constatons que onze enseignants interrogés

parmi les quatorze sont inscrits dans un dispositif dit « inclusif » dans le sens où les élèves en situation de handicap sont toujours présents dans la même classe ordinaire correspondant à leur classe d'âge. Ces derniers ont majoritairement des pratiques différenciées cependant ils semblent avoir des difficultés à faire vivre l'inclusion telle qu'elle est considérée par Gardou (2012). Leurs pratiques différenciées sont plutôt ponctuelles et davantage destinées aux élèves en situation de handicap même si parfois elles s'avèrent être bénéfiques à toute la classe. Or Halina Przesmycki lie la notion de *différenciation* à l'idée d'une *démarche collective d'enseignement* : « La pédagogie différenciée est une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élève puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés ». (Przesmycki, 2004, p.10). Ainsi la différenciation telle qu'est définie ici semble répondre à une démarche inclusive. Or les enseignants interrogés ne semblent pas être totalement inscrits dans une telle démarche dans la mesure où les savoirs et savoir-faire divers des élèves ne semblent pas être aussi bien exploités dans une perspective inclusive. Parmi les enseignants ayant des pratiques plutôt intégratrices, on comprend alors que c'est la vision de l'inclusion qui n'est pas claire dans leur esprit ou pas encore acceptée. De fait, l'inclusion ne semble pas pouvoir être pleinement vécue si elle n'est pas pleinement comprise et acceptée.

2. Perception de l'inclusion par les enseignants en France

En France, les différences entre élèves semblent davantage considérées par les enseignants comme des contraintes à contourner que comme des richesses à exploiter. Nous verrons d'abord le flou conceptuel qui existe entre le terme d'*intégration* et celui d'*inclusion*. Puis nous constaterons que les enseignants semblent assez partagés concernant l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire puisqu'ils y perçoivent à la fois des bénéfices et des limites.

2.1. Flou conceptuel entre les termes d'« intégration » et d'« inclusion »

Si les pratiques intégratrices paraissent plus fréquentes que les pratiques inclusives cela semble notamment être en raison du flou conceptuel entre les termes *intégration* et *inclusion* et de la méconnaissance de ce que recouvre et implique concrètement l'inclusion en terme de pratiques. Ces deux termes ne paraissent pas avoir la même signification selon les

individus interrogés sur la question. L'absence de définitions claires semble mettre à mal les pratiques enseignantes dans une perspective d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

Nicole Galasso-Chaudet, docteur en Sciences de l'Education s'interroge sur cette évolution conceptuelle vécue par les enseignants : « peut-elle modifier la conception qu'ils ont du handicap et plus précisément de l'élève en situation de handicap ? Ces modifications langagières entraînent-elles des changements observables au niveau des pratiques pédagogiques ? » (Galasso-Chaudet, 2013, p.59). Elle décrit l'inclusion comme « un terrain sensible. En effet, l'inclusion fait très souvent référence (...) à des situations (...) douloureuses » (Galasso-Chaudet, 2013, p.69). Le débat sur l'inclusion s'avère d'autant plus compliqué que les représentations liées au handicap sont très diverses. Les difficultés citées par Nicole Galasso-Chaudet n'émanent-elles pas justement de la manière dont l'inclusion est vécue en France ?

L'enseignant spécialisé et Docteur en Sciences de l'Education Laurent Lescouarch (2007) considère que la loi de 2005 (loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005) a engendré une évolution positive dans les mentalités mais il voit l'inclusion comme étant problématique concernant les pratiques pédagogiques car cette dimension reste peu explorée pour le moment. Selon lui, il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour qu'elle soit mise en place et le risque est que les pratiques actuelles continuent et entraînent davantage de fragilité chez l'élève en situation de handicap. Selon lui le milieu scolaire exerce aujourd'hui encore une pression de conformité sur l'élève déjà fragilisé par son handicap. Il décrit ici des pratiques intégratrices dans la mesure où la notion de conformité peut être rapprochée de celle de norme et donc de l'idée que l'élève doit faire en sorte d'entrer dans la norme imposée par l'école.

Ce flou conceptuel apparaît aussi au niveau européen comme on peut le constater dans des comptes-rendus d'ateliers issus d'une conférence sur l'inclusion datant de 2008⁵. En effet, bien que le titre de la conférence contienne le terme d' « inclusion », les comptes-rendus eux-mêmes ne font pas apparaître ce terme.

Marie-Claude Mège-Courteix (2003), chef de la mission de l'adaptation et de l'intégration scolaires au Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et

⁵ Conférence de l'Union Européenne sur l'inclusion sociale : une approche européenne de la scolarisation des élèves handicapés du 29 et 30 octobre 2008

de la Recherche en 2003, affirme dans son intervention « De l'intégration à l'inclusion » que ni le mot « inclusion », ni celui d' « intégration » n'est neutre puisque chacun correspond à une vision différente dépendante des affects et des préoccupations de chacun. En effet, Yvan Lachaud (2003), député du Gard en 2003 ayant rédigé un rapport sur l'intégration scolaire des enfants handicapés dit : « Il est temps de cesser de parler d'intégration scolaire car il n'est pas concevable qu'un individu ait besoin d' « intégrer » la communauté nationale sauf à en être étranger ». A contrario, à la même époque François Chaussy (2003), député de la Loire, a écrit un rapport sur des personnes autistes et selon lui le terme d'inclusion fait plutôt référence à un enfermement.

Le flou conceptuel entre les termes d'*intégration* et d'*inclusion* semble également apparaître encore aujourd'hui chez les enseignants. C'est lors des entretiens réalisés avec les deux enseignantes d'anglais accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe que nous avons pu nous en apercevoir. Lorsque nous les avons interrogées sur leur compréhension du terme « inclusion », l'enseignante B nous a répondu de la manière suivante : « L'inclusion scolaire c'est l'intégration d'élèves qui sont en situation de handicap à l'intérieur de groupes dits normaux donc ils suivent les mêmes cours et ils sont à priori évalués de la même façon ». Sa réponse révèle en effet cette confusion entre les termes d'*intégration* et d'*inclusion* puisqu'elle ne les différencie pas. Par ailleurs, lorsqu'elle évoque l'évaluation, elle sous-entend ici qu'aucune évaluation différenciée n'est mise en place. Or l'*inclusion* telle qu'elle est définie par l'UNESCO en 2003 « suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies » (Conférence Internationale de l'éducation de décembre 2003). L'enseignante d'anglais au collège Saint Charles fait aussi une confusion : « Pour moi, l'inclusion scolaire c'est (...) inclure, intégrer, accueillir des élèves en situation de handicap ou des élèves différents des autres qu'on peut accueillir dans un collège classique ». Nous leur avons donc demandé si elles faisaient une distinction entre le terme *intégration* et *inclusion*. Cette question m'a permis de confirmer le fait que ce n'était le cas pour aucune des deux. L'enseignante B répond spontanément par la négative puis dit qu'elle pense que l'*inclusion* est un terme plus technique utilisé par l'Education Nationale. La réponse donnée par l'enseignante A confirme également l'idée qu'elle se trouve dans un flou conceptuel. Elle semble inverser les termes *inclusion* et *intégration* quand elle évoque leur sens : « Si on dit intégration tout court c'est qu'il est intégré peut-être de façon quotidienne alors que (...) l'inclusion (...) j'inclus ponctuellement ». Mais elle associe tout de même la notion d'*inclusion* à celle de *pédagogie différenciée* : « on va intégrer l'élève mais justement intégrer de façon à ce que notre pédagogie soit différenciée » (Annexe 2).

2.2 Une vision partagée des enseignants d'anglais en France concernant l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : entre bénéfices et limites

A travers les questionnaires et les entretiens, nous avons pu constater que la majorité des enseignants d'anglais interrogés – soit huit sur quatorze - considèrent l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire comme une richesse à exploiter. Trois d'entre eux estiment que cela peut être un frein ou une richesse selon les cas. Quatre enseignants voient l'accueil des élèves en situation de handicap comme un frein aux apprentissages pour les autres élèves. Enfin, deux enseignants, ne considèrent l'inclusion ni comme un frein aux apprentissages, ni comme une richesse à exploiter.

2.2.1. Bénéfices perçus par les enseignants pour une meilleure prise en compte de la diversité des élèves

Les bénéfices perçus par les enseignants se situent au niveau du changement de regard porté sur chaque élève ainsi qu'au niveau des modifications de leurs pratiques pédagogiques que cela entraîne en termes de développement de compétences cognitives et sociales. Nous constatons que les enseignants et les élèves modifient leur regard sur les élèves en situation de handicap. Deux enseignants d'anglais interrogés via les questionnaires évoquent la remise en cause de leur comportement en tant qu'enseignants. Selon eux, modifier leur attitude leur permet plus facilement de faire changer le regard et le comportement des élèves. Ils font en sorte d'encourager et de valoriser les réussites des élèves en situation de handicap au même titre que les autres élèves et ainsi évitent la stigmatisation (Annexe 1). Les enseignantes interrogées en entretien expliquent qu'il y a une sensibilisation au handicap de faite à l'échelle de l'équipe éducative mais aussi à l'échelle individuelle au niveau des enseignantes envers leurs élèves. Au collège Saint Charles, les élèves sont sensibilisés dès le début de l'année par les professeurs spécialisés ULIS, des parents d'élèves en situation de handicap et une spécialiste de l'autisme (Annexe 2).

Par ailleurs, lors de l'entretien, l'enseignante B a soulevé l'idée que l'élève va se sentir valorisé d'être avec des élèves « normaux » car il souhaite être considéré comme les autres et « on peut d'autant mieux les « traiter » comme les autres si ils sont avec les autres ». Ici elle semble sous-entendre qu'ils ne vont pas être stigmatisés par rapport à leur handicap. Elle pense que les élèves en situation de handicap souhaitent être considérés comme les autres de

manière à entrer dans la norme, d'où l'appellation d'élèves « normaux » ici utilisée par l'enseignante. Elle considère que l'accueil des élèves en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire leur est nécessairement bénéfique. Or elle semble plutôt décrire une intégration dans le sens entendu par Charles Gardou (2012) puisqu'on s'approche de l'assimilation ici. Dans cette conception, il semble que le handicap de l'élève soit plutôt nié. Lors des entretiens, nous avons demandé aux enseignantes comment les élèves en situation de handicap étaient considérés au sein de la classe. L'enseignante A explique que « dans la mesure où on les informe dès le début de l'année sur la différence, sur justement ce problème qui existe au sein du collège (...) ils savent ce qu'est le handicap et ils savent justement reconnaître la différence chez l'autre et ils savent souvent réagir en fonction » (Annexe 2). Malgré le fait que l'enseignante A semble vouloir valoriser le dispositif inclusif dont elle perçoit les bénéfices pour tous les élèves en termes de socialisation et d'acceptation de la différence, l'utilisation du terme « problème » par l'enseignante semble malgré tout relever d'une vision plus intégratrice qu'inclusive de sa part. En effet, le système intégratif considère le handicap comme un problème à gérer, une difficulté à surmonter plutôt qu'une richesse à exploiter. Le terme *différence* également relève plus d'une vision intégratrice qu'inclusive. Là où le terme *différence* est utilisé en *intégration* c'est le terme *singularité* qui apparaît en *inclusion* (Benoît, 2012, p.70-71). Malgré le fait que les enseignants interrogés semblent avoir une vision plus intégratrice qu'inclusive de l'accueil des élèves en situation de handicap, cette vision entraîne tout de même une modification de leurs pratiques.

Les enseignants percevant des bénéfices à l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire expliquent également qu'ils modifient leurs pratiques pédagogiques pour favoriser le développement des compétences cognitives et sociales chez les élèves. Parmi les enseignants de lycée interrogés, l'un d'entre eux affirme que dans le cadre d'une compréhension orale, la diction répétée auprès d'élèves souffrant de troubles Dys par exemple constitue un travail de reconnaissance sonore nécessairement bénéfique à toute la classe. En effet, ces élèves doivent intervenir pour demander davantage d'explications ce qui les responsabilise face à leurs apprentissages (Annexe 1). L'enseignant semble davantage prendre en compte ici la nécessité de diversifier ses pratiques. De fait, onze enseignants sur les quatorze interrogés considèrent les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap comme étant bénéfiques à la classe entière. Au collège, les enseignants interrogés reconnaissent le fait que chacun apprend différemment et selon ses propres besoins ce qui renvoie au concept d'inclusion tel qu'il est posé par Gardou (2012). Selon eux, l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire permet de revoir, de reconsidérer ses

pratiques pédagogiques notamment au regard des différents types d'intelligences et besoins de tous les élèves de la classe. Ici, ces enseignants semblent faire référence à la théorie des Intelligences Multiples de Howard Gardner (1983). Ces enseignants amènent aussi l'idée que tous les élèves peuvent également tirer profit d'autres façons d'apprendre (méthodologie) et d'acquérir des compétences, idée également amenée par Howard Gardner (1983). Ainsi certaines pratiques différenciées à l'égard d'élèves en situation de handicap peuvent également convenir aux autres élèves puisqu'elles proposent notamment d'autres méthodes d'apprentissage parfois plus efficaces pour certains élèves telles que la répétition collective pour les élèves dyslexiques. Par ailleurs, les enseignants pensent que cela fait également réfléchir les élèves sur leurs méthodes d'apprentissage. Au-delà des méthodes, c'est parfois la forme des évaluations différenciées qui peut convenir à d'autres élèves en difficulté par exemple (Annexe 1). Il semble que le fait que les enseignants proposent à tous les élèves des pratiques différenciées destinées d'abord aux élèves en situation de handicap réponde aussi à des besoins concernant d'autres élèves. Cependant, cette démarche des enseignants correspond davantage à une pratique intégratrice qu'inclusive. En effet, dans le cas des pratiques inclusives, la prise en compte de la diversité est considérée comme la norme. De fait, les élèves en situation de handicap n'ont pas un statut différent des autres élèves et les pratiques différenciées sont destinées à tous les élèves de la classe.

Lors des entretiens nous avons également demandé aux deux enseignantes si elles pensaient que l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire puisse faire évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves de la classe. L'enseignante A répond positivement et fait le lien entre l'inclusion d'élèves en situation de handicap et la nécessité de différencier ses pratiques ainsi que le lien entre les élèves en difficulté scolaire et la différenciation pédagogique : « Il faut justement différencier, c'est de la pédagogie différenciée qu'on exerce déjà avec des élèves qui sont en difficulté scolaire ». Or la différenciation permet de faciliter les apprentissages chez chacun des élèves de la classe, qu'ils soient en situation de handicap ou non, en difficulté ou non. L'objectif est de s'adapter à leur rythme, leurs besoins et modes d'apprentissage en proposant des processus, outils et méthodes variés. L'enseignante B, elle, semble l'avoir bien compris. Selon elle, l'approche didactique d'un élève en situation de handicap relève de la différenciation pédagogique. Mais elle affirme aussi que les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non, obligent les enseignants à différencier leurs pratiques puisqu'ils ont « des élèves avec des niveaux extrêmement disparates ». Elle établit donc un lien direct entre le handicap et la pédagogie différenciée mais aussi entre l'hétérogénéité et la différenciation

pédagogique. De fait, elle reconnaît que la nécessité de différencier va au-delà même de l'inclusion d'élèves en situation de handicap. C'est une nécessité pour la classe entière qui est elle-même hétérogène. Ainsi, elle semble percevoir l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire comme étant bénéfique à tous les élèves (Annexe 2).

Mais c'est surtout la transmission de valeurs humaines aux élèves qui ressort comme la raison principale expliquant que l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire est perçu comme une richesse par ces enseignants. En effet, dans les questionnaires, nous constatons que sur les huit enseignants considérant cet accueil comme une richesse, sept d'entre eux ont évoqué cette raison. Les élèves en situation de handicap sont considérés par certains enseignants comme des modèles de comportement pour les autres élèves car moins perturbateurs, plus volontaires et plus persévérants. Cette vision des enseignants indique qu'ils semblent opposer le comportement des élèves en situation de handicap et celui des autres élèves. Cette démarche reste éloignée d'une vision sociétale inclusive dans la mesure où il y a une opposition entre deux « types » d'élèves. Selon ces enseignants, ils transmettent également les valeurs d'entraide et de solidarité au reste de la classe favorisant ainsi le respect de « la différence » (Annexe 1). Le terme « différence » ici relève d'une vision intégratrice puisque l'élève est considéré à part, en dehors de la norme. Pour ces enseignants il s'agit de faire en sorte que les élèves ne craignent pas le handicap, comme le handicap sévère qu'est l'autisme par exemple qui peut d'abord effrayer les élèves par méconnaissance du handicap. Le but est alors de faire comprendre la différence aux élèves pour qu'ils puissent l'accepter. Il semble ici que l'objectif soit d'encourager les élèves à interagir dans des situations d'apprentissage. En collège, un enseignant fait en sorte de développer ces valeurs d'entraide et de solidarité chez les élèves en désignant notamment des secrétaires qui prennent le cours en notes pour l'élève en situation de handicap (Annexe 1). Lors de l'entretien, l'enseignante A explique en ces termes le bénéfice pour tous les élèves de l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire selon elle: « [...] ils vont pouvoir partager des valeurs et [l'inclusion] va les pousser vers le haut (...) même s'il y a un décalage [entre les élèves]. C'est forcément une chance aussi d'être confronté à d'autres élèves qui ne vont pas avoir les mêmes capacités ». Le décalage sur lequel insiste l'enseignante semble relever davantage d'une démarche intégratrice.

Les données théoriques recueillies viennent appuyer certains des bénéfices perçus par les enseignants de l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire. A travers son témoignage mis en ligne par le Collectif Parents TDAH [Trouble du Déficit de l'Attention

avec ou sans Hyperactivité] Ouest, Isabelle Frammery (2011), enseignante d'anglais en collège, semble percevoir l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire comme une véritable richesse. Elle raconte son expérience auprès d'élèves sourds et malentendants qui oralisent ou utilisent la Langue des Signes Française [LSF]. Elle a pu bénéficier d'une formation au 2CA-SH (Certificat Complémentaire pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap). Parmi les bénéfices constatés, elle souligne que ses échanges avec des professionnels lui ont permis de revoir ses pratiques au regard des besoins particuliers des élèves en situation de handicap. Elle évoque les avantages sur le plan social et celui des apprentissages de tous les élèves qui expérimentent de nouvelles stratégies de travail et développent des compétences de socialisation au contact de la diversité. A travers ce témoignage, elle encourage aussi les enseignants à aller de l'avant et à dépasser les limites qu'ils perçoivent à cet accueil en soulignant les ressources mises à leur disposition telles que les professionnels de santé ou les interprètes. Elle semble concevoir l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire comme une chance à saisir pour l'enseignant d'innover dans le but de répondre aux besoins divers et variés de chacun des élèves de la classe et donc de faire face à l'hétérogénéité via des pratiques différenciées.

2.2.2. Limites perçues par les enseignants

Parmi les enseignants interrogés percevant l'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire comme une richesse à exploiter, certains d'entre eux y voient tout de même souvent des limites. Les données théoriques récoltées rejoignent ce même constat comme nous le verrons dans cette sous-partie.

Selon eux, la prise en charge du handicap s'avère complexe. Lors de l'entretien, les deux enseignantes nous ont expliqué qu'elles se sentaient encore plus responsables vis-à-vis des élèves en situation de handicap. L'enseignante B explique qu'elle leur accorde une attention toute particulière. Ce sentiment de responsabilité entraîne davantage de pression chez l'enseignante A. Elle dit ressentir davantage d'appréhension, de craintes de ne pas être à la hauteur. Lorsque nous leur avons demandé si elles pensaient que l'accueil des élèves en situation de handicap puisse faire évoluer les pratiques pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves, celles-ci ont également soulevé des limites. Bien que l'enseignante B semble voir la différenciation comme une nécessité, elle paraît aussi la vivre comme une difficulté, une contrainte émanant à la fois de l'Education Nationale mais aussi de la situation en elle-même : « on nous demande de faire de la différenciation pédagogique (...) on est

obligés de travailler sur ce problème de différenciation pédagogique (...) on est obligés (...) d'avoir cette réflexion et c'est ce qu'il y a de plus difficile. » C'est une vision assez pessimiste de la pédagogie différenciée que semble avoir l'enseignante qui perçoit avant tout ses limites sur le terrain : « la différenciation pédagogique c'est un luxe... qu'on peut se permettre quand on a des conditions de travail excellentes et à l'heure actuelle malheureusement ça se dégrade » (Annexe 2).

Dans un article en ligne, Emmanuelle Dal'Secco (2013), journaliste de handicap.fr, confirme cette idée que de nombreux enseignants semblent avoir le sentiment d'être laissés seuls face à d'« immenses responsabilités » lorsqu'ils ont en charge des élèves en situation de handicap. Elle ajoute qu'ils s'interrogent sur les besoins de l'élève en situation de handicap et éprouvent un sentiment d'impuissance face à « celui qui ne progresse pas ». Elle souligne tout de même la bonne volonté des enseignants.

Dans son mémoire de recherche concernant l'influence du handicap sur les représentations enseignantes, Hélène Martel (2013) évoque les limites liées à la formation des enseignants. Elle affirme que beaucoup d'enseignants ne sont pas formés sur l'inclusion. En effet, la formation diplômante 2CA-SH qui existe depuis 2004 pour les enseignants du secondaire constitue une formation très exigeante et non valorisée sur le plan financier. Elle n'attire donc que peu d'entre eux. Aucun des enseignants interrogés via les questionnaires n'a d'ailleurs mentionné être titulaire de ce diplôme.

Les enseignants évoquent également une gestion matérielle lourde. Des conditions sont posées pour une inclusion réussie par les enseignants interrogés. Au collège, les pratiques différenciées sont considérées comme bénéfiques à toute la classe à partir du moment où les élèves ne sont pas nombreux. Au lycée, les pratiques ne doivent pas prendre trop de temps pour être bénéfiques à la classe entière. En collège, une enseignante évoque le temps de préparation trop long et le manque de moyens (notamment numériques), ce qu'elle déplore car elle considère ces outils comme de bons moyens de différencier et de rendre les élèves autonomes. Au lycée les enseignants expriment aussi la nécessité de lever les difficultés matérielles. Les enseignants semblent souffrir d'un manque de moyens matériels représentant une charge conséquente qui s'alourdit lors de la prise en charge des élèves en situation de handicap (Annexe 1).

Au-delà des limites matérielles, c'est la gestion de l'hétérogénéité des élèves que les enseignants trouvent complexe. En collège, une enseignante affirme que la grande

hétérogénéité de leurs classes ne permet pas toujours une gestion sereine de leurs pratiques différenciées et qu'il est souvent plus simple de les éviter. La majorité des enseignants interrogés en collège considèrent tout de même les pratiques différenciées comme étant bénéfiques à toute la classe si les élèves qui ne sont pas en situation de handicap travaillent en autonomie dans des activités variées. Et à l'inverse des enseignants de collège, les enseignants de lycée soulignent la nécessité pour l'élève en situation de handicap (et non pour les autres élèves) de travailler en autonomie avec une AVS. Cette autonomie leur paraît essentielle car ils disent avoir déjà beaucoup de mal à faire le programme dans des classes hétérogènes (Annexe 1). Il semble qu'ici les enseignants cherchent à externaliser le problème en se dégageant de leur responsabilité d'aide individuelle auprès des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, ils semblent craindre que ces élèves ralentissent le rythme des cours. Dans le cadre des entretiens, l'enseignante B évoque, elle, les difficultés qu'elle rencontre pour accueillir l'élève en situation de handicap dans la classe ordinaire lors des activités : « quand on fait un travail de groupe (...) il faut être honnête, c'est ce genre d'élève dont personne ne veut parce-que (...) c'est pas un élément moteur » (Annexe 2). On constate ici que malgré une sensibilisation au handicap, ce dernier semble vécu comme un frein aux apprentissages par les élèves mais aussi par l'enseignante qui semble avoir une vision intégratrice de l'accueil des élèves en situation de handicap. Se pose alors la question de savoir si les pratiques pédagogiques sont au service des besoins particuliers de chaque élève malgré une volonté apparente de l'enseignante de faire en sorte que l'élève en situation de handicap puisse exploiter au mieux ses capacités en travaillant avec les autres élèves. L'hétérogénéité semble difficile à gérer pour les enseignants étant donné l'importante diversité des élèves, chacun avec des besoins particuliers à prendre en compte.

Par ailleurs, on peut dire que les élèves qui ne sont pas en situation de handicap font eux-mêmes partie d'un groupe hétérogène et dont l'hétérogénéité semble accentuée par la présence d'élèves en situation de handicap. La gestion de l'hétérogénéité d'une classe constitue donc en soi une véritable problématique pour l'enseignant en lien avec ses pratiques pédagogiques. Selon l'auteur Jean-Michel Zakhartchouk (2014), les enseignants qui se plaignent de l'hétérogénéité semblent en réalité être dérangés par les élèves en difficulté. D'après lui, il est important de tenter de concilier d'une part un accompagnement personnalisé et d'autre part la dimension collective de l'apprentissage. Il suggère deux manières principales de gérer l'hétérogénéité en classe : diversifier les outils, méthodes et dispositifs et proposer différentes activités à des moments différents selon des méthodes et rythme différents ainsi que des évaluations différenciées selon les élèves. Ici, il est clairement fait référence à la

différenciation pédagogique. Selon Halina Przesmycki (2004), chaque élève est unique dans la mesure où il dispose de compétences particulières et d'un profil d'apprentissage spécifique. La différenciation pédagogique s'oppose au « mythe identitaire de l'uniformité », c'est-à-dire à l'idée selon laquelle tous les élèves doivent travailler au même rythme et emprunter les mêmes itinéraires. Sabine Kahn (2010) soulève une ambiguïté concernant la pédagogie différenciée entre une volonté de conserver les différences entre élèves et celle de les réduire. Elle explique que toute différence est socialement construite et qu'elle dépend de ce que l'observateur juge important. Elle relève donc d'un système de valeurs et dépend des autres individus avec lesquels a lieu la comparaison ce qui entraîne cette différence. Elle précise que la *pratique différenciée* suggère une intention de la part de l'enseignant et distingue la pédagogie *différenciée* de la pédagogie *différenciatrice*. La pédagogie *différenciée* correspond selon elle à des dispositions volontaires pour répondre à des différences alors que la pédagogie *différenciatrice* crée elle-même des différences puisque l'enseignant considère alors l'élève à part. Elle ajoute que le but de la pédagogie différenciée est de lutter contre l'échec scolaire et de s'adapter aux besoins et aux difficultés des élèves en proposant des processus diversifiés.

La gestion de l'hétérogénéité des élèves est aussi perçue par les enseignants comme étant complexe à la fois sur le plan cognitif et social. Un enseignant interrogé en lycée pense que les autres élèves peuvent se sentir lésés si les élèves en situation de handicap monopolisent l'attention et bénéficient d'une évaluation plus « généreuse ». Un autre enseignant évoque la position délicate de l'élève en situation de handicap qui peut se sentir exclu puisque les pratiques différenciées sont de fait différentes des autres, ce qui accentue sa différence et le fait qu'il n'entre pas dans la norme. L'enseignant pose ici le problème soulevé par le système intégratif et non inclusif. En effet, si l'on conçoit l'inclusion telle qu'elle est définie par Gardou (2012), l'enseignant doit évoluer vers des pratiques différenciées tout en considérant les élèves dans leur diversité et non leur différence. (Annexe 1). Lors des entretiens, l'enseignante B évoque le cas particulier de l'autisme qui pose un problème en matière de socialisation. Elle soulève le manque de communication entre les élèves et le problème d'acceptation de la différence qui peuvent parfois aller jusqu'au rejet (Annexe 2).

Les données théoriques viennent également appuyer l'idée selon laquelle les enseignants semblent percevoir un certain nombre de limites à l'inclusion.

Suite au 3^{ème} colloque de la Haute Ecole Pédagogique [HEP] du canton de Vaud d'avril 2015, des données collectées par questionnaires révèlent que la majorité des enseignants interrogés perçoivent aussi ses limites dans la mesure où certains handicaps sont considérés comme étant trop difficiles à gérer en classe ordinaire et que le concept d'éducation inclusive est un « fourre-tout ». En effet les enseignants rencontrent toutes les formes de handicaps et semblent méconnaître la manière dont il faut les appréhender face aux apprentissages qu'exige le Socle Commun de Compétences.

Dans son article publié en ligne sur handicap.fr, Emmanuelle Dal'Secco (2013) évoque quant à elle le fait que de nombreux enseignants se trouvent face à des difficultés de gestion du comportement de l'élève en situation de handicap.

2.2.3. L'accueil des élèves en situation de handicap en classe ordinaire : perçu ni comme une richesse ni comme un frein aux apprentissages par certains enseignants

Parmi les enseignants interrogés sur le terrain, les deux enseignants ne considérant l'inclusion ni comme un frein aux apprentissages ni comme une richesse à exploiter ont évoqué deux raisons bien distinctes. L'un d'entre eux indique que c'est sa volonté d'accorder la même attention à tous les élèves et donc de ne pas les différencier. Il semble rechercher plutôt l'uniformité en niant les différences et ne semble donc pas voir l'intérêt de l'inclusion. Quant à l'autre enseignant, il dit débiter dans la profession et affirme que les élèves ne demandent pas de différenciation. Cependant, il semblerait que si l'enseignant ne leur propose pas, ils n'ont pas d'autre choix que de tenter de s'adapter.

En conclusion, nous constatons que l'inclusion est davantage considérée par les enseignants comme une contrainte à accepter pour une meilleure prise en compte de l'élève en situation de handicap. Selon eux, les pratiques prenant en compte les différences entre élèves apporteraient certains bénéfices pour la classe entière en termes d'apprentissage mais principalement sur le plan humain. Cependant, les conditions de travail (formation et ressources matérielles et humaines) qu'elles impliquent ne semblent pas suffisantes pour mettre en place de véritables pratiques inclusives.

3. L'inclusion en Finlande et au Canada : pratiques pédagogiques dont les enseignants d'anglais en France pourraient s'inspirer pour tendre vers une inclusion réussie

Nous posons l'hypothèse que les pratiques inclusives bénéfiques aux élèves en situation de handicap pourraient apporter une richesse supplémentaire à tous les élèves pour mieux apprendre au contact de la diversité. Nous allons d'abord voir à travers quelques pratiques inclusives en quoi la Finlande et le Canada perçoivent avant tout la diversité comme une richesse. Puis nous proposerons quelques pistes de pratiques inclusives en classe d'anglais inspirées de la pédagogie de l'inclusion au Canada.

3.1. L'inclusion en Finlande et au Canada

Les auteurs canadiens Rousseau et Bélanger constatent un véritable intérêt pour l'inclusion scolaire depuis quelques années, en particulier au Canada francophone et en Europe comme on peut le voir à travers des publications consacrées à la pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004) mais aussi via les transformations des pratiques éducatives nécessaires à l'inclusion scolaire (Dionne & Rousseau, 2006).

3.1.1. L'inclusion en Finlande

Lors de la conférence de comparaisons internationales sur l'école inclusive de janvier 2016⁶, J. Juvonen qui travaille au Centre National de l'Enseignement des Déficiences en Finlande évoque l'éducation inclusive en Finlande. Elle explique que l'éducation de base est la même pour tous. Les difficultés et les déficiences ne sont pas catégorisées dans leur système scolaire. Un soutien est apporté selon les besoins des élèves scolarisés dans des écoles ordinaires. Il existe trois catégories de soutien : un soutien général pour tous, un soutien intensifié pour les élèves dyslexiques notamment et un soutien spécial pour les élèves pour qui le soutien intensifié n'est pas suffisant. Cependant, le système éducatif finlandais considère que tous les élèves auront besoin d'un soutien intensifié à un moment de leur cursus scolaire. Les enseignants sont aidés par des enseignants spécialisés. Depuis peu, plusieurs professeurs travaillent en collaboration dans les mêmes classes. Les finlandais considèrent

⁶ Conférence du 28 et 29 janvier 2016. Elle a été organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), en partenariat avec le secteur de l'éducation de l'Unesco et l'Agence européenne pour l'école inclusive et adaptée : <http://www.dailymotion.com/video/x3r0yvt>

que pour qu'un individu fonctionne bien dans la société, il doit apprendre à vivre avec les autres. L'intervenante, lors de la conférence, insiste sur le fait que chacun joue un rôle différent mais complémentaire dans le but d'une réussite collective. Cette collaboration s'effectue non seulement entre les élèves mais aussi entre les enseignants qui doivent échanger entre eux pour définir les besoins individuels de chaque élève. Elle considère de même que la différenciation c'est d'abord penser différemment. Il s'agit donc d'une question de vision avant même d'évoquer un changement de pratiques pédagogiques chez les enseignants qui, selon elle, doivent changer leur regard sur l'inclusion. Les unités d'enseignements en Finlande sont organisées de la manière suivante : deux classes sont regroupées avec un enseignant spécialisé et un enseignant non spécialisé. Cela crée un nouveau groupe dont les deux enseignants sont responsables. L'enseignant spécialisé intervient auprès des élèves qui ont des difficultés quelles qu'elles soient. Ces deux enseignants travaillent ensemble et partagent des valeurs leur permettant d'apporter un soutien aux élèves selon leurs déficiences et compétences différentes. Des trajets d'apprentissage individualisés sont proposés permettant à chacun de réussir à son propre rythme et selon ses besoins. L'intervenante évoque aussi l'évaluation lorsqu'elle dit que les examens ne sont pas toujours réalisés au même moment pour tous les élèves. Le nombre d'élèves par classe en Finlande est moins important ce qui facilite sans doute ces approches inclusives.

3.1.2. L'inclusion au Canada

L'auteur canadien Raymond Vienneau (2002, p.74) estime que les élèves en situation de handicap sont à considérer au même titre que les autres élèves. Il explique qu'ils sont très semblables aux élèves de leur âge en tant qu'individus. En effet, en dehors de leurs particularités de fonctionnement qui peuvent influencer leurs apprentissages, ils ont les mêmes besoins fondamentaux que les autres élèves d'après la loi sur l'éducation du Nouveau-Brunswick (Loi sur l'éducation du 28 février 1997). La classe est donc considérée comme composée d'élèves tous singuliers formant une diversité.

Au-delà de ces besoins communs, les enseignants semblent reconnaître un réel intérêt de la diversité des élèves dans la classe et donc de comprendre les bénéfices de l'inclusion scolaire pour tous les élèves. Déjà en 1990, l'auteur canadien Vienneau (1990, p.14) posait le principe de diversité comme l'un des fondements du projet d'école à bâtir, à l'image d'une société ouverte, tolérante, qui accueille la différence et favorise le sentiment d'appartenance au groupe pour chacun des élèves.

De fait, les enseignants au Canada pratiquant l'inclusion diversifient leurs pratiques pédagogiques pour tous les élèves afin de développer la différenciation et la coopération. Selon l'auteure Nadia Rousseau (2015), pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves, l'enseignant doit reconnaître que la diversité qui compose la classe va de pair avec la nécessité de différencier et d'adapter son enseignement en fonction des besoins de chacun. On retrouve ce même principe de différenciation dans la mise en place de l'Accompagnement Personnalisé [AP] à la rentrée 2016 dans le cadre de la Réforme du Collège en France⁷. L'AP permet à chaque élève de savoir quelles sont les modalités d'apprentissage qui lui conviennent le mieux. Ainsi, des temps lui sont consacrés afin qu'il acquière des méthodes et des outils pour faciliter ses apprentissages. Nadia Rousseau (2015) explique que l'enseignant doit proposer différents moyens adaptés aux besoins des élèves. Cela suppose selon elle la mise en place d'activités variées pour permettre à tous les élèves d'accéder aux apprentissages visés par le programme. Mais elle précise que les élèves en situation de handicap auront besoin d'accommodements et de modifications personnalisées tout en s'inscrivant dans le processus d'apprentissage de la classe pour éviter toute exclusion de ces élèves.

Au Canada, la différenciation pédagogique fait partie des priorités du Ministère de l'Éducation. Le *Programme de formation de l'école Québécoise* de 2001 énonce le principe suivant : « les apprentissages seront nécessairement différenciés (...) dans le respect des différences individuelles. Une attention particulière sera portée à chaque élève, de façon à prendre appui sur ses ressources personnelles de tous ordres et à tenir compte de ses acquis et de ses intérêts » (page 4). Selon l'auteure Sabine Kahn (2010, p. 65), depuis la réforme québécoise, des personnes-ressources ont été formées pour accompagner les enseignants. Celles-ci ont bénéficié d'une session de formation sur la différenciation pédagogique⁸.

Selon l'auteure canadienne Jacqueline Caron (2013, p. XIV), pédagogue québécoise, la différenciation entraîne une mutation du métier d'enseignant et du « métier d'élève ». Elle souligne d'ailleurs le rôle majeur de l'enseignant apprenant : « Apprendre à différencier nécessite un long voyage intérieur durant lequel on doit se placer soi-même en projet d'apprentissage ». La différenciation consiste en un « souci constant de développer les

⁷PDF en ligne du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche reprenant les points essentiels de la Réforme du Collège : http://www.ac-spm.fr/IMG/pdf/faq_college4_410633.pdf

⁸Le compte rendu de cette session de formation a été publié dans le volume 3 numéro 4 de *Virage Express*, Janvier 2001. Cette publication à l'attention des enseignants provient du Ministère de l'Éducation du Québec.

potentialités de chaque élève en prenant appui sur ses propres ressources au point de départ et en l'aidant à construire de nouvelles ressources qui lui donneront accès à un plus haut niveau de compétence » (p.2). Elle considère qu'il existe quatre niveaux de différenciation : la diversification, la différenciation, l'adaptation et l'individualisation. La diversification consiste à varier les contextes d'apprentissage et à utiliser plusieurs stratégies pédagogiques. C'est un préalable à la différenciation. Il s'agit par exemple de diversifier les types de regroupements en classe, les modalités de travail ou encore les façons d'aborder les mises en situation (ex : jeu de rôle, observation d'une image,...). La différenciation, elle, consiste pour l'enseignant à faire preuve de flexibilité dans sa pédagogie. Elle lui permet d'évaluer les élèves selon les rythmes, styles et niveaux d'apprentissage des élèves. Mais il ne doit pas y avoir de différences au niveau des critères d'évaluation des compétences visées. L'adaptation est réalisée auprès d'élèves rencontrant des difficultés et s'attache à leur spécificité en tant qu'apprenant. Dans un premier temps, il s'agit d'analyser les besoins des élèves puis d'apporter des aménagements à des situations d'apprentissage ou d'évaluation sans changer les critères d'évaluation ou diminuer les exigences. L'enseignant peut diminuer la longueur d'une tâche ou agrandir la taille du texte pour les élèves dyslexiques par exemple. Enfin, l'individualisation s'effectue lorsque l'adaptation n'est pas apte à répondre aux besoins particuliers d'un élève. Elle entraîne une modification des critères d'évaluation et des compétences à évaluer mais doit se situer dans un contexte bien déterminé et être temporaire. De plus, l'élève qui bénéficie d'une individualisation doit pouvoir tirer profit de la coopération, de la diversification et de la différenciation dont bénéficient les autres élèves de la classe : « l'enseignant doit se préoccuper à la fois de l'identité collective des élèves et de l'identité propre à chacun d'eux » (Caron, p.10). L'individualisation peut consister à ce que l'enseignant souligne des mots clés dans les consignes ou propose un texte moins difficile pour faciliter la compréhension de l'élève.

Cette vision de l'inclusion et de la différenciation pédagogique au Canada rejoint celle d'Howard Gardner (1997). Il considère nécessaire pour les enseignants de différencier leurs pratiques pédagogiques pour toute la classe et non pas seulement pour les élèves en situation de handicap. Selon sa théorie, il existe plusieurs types d'intelligences or l'Ecole valorise en priorité le mode de pensée basé la logique et le langage. Ainsi, la différenciation peut consister à organiser différents groupes de travail selon un type d'intelligence. Les élèves peuvent alors choisir de développer leurs intelligences dominantes ou au contraire de travailler davantage leurs intelligences plus faibles.

Au Canada, une autre pratique pédagogique s'inscrit dans une dynamique inclusive : il s'agit de la coopération. Selon l'OCCE [Office Central de la Coopération à l'École] « L'apprentissage coopératif est une approche interactive de l'organisation du travail qui met l'emphase sur le travail d'équipe. Des élèves de capacités différentes et de talents différents y ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun ». La coopération permet de faire développer plusieurs valeurs humaines chez les élèves, notamment à travers la solidarité, l'estime de soi et des autres, le respect, l'engagement et la mise en commun des ressources. Il s'agit aussi de favoriser l'acquisition de compétences interpersonnelles (dites « habiletés » au Québec) telles la communication, l'écoute, l'aide et l'encouragement⁹.

Au-delà de la nécessité pour l'enseignant de différencier ses pratiques, l'auteur canadien Vienneau (2002) insiste sur la qualité des relations sociales qui, selon lui, est à prendre en compte dans l'inclusion. Chaque élève participe à la vie sociale de la classe et à toutes les activités d'apprentissage de son groupe-classe. Ainsi, chaque apprenant est reconnu et valorisé dans sa singularité et dans sa complémentarité vis-à-vis des autres élèves créant un climat de respect et d'acceptation de la différence (Vienneau, 2004).

3.2. Que pourrait être une pratique inclusive en classe d'anglais en France inspirée de la pédagogie inclusive au Canada ?

L'analyse préalable des pratiques inclusives des enseignants en Finlande et au Canada nous amène à nous interroger sur ce que pourrait être une pratique inclusive en classe d'anglais en France inspirée de la pédagogie de l'inclusion dans ces pays.

3.2.1 Réflexion préalable à la mise en place d'une pratique inclusive en classe d'anglais et collaboration entre collègues

Toute pratique pédagogique nécessite une réflexion préalable de la part de l'enseignant. Bergeron (2014) explique que « développer des pratiques inclusives consiste d'abord à s'appuyer sur les pratiques existantes et ensuite à poser graduellement toujours plus de petits gestes pour ajuster ses pratiques ». L'auteur Savoie-Zajc (2005) précise que les changements de pratiques consisteraient plus en un ajustement qu'à une transformation radicale. En effet, il ne s'agirait donc pas de plagier les pratiques d'un pays mais plutôt de

⁹ Dossier de l'OCCE intitulé *Apprendre en coopérant* : http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/apprendre_en_cooperant.pdf

prendre en compte les particularités de la France et d'adapter ses pratiques ou de s'inspirer des pratiques étrangères pour les accorder à la culture et aux lois de notre pays.

D'après Nadia Rousseau (2015), dès le départ l'enseignant doit définir sa vision de l'inclusion scolaire, les raisons, les finalités ainsi que ses propres responsabilités. Nous pourrions penser qu'en France les enseignants doivent d'abord changer leur regard sur les élèves en situation de handicap pour mieux comprendre le but de l'inclusion scolaire et leurs responsabilités en tant qu'enseignants. Mais aussi à l'inverse, le fait de mieux appréhender l'inclusion ne permettrait-il pas de changer leur vision sur les élèves en situation de handicap qui seraient alors perçus comme une richesse ? Cela paraît, en tout cas, nécessiter une évolution des mentalités. On constate que ce changement est en marche en France lorsqu'on perçoit d'un établissement à l'autre des idées et des prises en charge qui évoluent comme nous avons pu le voir précédemment. L'accueil de la diversité fait d'ailleurs partie des compétences du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture que l'élève doit acquérir en France à partir de 2016: « Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015, page 5).

Cependant, nous l'avons vu, le handicap semble effrayer encore aujourd'hui et le concept d'inclusion reste très flou dans l'esprit des enseignants en France, ce qui nécessiterait qu'ils soient davantage sensibilisés, informés et formés à travers une formation inscrite dans leur curricula. La collaboration entre enseignants semble également être un facteur important favorisant l'acceptation de l'inclusion. Selon Bergeron (2014), la collaboration permet de dédramatiser les difficultés rencontrées par les enseignants et de valoriser les réussites de chacun au sein de l'équipe. L'objectif pour les enseignants est de construire des valeurs communes et de développer leurs compétences.

3.2.2. Mettre en place une sensibilisation au handicap en classe pour tous les élèves

Selon Nadia Rousseau (2004) il est nécessaire de sensibiliser les élèves au handicap à travers des activités pédagogiques afin de faciliter l'inclusion de ces élèves. Cette sensibilisation doit permettre aux élèves de comprendre différentes problématiques liées au handicap et aux besoins des élèves en situation de handicap et ainsi favoriser une plus grande tolérance envers eux. En effet, certains comportements spécifiques d'élèves en situation de

handicap peuvent interroger voire effrayer les autres élèves. En classe d'anglais, un enseignant pourrait par exemple étudier des extraits d'une bande - dessinée dont l'héroïne serait handicapée comme la B.D [Bande Dessinée] américaine *El Deafo*¹⁰. Pour accepter sa surdité, l'héroïne s'invente un personnage de super-héros. A travers ce type de bande dessinée, le handicap semble valorisé. Des questions peuvent ainsi émerger de la part des élèves et les réponses apportées permettent une familiarisation au handicap pour une meilleure acceptation évitant la mise à l'écart.

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce mémoire, les enseignantes d'anglais interrogées en entretien (Annexe 2) semblent avoir compris l'importance de la sensibilisation au handicap. Cependant, elles pourraient aller plus loin en proposant des pratiques pédagogiques adressées à la diversité sous toutes ses formes et ainsi sensibiliser les élèves à la singularité de chacun. La classe d'anglais semble d'ailleurs être un lieu privilégié pour aborder la diversité puisqu'elle permet de les ouvrir à différentes cultures. Selon Nadia Rousseau (2015), lorsque l'enseignant crée un climat de classe favorable à l'inclusion, il célèbre la diversité dans toutes ses formes (apparences physiques, formes d'intelligence, comportements, cultures...) dans la mesure où les singularités apportent toutes quelque chose au groupe. Cette diversité est d'ailleurs particulièrement mise en valeur à travers le film britannique *X+Y* de Morgan Matthews¹¹. Il raconte l'histoire d'un adolescent anglais souffrant d'autisme qui rencontre de grandes difficultés pour communiquer avec les autres mais qui est aussi un prodige en mathématiques. Il est sélectionné pour représenter la Grande-Bretagne aux Olympiades internationales de mathématiques et il se rend en Chine avec l'équipe Britannique pour s'entraîner avant la compétition. Ainsi, il serait intéressant de faire travailler les élèves sur ce film en classe d'anglais afin de les faire réfléchir sur la diversité et l'acceptation de chacun dans sa singularité avec ses forces et faiblesses. De fait, ce film aborde la singularité et la diversité à travers le handicap de Nathan mais aussi à travers la Chine qui représente un monde inconnu et singulier pour Nathan avec sa culture propre¹².

¹⁰ Bell, C. (2014) *El Deafo*, Cece Bell. New-York : Amulet Books

¹¹ *X+Y*, Morgan Matthews (2014)

¹² Un dossier pédagogique est disponible en ligne sur le site Internet Zéro de conduite.net : http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/arts_culture/cinema/documents/dossier_pedagogique_le_monde_de_nathan.pdf

3.2.3. Connaître l'élève et son fonctionnement et lui permettre de se connaître lui-même pour développer des stratégies d'apprentissages adaptées à ses besoins

Selon Nadia Rousseau (2015), pour tendre vers une inclusion réussie, l'enseignant doit aussi apprendre à connaître les élèves dans leur individualité. Ainsi, elle considère que l'observation, l'analyse et l'identification de leurs besoins sont des actions essentielles à effectuer par l'enseignant. Les informations obtenues permettent de dégager des pistes pédagogiques et didactiques adaptées à l'élève. L'enseignant doit analyser la façon dont les facteurs environnementaux et individuels constituent un obstacle à l'apprentissage et influencent les performances mais aussi le bien-être des élèves dans la classe. L'enseignant peut se demander dans quel contexte l'élève rencontre des difficultés d'apprentissage, comment il apprend, quelles sont ses compétences, les obstacles qu'il rencontre ainsi que les conséquences de ses réussites ou difficultés. Selon Nadia Rousseau (2015), l'enseignant doit créer des liens avec chacun des élèves de la classe. Cela passe par le respect de l'enseignant envers ses élèves et des échanges personnalisés pour mieux connaître chaque élève. Pour créer du lien, l'enseignant doit adopter une attitude d'accueil, utiliser l'humour qui entraîne un climat de classe plus favorable et permet parfois de dédramatiser certaines situations. Ce lien direct entre l'élève et l'enseignant permet d'établir une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève ce qui constitue un facteur déterminant dans la motivation et la réussite de l'élève (Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009).

D'après Nadia Rousseau (2015), l'élève doit apprendre à se connaître lui-même afin de mieux connaître ses besoins et d'être davantage impliqué dans ses apprentissages. L'enseignant peut aider l'élève à s'interroger sur ses préférences d'apprentissage, ses domaines d'intérêts ou encore sur la manière dont il perçoit ses difficultés et ses réussites et quels sont les facteurs qui les impactent. Certains élèves en situation de handicap ont des lacunes au niveau des stratégies d'apprentissage, des fonctions cognitives ou des méthodes de travail. D'après Nadia Rousseau (2015), ces lacunes peuvent être palliées en enseignant ces stratégies ou ces méthodes. Elle évoque l'« enseignement par étayage » (Rousseau, 2015, p. 434). Cela consiste pour l'enseignant à expliquer ses stratégies pour réaliser une tâche. La discussion permet quant à elle à l'enseignant d'amener les élèves à expliciter leurs propres stratégies. L'interaction entre les élèves eux-mêmes permet également d'échanger sur les stratégies utilisées par chacun. D'après Mme Bourget (communication personnelle, 15 avril 2016), enseignante spécialisée participant au GRENE [Groupe de Recherche en

Neurosciences Educatives], l'apport des neurosciences expliquées aux élèves au collège Saint Charles semble aussi favoriser cette démarche en aidant l'élève à mieux appréhender le fonctionnement de son cerveau dans l'acte d'apprentissage. En classe d'anglais en France, il semble que les enseignants puissent par exemple adopter différentes stratégies de mémorisation pour l'apprentissage du vocabulaire par exemple notamment via les mimes, le chant ou encore le dessin selon les différentes formes d'intelligences. Il s'agit d'une démarche inclusive puisqu'on ne privilégie pas un type d'intelligence. Les élèves peuvent également travailler en binôme pour faire deviner une image à leur camarade et trouver les éléments identiques et différents qui composent ces deux images décrites. Le but serait ensuite d'amener les élèves à communiquer entre eux et à réfléchir sur leur façon de procéder en s'interrogeant sur les stratégies qu'ils utilisent pour trouver les similarités et les différences entre ces deux images. (Howden, 1999, p.113).

3.2.4. Créer un climat qui célèbre à la fois l'individualité et la diversité dans la classe

A travers les pratiques inclusives au Canada, il semble important que l'élève soit d'abord reconnu comme un individu unique ayant ses propres besoins, forces et faiblesses. Selon Maltais, Henry et Bessette (2006), quatre sentiments peuvent être renforcés pour améliorer la manière dont l'élève se perçoit : la sécurité, l'identité, l'appartenance et la compétence. Pour développer chez l'élève un sentiment de sécurité dans la classe, l'enseignant doit établir des limites réalistes. Débattre pour définir avec la classe dès le début de l'année des règles de vie en anglais et des responsabilités pour chacun constitue un moyen de développer un sentiment de sécurité chez les élèves ainsi que des compétences cognitives et sociales. Le fait de laisser un certain nombre de libertés aux élèves comme s'hydrater, se lever, choisir ses propres moyens de travail pourrait contribuer à un climat de confiance et de sécurité inspiré du modèle inclusif au Canada et en Finlande. Selon Maltais, Henry et Bessette (2006) ce sentiment de sécurité permet de développer le respect de soi et le sens des responsabilités qui construisent la confiance en soi. Pour renforcer le sentiment d'identité de l'élève, l'enseignant devra prévoir des activités lui permettant de découvrir ses points forts et ses domaines d'intérêts tout en montrant à l'élève qu'il l'accepte tel qu'il est. Cela peut être facilité en classe d'anglais à travers un travail sur la connaissance de soi et de l'autre. Par exemple à partir d'une liste d'adjectifs ou de centres d'intérêts qualifiant la personnalité de l'individu, chaque élève pourrait se présenter au groupe ou présenter un autre élève au groupe (oralement ou à l'écrit). Le but serait de faire apparaître la diversité et les points communs

entre les élèves afin créer des liens entre eux et un climat de classe favorable tout en faisant un travail sur le plan lexical. Quant au sentiment d'appartenance, afin de le développer, l'enseignant devra promouvoir l'acceptation et l'inclusion des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire et apprendre à chaque élève à travailler au sein d'un groupe en tant que membre à part entière. Enfin, pour développer le sentiment de compétences personnelles Nadia Rousseau (2015) explique que l'enseignant pourra aider l'élève à se fixer des buts réalistes, à effectuer des choix selon ses besoins et capacités et à prendre des décisions tout en l'encourageant et en le soutenant dans ses actions. En classe d'anglais, des choix d'activités pourront par exemple être proposés selon les intérêts (focalisation sur un thème différent), les besoins (focalisation sur un point de grammaire) ou les capacités des élèves. Selon Nadia Rousseau (2015), l'enseignant doit éviter les comparaisons et un système compétitif et faire en sorte que les élèves, comme lui-même, se focalisent sur les forces de chacun pour en tirer profit dans les apprentissages.

3.2.5. Développer des habiletés sociales chez tous les élèves

Selon Nadia Rousseau (2015), les élèves en situation de handicap manquent souvent de confiance en eux en raison des difficultés d'apprentissage qu'ils rencontrent. Pour développer l'estime d'eux-mêmes les élèves doivent vivre des expériences de succès mais aussi interagir avec leurs camarades et l'enseignant de manière positive. Certains élèves en situation de handicap ont du mal à aller vers les autres, d'autres encore sont rejetés par leurs pairs en raison de leur comportement en société qui ne correspond pas à la norme ou en raison de leur différence. Selon Nadia Rousseau (2015), afin de remédier à la situation, l'enseignant doit développer un travail sur le plan des compétences sociales. Il s'agit d'enseigner aux élèves individuellement, en groupe ou en classe entière des habiletés sociales au sein des activités telles que l'écoute des autres, suivre des directives, reconnaître et exprimer ses émotions, gérer son stress, résoudre des conflits,... L'enseignement des habiletés sociales fait d'ailleurs partie des compétences que l'élève doit acquérir au sein du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture en France : « la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation ». (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015, p.2). Dans le cadre de la classe d'anglais en France, les élèves pourraient mettre en scène les différentes émotions dans des situations fictives afin de les identifier et d'apprendre à les gérer. Ainsi, l'enseignant ferait travailler les élèves sur le plan linguistique et social en interaction avec les autres. Les émotions peuvent également être travaillées dans le cadre du

rituel de début de cours afin de laisser les élèves exprimer leur individualité tout en accueillant la diversité en tenant compte des émotions de chacun.

3.2.6. Valoriser la diversité dans le cadre d'un objectif commun : la pédagogie de la coopération inscrite dans une dynamique inclusive

La pédagogie de la coopération entre dans cette dynamique inclusive de valorisation de la diversité. Elle constitue l'un des volets de la pédagogie actualisante telle qu'elle a été formulée par la Faculté des sciences de l'éducation au Canada dans l'énoncé de sa mission : « *La pédagogie actualisante est un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale* ». La pédagogie actualisante est liée à la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance, à la pédagogie de la participation et de l'autonomie ainsi qu'à la pédagogie de l'inclusion. (1997, p.12).

Les éléments qui composent la pédagogie de la coopération sont explicités dans la *Mission de la Faculté des sciences de l'éducation* de l'Université de Moncton. La pédagogie de la coopération entraîne l'entraide et la collaboration au sein du groupe dans la prise de responsabilités et la réalisation de défis liés aux apprentissages. Elle favorise aussi la responsabilisation individuelle de chaque élève. Enfin, elle permet aux élèves de s'impliquer dans les décisions qui les concernent et d'assumer leurs responsabilités (1997, pp.13-14).

Lev Vygotsky, autre théoricien en matière de coopération en éducation, considère que le développement des structures cognitives se fait principalement via les activités en commun réalisées par les élèves car elles permettent une meilleure assimilation des savoirs. Selon lui, la collaboration sert non seulement à faciliter l'apprentissage, mais c'est en collaborant que l'apprentissage se fait (Murray, 1998).

Lorsqu'Helen Block-Lewis décrit la coopération, elle l'oppose à l'individualisme. Selon elle, il ne suffit pas de faire une tâche ensemble, mais il faut « réaliser un objectif commun au détriment des besoins personnels et des réalisations individuelles » (dans Daniel & Schleifer, 1996, p. 30). Cette démarche semble liée à la démarche actionnelle issue du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans laquelle l'élève est considéré comme un acteur social qui doit effectuer des tâches de manière collaborative pour viser des objectifs et parvenir à un résultat communs. De plus, l'enseignement de la

coopération fait partie des compétences que l'élève doit développer au sein du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture : « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus » (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015, p.4). Nous percevons là une évolution qui contribue à la dynamique inclusive

Dans une perspective de cohésion du groupe et de négociation, Jim Howden et Marguerite Kopiec (1999) nous donnent un exemple d'exercice qu'il nous semble pertinent d'adapter à la classe d'anglais. Il s'agit de « l'exercice de survie » où les élèves doivent se mettre d'accord pour établir des priorités sur les objets qu'ils souhaitent emporter sur une île déserte (Howden & Kopiec, pp. 90-91). Cette activité pourrait être faite en anglais dans la mesure où elle mobilise à la fois des compétences linguistiques (acquérir du vocabulaire), méthodologiques (savoir établir des priorités) et sociales (savoir travailler en groupe pour un objectif commun).

May et Doob (dans Daniel & Schleifer, 1996) ajoutent à cela la reconnaissance « de l'unicité et de l'importance de chacun des membres pour le succès du groupe, ce qui implique le respect et l'acceptation des différences des autres » (p. 35). Nous constatons que nous retrouvons ce même principe d'acceptation de la différence dans la pédagogie inclusive. En effet, chaque élève, y compris l'élève en situation de handicap, est censé avoir un rôle particulier et complémentaire à jouer au sein du groupe et apporte donc quelque chose de différent selon ses propres compétences. D'ailleurs, l'enseignante B interrogée lors de l'entretien s'inscrit partiellement dans cette démarche dans le cadre de ses travaux de groupes en attribuant un rôle spécifique à l'élève en situation de handicap au sein du groupe (Annexe 2). Cependant, l'enseignante pourrait développer davantage cette pratique coopérative en attribuant un rôle à chacun des membres du groupe afin de valoriser tous les élèves. Les élèves qui le souhaitent pourraient aussi bénéficier de fiches outils mises à leur disposition selon leurs besoins dans une démarche de différenciation. Ces fiches seraient classées selon le type et le niveau de difficulté des élèves et constitueraient des boîtes à outils.

Par ces pédagogies de différenciation et de coopération, chaque élève est considéré comme une personne à part entière qui participe activement à son apprentissage et interagit avec ses camarades en fonction de son rythme, ses talents ou habiletés dans un esprit d'entraide et de solidarité. L'élève en situation de handicap évolue au sein d'une diversité

d'apprenants. Comme nous avons pu le voir précédemment, plusieurs enseignants interrogés constatent d'ailleurs ce même bénéfice en termes d'apprentissages sur le plan humain concernant l'inclusion. On perçoit le lien étroit entre la pédagogie de l'inclusion et celle de la coopération dans la mesure où elles permettent d'apprendre aux élèves à résoudre des conflits en respectant chaque individu. On peut citer par exemple le Théâtre Forum¹³ qui permet de réfléchir collectivement face à une problématique afin de communiquer efficacement avec les autres. Dans le cadre de la classe d'anglais, il s'agirait pour les élèves de mettre en scène une situation-problème. Les autres élèves devraient alors réagir et modifier la scène en intervenant ponctuellement afin de chercher à résoudre le problème. La pédagogie de la coopération sous-entend que les élèves souhaitent travailler ensemble pour le bien des uns et des autres. Nous pouvons faire le lien entre l'entraide dans le cadre de l'école et l'entraide dans la vie quotidienne. Selon Mara Sapon-Shevin, Barbara Ayres et Janet Duncan (1998) les élèves de la classe doivent pouvoir développer des valeurs communautaires pour apprendre à vivre et à travailler ensemble. Selon les auteures, cela nécessite de remettre en cause les pratiques de gestion du comportement qui singularisent des élèves, soit pour les encourager, soit pour les sanctionner. De telles pratiques ont pour effet de mettre l'accent sur les « différences » entre élèves. Contrairement à la compétition, la pédagogie de la coopération entraîne une plus grande tolérance entre les personnes, flexibilise la pensée et favorise l'acceptation de points de vue divers et variés. Dans son ouvrage sur la pédagogie de l'inclusion, Nadia Rousseau (2015) fait référence aux auteurs David et Roger Johnson (1998) qui expliquent que l'apprentissage coopératif, en comparaison avec l'enseignement compétitif, individualiste et « traditionnel », encourage l'amitié entre les élèves malgré les barrières que peuvent constituer les handicaps et les différences liées au sexe, aux groupes ethniques, aux habiletés et aux classes sociales. De plus, ils apprécient davantage leur enseignant et le perçoivent comme plus encourageant et accueillant sur le plan scolaire et personnel (p.122). En raison de ses bienfaits, l'apprentissage coopératif contribue grandement à l'inclusion des élèves en situation de handicap mais aussi à celle des élèves timides ou hyperactifs. De même, l'élève brillant et l'élève moyen qui sont souvent négligés semblent percevoir des bénéfices. Les auteurs ont découvert que si un élève non handicapé travaille à des tâches coopératives avec un élève en situation de handicap, on constate une augmentation des sentiments de sympathie et d'altruisme.

¹³Théâtre en action. (2016). *Théâtre forum*. Récupéré le 15 avril 2016 : <http://www.theatre-en-action.org/theatre-forum/#.Vwe8fPmLTIU>

Selon Bergeron (2014), développer des pratiques inclusives constitue une prise de risques consciente puisque l'enseignant accepte l'incertitude lorsqu'il tente de nouvelles pratiques. Les auteurs Elliot, Doxey et Stephenson (2009) affirment qu'aucune école ni aucun enseignant ne peut être totalement inclusif. Ils considèrent qu'il est important de concevoir l'inclusion comme une finalité.

Pour conclure nous rappelons l'hypothèse de départ afin de savoir si elle se vérifie. Les pratiques inclusives bénéfiques aux élèves en situation de handicap pourraient apporter une richesse supplémentaire à tous les élèves pour mieux apprendre au contact de la diversité. Or on constate que dans une démarche inclusive telle qu'elle est mise en place au Canada et en Finlande, il n'y a pas de pratiques pédagogiques particulières uniquement destinées aux élèves en situation de handicap mais des pratiques adressées à tous les élèves de la classe selon leurs besoins dans la mesure où ils considèrent à la fois la singularité de chaque apprenant et la diversité dans toutes ses formes comme une richesse. De fait, si les enseignants en France changent leur vision sur l'inclusion scolaire et considèrent la diversité comme bénéfique aux apprentissages et non comme un frein, les pratiques inclusives telles que la différenciation et la coopération pourraient être bénéfiques à tous les élèves. La classe d'anglais semble être un lieu particulièrement favorable à l'accueil de la diversité. En effet, les pratiques pédagogiques peuvent largement s'inspirer de celles de la Finlande et du Canada dans la mesure où la communication y est privilégiée et peut être encore plus largement développée comme nous avons pu le voir à travers les pistes pédagogiques explorées dans cette partie à travers la coopération.

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons souhaité aborder le thème du handicap. Nous avons effectué notre analyse à partir d'ouvrages théoriques et de ressources de référence en ligne sur l'inclusion mais aussi via des entretiens et des questionnaires à l'attention d'enseignants d'anglais en France accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe. Dans un premier temps, les données théoriques nous ont permis de nous informer sur la législation relative à la prise en compte du handicap à l'école et de nous familiariser davantage avec les concepts clés liés à l'inclusion bien qu'il fut parfois difficile de les distinguer en raison des multiples terminologies et du sens différent attribué par chaque auteur à telle ou telle notion. Nous avons ensuite interrogé les enseignants d'anglais en France afin d'analyser la manière dont ils perçoivent et vivent l'inclusion à travers leurs pratiques pédagogiques. Puis, à partir de nouvelles données théoriques, nous avons pu établir une comparaison entre le système inclusif en France et celui mis en place en Finlande et au Canada afin de faire des propositions de pistes d'actions pédagogiques inclusives en classe d'anglais en France.

Notre problématique était la suivante : L'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire fait-elle évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves en classe d'anglais ? Afin de répondre à cette problématique, nous avons posé trois hypothèses.

La première hypothèse était la suivante : à priori, l'inclusion d'élèves en situation de handicap pourrait engendrer une modification des pratiques de l'enseignant. Notre analyse s'appuyant sur notre recueil de données nous a permis de confirmer cette hypothèse. En effet, l'évolution législative dans le sens d'une meilleure prise en compte des élèves en situation de handicap à l'école a engendré certains changements au niveau des pratiques pédagogiques. La majorité des enseignants d'anglais interrogés ont des pratiques différenciées mais celles-ci sont seulement destinées aux élèves en situation de handicap la plupart du temps même si elles sont parfois utiles à toute la classe. Or Halina Przesmycki considère la différenciation comme faisant partie d'une démarche collective d'enseignement où chaque élève peut apprendre selon son propre itinéraire (Przesmycki, 2004, p.10). L'inclusion telle qu'elle est définie par l'UNESCO (Conférence Internationale de l'Education en décembre 2003) est liée au principe de différenciation tel qu'il est entendu par Halina Przesmycki (2004, p.10) puisque selon l'UNESCO, l'inclusion « vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité

des besoins de tous ». Cela signifie donc que les pratiques différenciées doivent être adressées à tous les élèves de la classe selon les besoins propres à chaque élève. De fait, les pratiques différenciées des enseignants interrogés ne semblent pas véritablement inscrites dans une démarche inclusive mais plutôt intégratrice dans le sens entendu par Gardou : « Un élément extérieur, mis dedans, est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter » (Gardou, 2012, p.36).

Nous avons donc posé la deuxième hypothèse suivante : En France, les différences entre élèves semblent davantage considérées par les enseignants comme des contraintes à contourner que comme des richesses à exploiter. Là encore nous avons pu confirmer notre hypothèse. Malgré le fait que certains des enseignants interrogés reconnaissent les avantages sur le plan humain, ils soulèvent surtout les obstacles sur le terrain au niveau de la mise en place des pratiques pédagogiques appropriées ainsi qu'en termes d'apprentissage pour les élèves. Les élèves en situation de handicap ne parviennent pas à la validation des compétences au même rythme que la plupart des autres élèves et les enseignants semblent souvent considérer qu'ils ralentissent le rythme de la classe. Ils disent manquer de moyens pour accompagner l'évolution des élèves en situation de handicap. On constate que cette vision que les enseignants ont de l'inclusion s'explique en partie par le flou conceptuel entre les termes d'« intégration » et d'« inclusion » qui ne permet pas une vision claire de la finalité de l'inclusion et de sa mise en pratique. En effet ils considèrent davantage les élèves en situation de handicap comme des cas particuliers à gérer en dehors de leur pédagogie de groupe.

Suite à ces conclusions, nous avons posé la dernière hypothèse : les pratiques inclusives bénéfiques aux élèves en situation de handicap pourraient apporter une richesse supplémentaire à tous les élèves pour mieux apprendre au contact de la diversité. Or nous avons pu voir qu'une démarche inclusive telle qu'elle est mise en place en Finlande et au Canada suggère l'accueil de la diversité dans toutes ses formes et considère chaque élève dans sa singularité avec ses besoins et ses talents propres dont tout autre élève peut tirer profit. De fait, cette vision de l'inclusion se traduit par des pratiques différenciées qui tiennent compte de l'individualité mais aussi par la coopération entre tous les membres du groupe qui sous-tend l'idée que la classe est une microsociété où chaque élève a sa place et doit apprendre à vivre et à travailler au contact des autres. Aussi, en France, les pratiques pédagogiques adressées aux élèves en situation de handicap, même si elles permettent à l'enseignant une réflexion sur ses pratiques, ne semblent pas se généraliser à toute la classe. Ne relevant pas

d'une démarche inclusive, l'effet bénéfique qui pourrait être apporté à tous les élèves s'en trouve limité.

Ces trois hypothèses nous ont permis de répondre à la problématique de départ que nous rappelons : L'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe ordinaire fait-elle évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves en classe d'anglais ? L'inclusion en France ne semble pas véritablement comprise par les enseignants et celle-ci semble être vécue comme une contrainte difficile à gérer sur le terrain. Cependant, la plupart des enseignants interrogés ont fait évoluer leurs pratiques en accueillant les élèves en situation de handicap dans la classe mais ces pratiques ne sont pas adressées à tous les élèves de la classe. De fait, les enseignants considèrent souvent l'élève en situation de handicap à part des autres élèves et non au même titre que ses camarades au sein d'un groupe où chacun a un rôle à jouer. Et bien que certaines de leurs pratiques soient parfois utiles à toute la classe, cela ne semble pas être l'objectif premier des enseignants. Ainsi, il nous paraît utile de faire appel aux pratiques de différenciation pédagogique et de coopération en s'inspirant des pratiques inclusives de la Finlande et du Canada. En effet, les élèves seraient alors davantage amenés à travailler ensemble tout en considérant les singularités de chacun comme une richesse à exploiter. Cela nécessite que les enseignants d'anglais considèrent la diversité comme la norme et non plus la « différence » comme un obstacle et tiennent compte des besoins de chacun des élèves dans la classe.

Bibliographie

Ressources papier :

- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action formation* (Thèse de doctorat), Université du Québec, Trois-Rivières.
- Caron, J. (2013). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repères et outils support*. Montréal, Québec : Chenelière Education.
- Daniel, M-F. & Schleifer, M. (1996). *La coopération dans la classe*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*, New-York, U.S.A. Basic Books.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !*. Toulouse, France. Editions érès.
- Howden, J. & Kopiec. M. (1999). *Structurer le succès : un calendrier d'implantation de la coopération*, Québec : Chenelière Education.
- Johnson, R., Johnson, T & David, W. (1998). Un survol de l'apprentissage coopératif. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin. (Eds), *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Kahn,S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Maltais, C., Herry, Y & Bessette, J. (2006). « Le développement du concept de soi », in L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, Montréal : Gaëtan Morin, p.253-259.

- Murray, F-B. (1998). La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin. (Eds), *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Philip, C. (2008). *Autisme et parentalité*, Paris, France. Editions Dunod.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*, Paris, France. Hachette Education.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.347-372). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et Editions Septembre.
- Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier. H (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires, *McGill Journal of Education*, 44 (2),193-201.
- Rousseau, N. (2015), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., Duncan, J. & Janet S. (1998). L'apprentissage coopératif et l'inclusion. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin. (Eds), *La créativité et l'apprentissage coopératif*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Sauvé, P. (2001). Les défis de l'implantation de la réforme. *Virage Express*. 3 (4).
- Savoie-Zajc, L. (2005). « Soutenir l'émergence de communautés d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement », dans I. Orellana et E. Van Steenberghe (dir.), *Education et environnement : un croisement de savoirs*, Actes du colloque de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, ACFAS, coll. « Les cahiers scientifiques », p.249-258.

- Tremblay, P. (2012). Inclusion scolaire. Bruxelles. France : De Boeck.
- Vienneau, R. (1990). L'intégration : Un projet de société. *Nouvelles de l'Association des enseignantes et enseignants francophones du N.-B.*, (Vol. 22), p.6.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp.125-152). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Zakhartchouk, J-M. (2014). *Enseigner en classes hétérogène*. Issy-les-Moulineaux, France : esf editeur.
- Zuber, M. & Lecomte, J. (1997). Rencontre avec Howard Gardner. *Sciences humaines*. (69), 34-37.
- (1983, 29 janvier). *Circulaire n°83-4 relative à la mise en œuvre d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles graves du comportement*.
- (2015, avril). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : rôle des communautés éducatives*. Communication présentée à la 3^{ème} édition du colloque international de la Haute Ecole Pédagogique (HEP), Vaud.
- Faculté des sciences de l'éducation (juin 1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.

Ressources numériques :

- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation.*, (n°57), 1er trimestre, 65-78. Repéré à https://www.cairn.info/load_pdf.php?download=1&ID_ARTICLE=NRAS_057_0065

- Chossy, J-F. (2003). La situation des personnes autistes en France, besoins et perspectives [PDF en ligne]. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000590.pdf>
- Dal' Secco, E. (2013). Handicap à l'école : des enseignants seuls et démunis ?. *Handicap.fr*. Repéré à : <https://informations.handicap.fr/art-education-scolarite-24-6299.php,2013>
- Frammery, I. (2011, septembre). Enseigner dans une classe qui inclut des élèves sourds ou malentendants [En ligne]. Repéré à <http://www.collectif-parents-tdah-ouest.fr/wp-content/uploads/2014/12/t%C3%A9moignage-3.jpg>
- Galasso-Chaudet, N. (2013). *Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »* (thèse de Doctorat, l'Université Nantes Angers Le Mans). Récupéré de l'Archive du Service Commun de Documentation de l'Université de Nantes : <http://archive.bu.univ-nantes.fr/pollux/show.action?id=2213c8bf-fa53-44a8-b590-ec17d18fe051>
- Gilles, E. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (n°63), 237-249. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.voiron1/IMG/pdf/Article_Nras63_Gilles_PIE.pdf
- Lachaud, Y. (2003). Intégration des enfants handicapés en milieu scolaire [PDF en ligne]. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/93/7/5937.pdf>
- Le Capitaine, J-Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds : *Empan*, (n° 89) ,125-131. doi:10.1007/s10734-009-92349 ou http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=EMPA_089_0125
- Lescouarch, L. (2007, mars). Plaidoyer pour une prise en compte de la complexité pédagogique de l'inclusion. A propos des problèmes posés par la scolarisation des élèves handicapés après la Loi de 2005 [En ligne]. Repéré à : <http://dcalin.fr/publications/lescouarch2.html>

- Martel, H. (2013). *L'influence du handicap sur les représentations enseignantes*. (Mémoire de recherche, Université d'Artois). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868644/document>
- Mège-Courteix, M-C. (2003) : *De l'intégration à l'inclusion, la spécificité française*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45890/de-l-integration-a-l-inclusion-la-specificite-francaise.html>
- Vienneau, R. (2002, automne). *Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives*. Education et Francophonie. Repéré à : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- (1989, 9 janvier). *Arrêté relatif à la nomenclature des handicaps*.
- (2015, 23 avril). *Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015*. [PDF en ligne]. Repéré à http://amcac.net/download/informations/infotextesofficiels/BO_17_MEN_23-4-2015_415522.pdf
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2009). *Certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (2CA-SH) – second degré*. Recupéré le 13 février 2016 du site du Ministère : <http://eduscol.education.fr/cid46956/formation-2ca-sh-second-degre.html>
- (2009). Les CLIS : Circulaire n°2009-087. [En ligne]. Repéré à http://www.ec72.fr/Files/100783/les_clis_circulaire_170709.pdf
- UNESCO. (1960, 14 décembre). *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* [PDF en ligne]. Repéré à http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_F.PDF
- UNESCO. (1994, 7-10 juin), *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. [PDF en ligne]. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>
- (2005, 30 décembre). *Décret n°2005-1752 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap*. [En ligne]. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT0000004560>
16

- Equité. (2016). Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9quit%C3%A9/30712>
- (2008, 29-30 octobre). *Inclusion sociale : une approche européenne de la scolarisation des élèves handicapés*. [PDF en ligne]. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/Toute_1_actualite/86/9/PFUE-conference_inclusion-sociale_37869.pdf
- Introduction [En ligne]. Repéré à <http://www.ffdys.com/troubles-dys/nature-des-troubles/introduction.htm?p1>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves*. [PDF en ligne]. Repéré à http://www.ac-spm.fr/IMG/pdf/faq_college4_410633.pdf
- Crenn, I. *Apprendre en coopérant*. [PDF en ligne]. Repéré à http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/apprendre_en_cooperant.pdf.
- Théâtre en action. (2016). *Théâtre forum*. Récupéré le 15 avril 2016 : <http://www.theatre-en-action.org/theatre-forum/#.VxERBvmLTIV>
- Cnesco. (2016, 8 février). *J. Juvonen - École inclusive en Finlande* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.dailymotion.com/video/x3r0ytv>
- (2016, 11 janvier). *L'auxiliaire de vie scolaire (AVS)* [En ligne]. Repéré à URL <http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Mieux-vivre-sa-scolarite/Accompagnement-de-la-scolarite/L-auxiliaire-de-vie-scolaire-AVS>
- UNESCO. (2003, décembre). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. [PDF en ligne]. Repéré à http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO NFINTED_48-3_French.pdf
- (2013, 8 juillet). *Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. [En ligne]. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

- (2005, 23 avril). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n°2005-380*. [En ligne]. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>
- (1975, 30 juin). *Loi n° 75-534 d'orientation en faveur des personnes handicapées* [PDF en ligne]. Repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/handicapes/loi.pdf>
- (2005, 11 février). *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. [En ligne]. Repéré à <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- (1997, 28 février). *Nouveau-Brunswick : loi sur l'éducation*. [En ligne]. Repéré à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/nbrunswick-loi-scolaire.htm>
- (2001). *Programme de formation de l'école Québécoise*. [PDF en ligne]. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaires à l'attention d'enseignants d'anglais accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe

- Enseignants en collège

Questionnaire n°1 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

J'ai des élèves aux profils divers : handicapés moteurs, visuels, avec troubles Dys (dyspraxie, dyslexie).

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Oui cela entraîne des modifications mais pas nécessairement des modifications importantes : d'une part car mes élèves n'ont pas de troubles cognitifs et d'autre part parce qu'ils sont aidés par des AVS pour le secrétariat. Généralement, il est nécessaire d'agrandir les documents proposés (le A4 devient du A3). Parfois, pour les élèves ayant des troubles Dys, la mise en page doit être adaptée avec un exercice par page et une consigne bien détachée (les AVS ont parfois recours à des surligneurs par souci de clarté). La police utilisée pour ces élèves, en ce qui me concerne, est le Comic Sans MS qui apparemment est plus simple à lire (je n'utilise plus que celle-là pour tous les élèves désormais).

Les modifications les plus importantes sont effectuées sur les évaluations. Pour les évaluations écrites, je privilégie les exercices à choix multiples qui ne demandent que peu d'écriture, pour les textes à trous un double code mot-chiffre est utilisé comme cela les élèves n'ont qu'un chiffre à écrire plutôt qu'un mot... Je laisse un tiers temps ou/ je raccourcis le devoir. Je propose parfois un devoir minimum à faire et si l'élève a la possibilité d'en faire plus il a le choix de continuer.

En classe, pour faciliter la relecture maison de la trace écrite par une élève dyslexique, j'avais pris l'habitude de demander à un autre élève de lire ce qu'il avait écrit dans son cahier et de s'enregistrer sur le dictaphone du téléphone de l'élève : pas vraiment autorisé mais cela aidait bien l'élève qui avait d'énormes soucis de lecture.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Une richesse à exploiter : Les élèves en situation de handicap que j'ai sont des élèves qui demandent de l'attention certes mais ils sont largement moins perturbateurs que les autres et en fin de collège certains qui avaient beaucoup de mal en 6^e se retrouvent parmi les meilleurs : à force de travail régulier et grâce au suivi personnalisé des AVS ils surmontent leurs difficultés pendant que les élèves « classiques » creusent les leurs faute d'investissement et d'aide à la maison. Ils peuvent donc être parfois un modèle de persévérance.

Ils sont une richesse à exploiter dans le sens où ils enseignent aux autres l'entraide, car ces élèves ont souvent besoin d'un coup de main (ouverture de porte, déplacement de chaise pour passer etc).

Ils peuvent néanmoins représenter un frein aux apprentissages de la classe. J'ai le souvenir d'une élève ULIS qui participait souvent mais qui mettait un temps fou à donner sa réponse : les élèves étaient patients en début d'année puis plus tard ils n'y arrivaient plus et cette élève plombait drôlement la dynamique du cours....mais elle essayait et faisait généralement bien ! En règle général, les ULIS sont lents et c'est vrai qu'à l'oral c'est parfois long ! Mais cela vaut bien les élèves qui se font prier pour participer !

Richesse à exploiter aussi car ce sont des élèves sensibles et ils apportent souvent un éclairage différent à une situation donnée.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

(Voir les évaluations expliquées ci-dessus) / Sinon à l'oral pour l'évaluation du nombre de participations souvent je leur demande deux fois moins qu'aux autres pour palier à la lenteur de réflexion.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Parfois je donne les devoirs ULIS aux élèves en difficultés (avec note maximale inférieure à 20) , car ils sont souvent plus simples (moins de rédaction, propositions de réponses etc...) cela permet à des élèves faibles d'obtenir des réussites qu'ils n'auraient pas avec un devoir classique.

Idéalement j'imagine que oui, mais l'hétérogénéité de notre public ne permet pas toujours une gestion sereine des pratiques différenciées alors malheureusement, il est souvent plus simple de les éviter... Il est très difficile de gérer des allophones, des ULIS, des élèves perturbateurs et des élèves efficients dans le même groupe classe (sans parler de la préparation que cela demande). De plus, il y aussi un certain manque de moyens qui fait que l'utilisation du numérique en classe n'est qu'une rêverie lointaine (si déjà les postes profs étaient opérationnels ce serait super !) ce qui est dommage car c'est un excellent moyen de différencier et de rendre autonome. Au niveau des moyens encore, les ateliers de lecture en

autonomie dont je rêverais ne sont pas possibles faute de livres en anglais (pas possible d'avoir un stock intéressant dans chaque classe), ce serait sûrement idéal pour les élèves les plus forts, mais aussi pour les perturbateurs qui pourraient lire une BD, par exemple pour se calmer un peu...

Questionnaire n°2 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Des dyslexiques et un élève qui a un problème auditif et porte un appareil

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Non et les élèves concernés ne se sont jamais plaints.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Aucun des deux, car je ne change rien (parce que je débute dans la profession et je ne sais pas quoi mettre en place) et ils ne demandent rien.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Aucune.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Je n'ai jamais essayé donc je ne peux pas répondre.

Questionnaire n°3 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Elève avec un problème visuel.

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Oui bien sûr. J'adapte mes pratiques puisqu'il n'apprend pas de la même façon que les autres.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Je pense que c'est une richesse car cela nous permet de revoir nos pratiques pour aider cet élève et dans le même temps on apprend à changer pour les autres élèves aussi en fonction de leurs intelligences car ils n'ont pas les mêmes besoins.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Oui bien sûr, plutôt que donner des documents A4 je les donne en A3, les documents doivent être grossis. Ou bien je mets les docs sur clé et donne cette clé à l'élève concerné. Pour les devoirs, je fais une mise en page particulière avec des codes sur lesquels l'élève et moi on s'est mis d'accord.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Je crois que les pratiques différenciées peuvent servir aux autres élèves car chacun apprend différemment et selon ses besoins, certaines pratiques peuvent convenir aux autres également.

Questionnaire n°4 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Dans mes classes, il y avait des élèves ayant des troubles Dys, un élève hyperactif et une élève autiste. Autrement j'avais également des classes SEGPA qui n'accueillent pas des élèves handicapés mais des élèves ayant des besoins particuliers également (adaptations pédagogiques).

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Les élèves présentant un handicap nécessitent forcément une adaptation. Les élèves Dys fatiguent beaucoup par la lecture et ne peuvent pas être notés à l'écrit (ce serait injuste). Il faut donc axer l'essentiel du cours sur les pratiques orales. Pour apprendre le vocabulaire en anglais, je pouvais ainsi leur donner un dictaphone sur lequel j'enregistrais les mots anglais/français. Je les interrogeais à l'oral ou bien à l'écrit en tenant compte de leur dyslexie.

Quant à l'élève hyperactif, j'essayais d'inclure plus de jeux dans mes cours. Mimer le vocabulaire à apprendre par exemple.

Enfin, pour l'élève autiste, j'utilisais des supports visuels avec des grandes images et beaucoup d'oral. Je faisais répéter plus souvent le vocabulaire.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Je considère l'inclusion de ces élèves comme une richesse à exploiter. Ils nous questionnent, nous font nous interroger sur nos pratiques. On doit se remettre en question sans cesse. Chaque élève apprend à sa manière, selon sa voie cérébrale, qu'il soit handicapé ou pas et tous les autres élèves peuvent tirer profit d'autres façons de faire.

Puis, humainement, ces élèves apportent beaucoup aux autres. Avoir l'élève autiste en classe était une ouverture d'esprit incroyable pour les autres ; qu'est l'autisme, comment son cerveau fonctionne-t-il, pourquoi réagit-elle comme elle le fait ? La côtoyer régulièrement a permis à la classe de ne pas avoir peur de l'autisme, d'être respectueuse de sa personne et ainsi de toutes les personnes autistes. N'est-ce pas merveilleux ?

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

J'ai déjà fourni quelques réponses à la question 2. Je peux en fournir quelques autres.

Avec l'élève hyperactif, il m'arrivait de faire des petits concours de vitesse (relais) pour apprendre le nouveau vocabulaire, que ce soit dehors ou en salle de classe. Pour permettre de bouger tout en apprenant et ainsi répondre à son besoin de se déplacer. J'ai rapidement compris que c'était très apprécié par les élèves, qu'ils y prenaient tous plaisir et c'était super de les voir motivés pour apprendre. Je l'ai donc également fait dans mes autres classes.

A d'autres moments, je pouvais leur faire faire des phrases vivantes : chaque élève étant un mot dans une phrase. Par exemple, pour travailler le présent simple, un élève représentait un mot. Je donnais la phrase en français, ils devaient me la reconstituer en anglais, physiquement. Puis on passait à la forme interrogative, puis négative. Il n'est pas forcément évident pour les élèves français d'acquérir la grammaire anglaise qui est si différente. Cette activité pouvait les motiver. C'était visible, un travail d'équipe et ils devaient réfléchir !

Pour les élèves Dys, je pratiquais beaucoup l'oral ou les mettais en équipe avec d'autres qui devaient rédiger leurs phrases dites oralement.

Quant à Clara, l'élève autiste, j'adaptais mon contenu à chaque cours. Elle n'était qu'une heure avec nous par semaine (sur quatre). Je facilitais tout en maintenant un parallèle avec le cours que je faisais avec les autres.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

J'ai également répondu à cette question. Comme les élèves en situation de handicap nous démontrent nos restrictions pédagogiques, nous sommes obligés de réfléchir à la problématique suivante : comment faire autrement pour faire acquérir un même contenu ? Cette nouvelle façon d'apprendre peut également être très bénéfique pour d'autres élèves qui intègrent mieux le contenu des cours ainsi.

Ces élèves nous permettent de remettre en question systématiquement nos pratiques. Il peut être frustrant quelquefois de ne pas savoir y répondre, de ne pas trouver LA façon de

faire. C'est un travail de recherche continu mais qui au final en vaut toujours la peine pour tous !

Questionnaire n°5 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

J'enseigne à un élève atteint d'un handicap visuel (maladie de Leber) et j'accueille également une élève autiste 1h par semaine.

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Oui forcément pour l'élève autiste qui nécessite une attention particulière et une pédagogie différenciée adaptée. Pour l'élève mal voyant, la pédagogie est la même que pour les autres élèves mais l'enfant dispose d'outils (ordinateur, cahier..) qui l'aident à suivre : capture d'écran à la place de la prise de notes et documents agrandis (Arial 24).

Le fait d'avoir un élève en situation de handicap ne va pas nécessairement modifier mes pratiques pédagogiques pour la classe entière car l'élève mal voyant va s'adapter avec les outils dont il dispose: ordinateur pour une capture d'écran, Workbook numérique et documents agrandis en Arial 24. Bien évidemment je m'assure qu'il n'est pas en difficultés pour suivre le cours. Pour Clara, c'est évidemment différent car elle a besoin qu'on s'occupe d'elle exclusivement comme pour un cours particulier. A ce moment les autres élèves travaillent en autonomie sous la surveillance du prof. 2 pratiques pédagogiques coexistent donc durant cette séance.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Le cas de Clara est à part car elle a besoin du professeur et d'un AVS, le groupe est présent et va l'aider à se socialiser, c'est positif dans les 2 sens.

Le groupe classe est compréhensif et découvre ce qu'est le handicap.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Des activités ludiques basées sur l'image, le visuel, essentiellement orales.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Chaque élève a son propre fonctionnement, rythme. Un élève en situation de handicap profitera du groupe classe pour s'intégrer socialement mais le bénéfice pédagogique n'est pas toujours présent.

Il faut accorder du temps à l'élève au détriment du groupe donc cela passe par une autonomie du groupe et des activités variées.

Questionnaire n°6 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Plutôt des élèves dyslexiques et dysorthographiques.

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques? Si oui, en quoi ?

Ces élèves ont besoin d'encouragement. Je valorise la moindre réussite que l'on peut observer chez eux. J'adapte les tests à leurs besoins après avoir consulté le compte-rendu fait par leur orthophoniste : le format des sujets/ moins d'exercices / le barème (je ne compte pas les fautes d'orthographe si on peut comprendre le mot noté grâce à sa graphie) /lire les énoncés à haute voix, etc.

En effet, lors de la trace écrite j'essaie d'être très clair et je fais noter l'essentiel avec un code couleur et des dessins...

Quelques élèves sont sollicités pour être secrétaires (noter le cours en utilisant du papier carbone afin de le passer à leur camarade dyslexique).

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

La présence des élèves Dys entraînent la solidarité dans le groupe la plupart du temps... (surtout s'ils sont placés dans des groupes avec un bon niveau).

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Lors des évaluations à l'oral, les élèves dys se sentent plus à l'aise s'ils sont évalués à part : pendant les pauses récré par exemple...

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Oui, à condition qu'ils ne soient pas nombreux.

La réussite chez les élèves dyslexiques fait réfléchir les autres sur leurs méthodes d'apprentissage : « puisqu'ils peuvent moi aussi je peux ».

Questionnaire n°7 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

- plusieurs troubles dys (dysorthographe ...)
- trouble du langage (bégaiement)
- troubles neurologique et visuel

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Disons que je fais quelques aménagements mais je ne change pas vraiment de pratiques pédagogiques.

Il me semble que les parents souhaitant vraiment un enseignement spécialisé pour leurs enfants choisiront un autre établissement que le nôtre n'offrant pas de classes Dys ou d'aide et soutien ou autres ...

Les parents et enfants que nous recevons souhaitent la plupart du temps ne pas insister sur le handicap qui pourrait stigmatiser l'enfant. Le handicap est déjà vécu difficilement par les enfants qui souffrent du regard des autres ; ils préfèrent alors ne pas être différenciés mais que nous apportions un peu d'aide, notamment lors des devoirs ou de la prise de notes. D'ailleurs les parents qui nous confient leurs enfants ne souhaitent pas toujours nous faire part des problèmes de leurs enfants, problème que nous découvrons ou pressentons quelquefois en cours de scolarité.

Notre souci est d'aider au mieux, être à l'écoute.

Même les enfants eux-mêmes, refusent quelquefois les aides qu'on peut leur apporter (c'est souvent le cas avec mes dys).

J'ai même un Dys dont l'orthophoniste a refusé toutes aides, l'élève m'a rapporté qu'il devait travailler, c'est tout.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

En ce qui me concerne, je ne fais pas de différence justement. Elève dys ou pas, chacun avance à son rythme. Chaque enfant participe et a droit à la même attention ou écoute. Chaque enfant est une richesse pour les uns ou les autres.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

les aménagements que je fais sont :

-donner plus de temps pour les devoirs

-refaire faire le devoir avec l'élève si besoin (sur un temps de récré ...)

- le placer tout devant près de mon bureau et surveiller l'attention, la participation et la prise de notes

- donner plus de temps pour mémoriser

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Je n'ai pas vraiment de réponses vu que je n'ai pas vraiment de pratiques différenciées.

Disons que dans mes pratiques, j'essaye d'utiliser des méthodes qui s'adressent à un maximum d'élèves (visuels, auditifs et kinesthésiques) pour que chacun puisse s'y retrouver avec bien sûr une attention plus particulière pour ceux qui sont en difficultés révélées.

En conclusion, je pense aussi que nous avons très peu ou pas d'élèves présentant un gros handicap (la plupart de nos élèves ayant un handicap savent bien le compenser.)

- Enseignants en lycée

Questionnaire n°8 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Troubles Dys ; autisme

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques?

Non.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Ni l'un ni l'autre. Par contre je pense que c'est bien que des élèves dits « normaux » puissent être avec des élèves en situation de handicap afin de comprendre la différence.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

L'évaluation sera différente, par exemple, je n'évalue pas l'écrit d'un élève Dys, il s'enregistre dans une pièce à part et j'évalue sa production orale.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Non. Car les autres élèves peuvent se sentir lésés si les élèves en situation de handicap monopolisent plus d'attention de la part des professeurs et bénéficient d'une évaluation plus « généreuse ».

Questionnaire n°9 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Auditif

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques? Si oui, en quoi ?

Cela peut entraîner des modifications mais c'est peu de choses. Les autres élèves se montrent très coopérants en général

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Je pense que si le handicap est lourd cela peut être un frein. Néanmoins il me semble que c'est plus une richesse à exploiter (une autre façon de faire, un exemple de volonté...).

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Ayant enseigné à des non-voyants (Montclair), j'ai eu souvent recours à l'ouïe, au toucher aussi pour amener les élèves à comprendre sans traduire.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Oui. C'est une autre façon de faire. Si cela ne prend pas trop de temps. Il faut que l'élève ait une réelle autonomie (cela peut être l'aide de quelqu'un d'extérieur) car nous avons déjà beaucoup de mal à faire le programme dans des classes très hétérogènes.

Questionnaire n° 10 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Elèves très peu présents du fait de maladies invalidantes générant notamment de très fortes douleurs

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Essentiellement une tenue du cahier de texte en ligne plus rigoureuse avec addition des corrigés des exercices et du scan des documents ; parfois prêt des documents stockés sur ma clé USB

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Le seul aspect qui concerne la classe et est utilisé comme moteur : la mise au courant en anglais de ce qui a été fait est plus naturelle, créant une situation de vraie communication

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Non.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Pas dans les cas que j'ai rencontré (sauf point mineur évoqué en question 3)

Questionnaire n° 11 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Handicaps visuels et moteurs

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Oui. Cela nécessite une attention particulière en termes d'observations ainsi que d'anticipation du travail conduit en cours.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Pas vraiment un obstacle car on ne s'interdit pas le travail sur des documents visuels par exemple. Une richesse peut-être car dans le cas de la reconnaissance auditive les déficients visuels sont souvent très efficaces.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Très peu si ce n'est la préparation des documents (transcription du texte et description du visuel). Au moment de la prise de notes il faut veiller à insister sur la diction et éventuellement épeler les mots.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Elles peuvent l'être. La diction répétée constitue un travail de reconnaissance sonore forcément bénéfique. Pour le reste on veille aussi à conduire un cours à un rythme qui convient à l'ensemble de la classe. Mais il est vrai que le travail d'anticipation revient surtout à l'élève en situation de handicap. C'est aussi à l'élève en question d'intervenir pour plus d'explications, ce qui peut de toute évidence aussi être bénéfique pour la classe entière.

Questionnaire n°12 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Bégaiement ; dyslexie ; non-voyants/ malvoyants

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

Handicap visuel : essentiel d'articuler, d'épeler, de répéter et exiger de la classe la même chose

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Une richesse à exploiter : dans le cas du handicap visuel, solliciter les autres élèves et exiger clarté et précision dans le cadre d'une exploitation de documents iconographiques par exemple

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Un tiers temps proposé. Les solliciter un maximum. Dialogue/théâtre pour les élèves souffrant d'un bégaiement.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Je n'ai jamais eu d'élèves souffrant de « spectre autistique » mais je peux imaginer les difficultés engendrées par un tel handicap. Dans une classe à grand effectif, impossible ! Bénéfique oui sur le plan humain certainement : renforce le respect et l'écoute des autres mais restons vigilants car la capacité des élèves à aider « l'autre » peut vite s'émousser.

Questionnaire n°13 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

Essentiellement visuel

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ?

Oui il me faut anticiper bien davantage le travail. Je limite le travail sur documents iconographiques et les « exercices spontanés », c'est-à-dire sans support ou sans préparation (jeux au tableau etc. par exemple).

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Cela peut être un frein selon la réponse à la question 2 mais cela peut être une richesse difficilement exploitable hélas, par manque de temps, trop de classes ou d'élèves.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

Non mis à part les documents en braille pour les raisons données en question 3.

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Pas toujours. En début d'année, les élèves sont volontaires pour aider leurs camarades déficients visuels mais très souvent ce sont toujours les mêmes qui continuent à apporter leur aide tout au long de l'année. Je n'ai connu qu'un seul cas où un élève aveugle avait une telle personnalité qu'il « fédérait » et « tenait » la classe mais c'est très exceptionnel. Souvent ils se sentent un peu exclus ou mis de côté hélas.

Questionnaire n°14 :

1) Quel(s) type(s) de handicap rencontrez-vous dans votre classe inclusive?

- Troubles mentaux (1 fois, un élève à mobilité réduite)
- Troubles auditifs (1 fois, un élève malentendant)
- Troubles visuels (régulièrement, élèves déficients visuels de l'Institut Montclair)

2) Le fait d'avoir des élèves en situation de handicap inclus dans votre classe entraîne-t-il une modification de vos pratiques pédagogiques ? Si oui, en quoi ?

- Elève à mobilité réduite : parfaitement autonome
- Elève malentendant très autonome (appareillé + lisait sur les lèvres = conduite de cours normale) mais impossibilité d'évaluer la compréhension orale à partir de supports enregistrés
- Elèves déficients visuels : très variable, degrés d'autonomie très divers. Souvent nécessaire de faire transcrire les documents en braille. Impossible parfois de se passer de l'aide d'une AVS.

3) Considérez-vous l'inclusion d'élèves en situation de handicap en classe d'anglais comme un frein aux apprentissages ou comme une richesse à exploiter ? En quoi ?

Certains cas parfois très lourds à gérer matériellement (besoin d'une aide individuelle permanente) mais très enrichissant pour le reste de la classe (apprentissage de l'altérité) quand ces difficultés matérielles sont gérées efficacement par l'institution.

4) Mettez-vous en place des pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap ? Si oui, quelles sont-elles ?

2 axes essentiels :

- Choix des documents et des activités à adapter en fonction de la nature du handicap de l'élève (ex : favoriser les supports audio pour les élèves malvoyants)
- Adaptation des évaluations (élèves bénéficiant souvent d'un tiers temps).

5) Considérez-vous que les pratiques différenciées pour les élèves en situation de handicap soient bénéfiques à la classe entière ? Pourquoi ? A quelles conditions ?

Oui mais vraiment à condition que les difficultés matérielles soient levées (impossible d'accorder aux élèves malvoyants l'aide nécessaire et de gérer le reste du groupe en même temps). Des stratégies d'entraide peuvent être mises en place qui rendent les autres élèves plus actifs et responsables.

Annexe 2 : Entretiens avec deux enseignantes d'anglais accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe

• **Entretien avec l'enseignante A**

1) Comment définissez-vous l'inclusion scolaire ?

Pour moi l'inclusion scolaire c'est justement inclure, intégrer, accueillir des élèves en situation de handicap ou des élèves différents des autres élèves qu'on peut accueillir dans un collège classique.

2) Faites-vous une distinction entre l'intégration et l'inclusion ?

L'inclusion peut s'accepter dans le sens où on va intégrer l'élève mais justement intégrer de façon à ce que notre pédagogie soit différenciée. Si on dit « intégration » tout court c'est qu'il est intégré peut-être de façon quotidienne (...) alors que là l'inclusion, je pense à Clara qui est une élève autiste que j'inclus ponctuellement (...) l'intégration [est] plus large, plus générale, je dirais intégration au quotidien peut-être.

3) Vos élèves en situation de handicap sont-ils toujours présents dans la même classe ordinaire qui correspond à sa classe d'âge ?

Pour l'un oui, pour l'élève que j'accueille qui est malvoyant, il est actuellement en 6^{ème} D et il assiste à tous les cours de 6^{ème} D donc c'est un élève qui a une aide avec un ordinateur et qui est équipé mais qui peut assister à tous les cours. L'autre élève que j'accueille c'est Clara qui est autiste et qui bien sûr est scolarisée en ULIS donc qui ne vient qu'une heure par semaine dans mes cours.

4) Vous sentez-vous aussi responsable vis-à-vis de l'élève en situation de handicap que vis-à-vis des autres élèves de la classe ?

Oui bien sûr, peut-être même encore plus, je dirais, plus responsable et avec plus d'appréhension et de volonté de l'accompagner, de l'accueillir et de faire en sorte que le cours soit adapté à son handicap, donc oui peut-être plus encore de responsabilité parce-que on sait que ça va être difficile pour l'enfant et pour nous aussi d'être à la hauteur, de proposer une pédagogie qui va être justement adaptée à son handicap, peut-être oui plus de pression d'ailleurs.

5) Sensibilisez-vous vos élèves au handicap ?

Ils sont sensibilisés dès le début de l'année par les professeurs d'ULIS puisqu'ils sont informés sur le handicap. Au cours de la semaine projet ils ont aussi eu une maman d'élève qui est venue parler de l'autisme, donc leur présenter ce qu'est l'autisme et nous bien sûr en tant qu'enseignants on refait des rappels pour bien expliquer qu'un élève peut réagir différemment en fonction de son handicap. C'est arrivé ce matin encore où j'avais averti des élèves sur le profil de Clara et ce qui s'est passé ce matin c'est qu'ils ont pu voir qu'elle peut

réagir différemment d'un autre élève et ils doivent justement être formés à ça aussi, savoir réagir et pas se moquer, vraiment être conciliants, indulgents, donc il faut le rappeler.

6) Pensez-vous que l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de la classe ordinaire puisse leur permettre de développer leurs compétences au mieux de leurs capacités?

C'est forcément une chance aussi d'être confronté à d'autres élèves qui vont ne pas avoir les mêmes capacités, c'est aussi pour eux peut-être une difficulté supplémentaire parce qu'ils se trouvent confrontés à des problèmes qui ne sont pas les mêmes que lorsqu'ils sont dans leur classe mais pour moi c'est une chance voilà, c'est socialement aussi de les intégrer dans une classe où ils vont pouvoir partager des valeurs et des choses qu'ils vont apprécier et peut-être aussi les pousser vers le haut au contraire oui, oui c'est quelque chose qu'on essaie de faire à St Charles, qu'on essaie de faire nous ponctuellement en langues même s'il y a un décalage forcément entre ces élèves qui sont en situation de handicap, surtout pour des élèves autistes, c'est là que le handicap est le plus lourd.

7) Vous renseignez-vous sur le handicap et les pratiques pédagogiques liées au handicap de l'élève inclus?

On a bien sûr des contacts par l'intermédiaire des professeurs en ULIS, un dossier, il y a des AVS qui suivent mais pas de formation nous en tant que professeur. Bien sûr moi je suis Clara avec son AVS et on est régulièrement informés des problèmes de santé ou autre qui peuvent influencer sur son comportement donc bien sûr oui, oui c'est l'AVS ou des professeurs d'ULIS, non là il faut qu'on soit toujours au courant de ce qui peut se passer même si on a pas une formation nous sur ce handicap-là.

Cela vous donne-t-il des idées d'expérimentation en classe ?

Ça peut orienter des pratiques pédagogiques oui.

Pouvez-vous me donner des exemples ?

C'est-à-dire que moi avec Clara je vais essentiellement axer mes activités sur de l'oral, sur du visuel parce-que elle va ne pouvoir réagir qu'avec ces supports-là. Donc je vais privilégier certaines pratiques pédagogiques au détriment d'autres que je n'aurais pas faites peut-être avec un groupe classe si je n'avais pas eu Clara. Donc ça peut orienter voilà, orienter des choix pédagogiques ouai, surtout en demi-groupe, je dirais en demi-groupe.

8) Discutez-vous de vos pratiques pédagogiques avec des collègues ayant eux aussi des élèves en situation de handicap dans leur classe ?

Oui parce que dans mes collègues d'anglais on a d'autres élèves qui sont en situation de handicap. Moi j'ai une collègue qui a un élève... alors je sais pas s'il est autiste ou un autre handicap qui est en ULIS aussi donc on échange pour voir quelles sont leurs réactions. Il y a un élève qui est hyperactif, j'ai des élèves qui ont justement des réactions qui peuvent être plus ou moins violentes en fonction de leur handicap donc on échange sur ce genre de réactions et puis de pratiques, qu'est-ce qu'il faut mettre en place sachant qu'on a toujours aussi besoin des AVS, on passe par les AVS mais entre nous oui on en discute forcément parce-que c'est des choses auxquelles on n'est pas forcément formés et puis on sait pas comment réagir forcément dans des situations comme ça qui vont être violentes ou brutales. Mais heureusement l'AVS peut réagir à tous moments, comme ce matin. L'élève a été obligée de sortir ou l'AVS va prendre en charge l'enfant individuellement mais c'est vrai que la présence d'un adulte là est nécessaire. On peut pas gérer le groupe classe et l'élève en situation de handicap.

9) Avez-vous participé à des réunions ou des formations pour apprendre à mieux accompagner les élèves en inclusion ?

Non, non, on a pas eu de formation spécifique. On est sensibilisés par rapport à des intervenants qui viennent dans le collège pour présenter aux élèves l'autisme mais pas individuellement en tant qu'enseignant non, pas de formation. Si on le demandait, je suppose que c'est quelque chose qui est proposé, peut-être plus pour les professeurs d'ULIS mais nous en langues vivantes, non, c'est des situations qui restent rares. Je sais pas s'il y a des formations spécifiques liées au handicap pour des professeurs de langues ou dans telle ou telle matière. Moi non, ça ne m'a pas été... ce que je regrette parfois parce qu'on a parfois peut-être des mauvaises réactions, des choses qui... des gaffes peut-être qu'on pourrait éviter mais c'est

vrai qu'il faudrait peut-être passer par une formation spécifique en début d'année, ouai, tout à fait.

10) Comment les élèves en situation de handicap sont-ils considérés au sein de la classe ?

Ils sont bien intégrés globalement. Je dirais qu'il reste des exceptions d'élèves qui ont du mal à comprendre ce handicap et qui parfois vont avoir des réactions maladroites. Un élève qui va se mettre à ricaner, à se moquer, ça arrive encore, ce matin c'est encore arrivé. Mais dans la mesure où on les informe dès le début de l'année sur la différence, sur justement ce problème qui existe au sein du collège et cette section ULIS qui existe, ils savent ce qu'est le handicap et ils savent justement reconnaître la différence chez l'autre et ils savent réagir en fonction. Donc bien sûr une grande tolérance de la part des élèves et une bienveillance. Ils sont toujours très accueillants et dans la volonté toujours d'aider Clara, je pense à Clara... vraiment un bon accueil lui est réservé.

11) Rencontrez-vous des difficultés particulières dans vos pratiques pour inclure l'élève en situation de handicap par rapport au reste de la classe?

Oui

Lesquelles ?

C'est évident que moi je scinde mon cours en fonction des activités qui vont être compatibles pour Clara – sachant que c'est un demi groupe, hein, j'ai 15 élève – et je vais privilégier comme je disais tout à l'heure des activités plus orales ou visuelles parce-que Clara est là. Maintenant, il est évident qu'à certains moments du cours elle va pas pouvoir suivre certaines activités qui vont être liées à des séances qui ont été vues précédemment dans la semaine. Donc elle je lui prépare d'autres activités qu'elle va faire individuellement avec son AVS et là je vais passer quelques minutes avec elle pour pouvoir présenter l'activité, la stimuler et l'avoir en face-à-face, quasiment en cours particulier pendant que l'autre groupe travaille de façon autonome. Et je bascule d'un groupe à l'autre sur 10 min, un quart d'heures et on revient ensuite au groupe classe mais il est évident qu'on ne peut pas l'inclure dans toutes les activités parce-que ça reste quelque chose qui est trop difficile pour elle, ne serait-ce

qu'au niveau de la concentration...et puis des activités qui vont être beaucoup plus simples, plus visuelles encore une fois, plus ludiques. Il y a un décalage aussi de niveau, il faut pas se le cacher hein...entre son niveau d'anglais sachant qu'elle est en ULIS et des élèves de 6^{ème} qui ont 4 heures d'anglais. Donc ça veut dire qu'il faut jouer sur les deux tableaux... l'inclure dans des activités, tout ce qu'elle peut répéter, tout ce qui est activités orales de répétition, de rebrassage, de découverte éventuellement du lexique mais par contre c'est vrai qu'elle peut pas suivre comme le reste du groupe.

12) Pensez-vous que l'inclusion d'élèves en situation de handicap puisse faire évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves de la classe ?

Oui bien sûr, oui. Il faut justement différencier, c'est de la pédagogie différenciée qu'on exerce déjà avec des élèves qui sont en difficulté scolaire. Maintenant ça nous force justement à adapter vraiment des activités et des apprentissages qui vont être liées alors déjà au handicap qu'il soit visuel ou autre, intellectuel mais c'est vrai que dans nos classes déjà de toute façon on a des classes qui sont hétérogènes donc on a déjà des pédagogies et des activités diverses pour remédier à toutes ces difficultés scolaires. Donc le fait d'avoir un élève en situation de handicap va nous forcer de façon encore plus peut-être flagrante à s'adapter et à vraiment pointer des choses que l'élève peut faire ou ne peut pas faire en fonction de son handicap. Alors qu'un élève en situation de classe je dirais 6^{ème} peut forcément normalement arriver à l'objectif que le professeur s'est fixé s'il respecte le cheminement, c'est-à-dire son travail personnel, la mémorisation, s'il n'a pas de difficultés il va forcément arriver à l'objectif qu'on lui donne. L'élève en situation de handicap a forcément lui plus de difficultés et c'est là qu'il faut être vraiment très précis et peut-être pas trop ambitieux non plus dans ses objectifs linguistiques.

- **Entretien avec l'enseignante B**

1) Comment définissez-vous l'inclusion scolaire ?

L'inclusion scolaire c'est l'intégration d'élèves qui sont en situation de handicap à l'intérieur de groupes d'élèves dits « normaux ». Donc ils suivent les mêmes cours et ils sont à priori évalués de la même façon.

2) Faites-vous une distinction entre l'intégration et l'inclusion ?

Non. Après c'est peut-être plus... « inclusion » c'est plus un terme utilisé par l'Education Nationale, donc un terme peut-être plus technique pour donc faire référence à ce type de... c'est une forme d'intégration pour moi.

3) Vos élèves en situation de handicap sont-ils toujours présents dans la même classe ordinaire qui correspond à sa classe d'âge ?

Oui. En lycée ils sont dans une classe du début jusqu'à la fin de l'année scolaire, la même classe.

4) Vous sentez-vous aussi responsable vis-à-vis de l'élève en situation de handicap que vis-à-vis des autres élèves de la classe ?

Plus responsable, parce-que le handicap, on le connaît, il y a des réunions en amont toute l'année donc c'est vrai que c'est des élèves...on les considère un peu différemment parce-que bah il y a ce... en fait on en sait plus sur eux du coup que sur les autres élèves à cause des réunions et puis on tient compte forcément de leurs problèmes dans la façon dont on leur parle en classe, également dans la façon dont on leur demande de participer. Donc un élève qui... on sait qui a du mal à comprendre, on va prendre plus de temps pour lui expliquer les choses. Un élève qui a une forme d'autisme, on va pas s'attendre à ce qu'il produise autant qu'un élève qui n'a pas ce problème donc oui, on les traite vraiment pas du tout comme les autres élèves.

5) Sensibilisez-vous vos élèves au handicap ?

Alors en fait on les sensibilise, alors pas moi personnel...je dirais que pas à mon échelle individuelle mais à l'échelle de l'équipe éducative puisque il y a régulièrement

des...des conférences, il y a des... là par exemple dans notre lycée on va faire deux journées donc pendant lesquelles on va parler de la citoyenneté mais en fait on va parler aussi de tout ce qui est discrimination, donc discrimination c'est pas seulement à cause de la couleur de la peau, de la race, c'est aussi la différence en termes de handicap. Donc et forcément je fais partie de l'équipe éducative donc je vais intervenir donc seule non, à mon échelle non, mais à l'intérieur de l'équipe éducative à travers donc des... la mise en place de colloques, d'ateliers... euh... il est clair qu'on s'attend à ce que les élèves soient sensibilisés. Et puis aussi nous, notre comportement par rapport à un élève qui est en situation de handicap c'est aussi je pense un modèle d'adulte pour les plus jeunes puisqu'ils nous voient les traiter de façon bienveillante, amicale. A priori c'est quand même pour donner un exemple quoi et on s'attend à ce que eux aussi aient cette attitude. Ils sont pas idiots ils savent aussi qu'ils sont sensés donc montrer quand même de la bienveillance à l'extérieur de la classe surtout. Parce que à l'extérieur de la classe c'est ça qui pose problème je pense. Quand l'élève en situation de handicap est à l'intérieur de la classe, il y a une super vision et voilà on peut...on gère tout le monde mais à l'extérieur qu'est-ce qui se passe dans les couloirs, dans les vestiaires, dans les toilettes...est-ce que l'élève en situation de handicap il est pas...ça par contre on sait pas. Et c'est quand même une partie importante du temps passé à l'école quoi.

6) Pensez-vous que l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de la classe ordinaire puisse leur permettre de développer leurs compétences au mieux de leurs capacités?

Oui, moi je pense que...enfin d'après les études il est clair qu'un élève qui est entourés d'élèves qu'on pas le handicap dont il souffre, il va se sentir valorisé d'être avec des élèves normaux parce-que j'ai le sentiment qu'il y a beaucoup d'élèves en situation de handicap qui réclament à ce qu'on les traite comme les autres. Et on peut d'autant mieux les traiter comme les autres si ils sont avec les autres en fait. Donc euh oui. Après c'est vrai que moi je suis pas du tout spécialiste, j'ai pas travaillé sur le handicap mais comme ça je dirais que c'est...c'est forcément bénéfique pour l'élève en situation de handicap au sein d'une classe avec des élèves normaux quoi.

7) Vous renseignez-vous sur le handicap et les pratiques pédagogiques liées au handicap de l'élève inclus?

Alors il faut savoir que quand on a un élève en situation de handicap il y a des réunions qui nous informent en fait sur le handicap, alors surtout le professeur principal mais euh...du coup on nous donne aussi de la documentation sur le handicap et il se trouve aussi qu'il y a souvent dans l'équipe éducative – mais c'est aussi le personnel, ça peut être la documentaliste – des gens qui sont touchés par le handicap. Donc moi ça a été mon cas puisque quand j'ai eu un élève qui avait le syndrome d'Asperger. La documentaliste – en fait son fils – est autiste et elle m'a donné donc une brochure là-dessus pour que je potasse. A l'extérieur ensuite de l'école dès qu'il y a une émission, un documentaire sur le handicap, enfin le handicap que l'élève qu'on a a on va essayer de regarder le documentaire pour essayer d'en savoir plus. Et puis l'Education Nationale organise des stages et euh...donc on est formés aussi...enfin moi j'ai eu une formation sur différents handicaps, ça allait de la malvoyance à l'autisme en passant par tout ce qu'était les Dys donc... enfin il y a vraiment un souci de la part de l'Institution aujourd'hui pour former et aussi on nous propose d'avoir des compétences euh... alors je sais plus comment ça s'appelle mais en fait c'est une compétence qu'on aurait en plus avec le CAPES donc ça nécessite bien sûr de suivre plusieurs journées de formation, de passer peut-être des évaluations...ah c'est le CAP-ASH...donc on a régulièrement des courriers qui nous informe que si on le souhaite on peut acquérir cette compétence donc à l'heure actuellement franchement l'accent est mis sur ce type d'élève quoi.

Cela vous donne-t-il des idées d'expérimentation en classe ?

Alors... bah on est obligés en fait de réfléchir, d'expérimenter puisque il y a de plus en plus de séances qui vont se faire en groupes...euh... alors ça peut être des binômes, ça peut être des groupes de trois mais ça peut être aussi deux groupes...enfin la classe divisée en deux et donc il va falloir penser en amont à la façon dont on intègre la personne en situation de handicap donc d'une manière ou d'une autre ça va générer de la part du professeur donc euh... une réflexion sur comment intégrer l'élève handicapé dans les activités langagières.

Lesquelles ?

Alors c'est vrai que moi j'ai pas eu tant que ça des élèves en situation de handicap. Alors...l'année dernière j'avais une élève qui... j'ai jamais vraiment su ce qu'elle avait... en fait elle était... elle avait eu un problème à la naissance donc du coup elle avait une motricité

qui était déficiente et une lenteur aussi...enfin... au niveau de son QI c'était normal mais elle était extrêmement lente donc pour tout...et alors ce qui se passait c'est qu'en général donc si elle est intégrée...alors c'est vrai, il faut avouer quand même que c'est des élèves euh...quand on fait un travail de groupe et que le travail de groupe va être évalué, il faut être honnête, c'est ce genre d'élève dont personne ne veut parce-que ça plombe euh...enfin c'est pas un élément moteur. Ils savent les autres élèves que ça va pas être un élément moteur pour eux pour pouvoir donc réussir l'évaluation. Donc euh...donc du coup alors c'est valable aussi pour des élèves qui sont très faibles en anglais et qui ont pas de handicap. Donc c'est que c'est le genre d'élève très rapidement dans ce style d'activité en groupe évaluée qui se retrouve...euh...voilà...un peu toute seul et c'est à nous de l'imposer dans un groupe. Donc là ce qu'on va essayer de faire c'est que quand euh...dans chaque groupe on va demander à un élève de prendre la parole, de rapporter à la classe, on va essayer à un moment de demander à cet élève bah d'avoir ce rôle de rapporteur pour pas qu'elle soit juste dans un rôle passif et voilà. Donc en fait c'est...mais bon... en fait ce que je dis ça s'applique aussi aux élèves qui sont très faibles. Donc là aussi on va essayer que les élèves très faibles soient à un moment dans un rôle qui les mettent en valeur pour pouvoir aussi les motiver parce-que sans ça après bah il y a plus de motivation...c'est vraiment... je dirais que du coup un élève en situation de handicap pour nous en langues finalement c'est la même chose qu'un élève extrêmement faible. On va finalement gérer ça de la même façon. Le handicap va impacter de façon négative la capacité de l'élève à réussir dans les différentes tâches et euh... finalement il va se retrouver parfois au même niveau et parfois un peu meilleur que certains élèves qui sont en grande difficulté en anglais et qui n'ont pas de handicap il faut le dire, au niveau des résultats.

8) Discutez-vous de vos pratiques pédagogiques avec des collègues ayant ou ayant eu eux aussi des élèves en situation de handicap dans leur classe ?

Non, non pour l'instant euh... alors le problème c'est qu'on... on ne discute pas de nos pratiques pédagogiques, point. Donc euh...donc voilà c'est simplement que dans le quotidien de prof de lycée, on est tellement dans...dans...comment dire...dans...euh...voilà on vient, on fait des photocopies, on va faire cours, on repart, on a nos copies à corriger. Déjà on se voit pas trop les profs d'une même matière. Voilà, il faudrait en fait je pense pour discuter des pratiques pédagogiques dégager un moment qui soit officiel, un jour ponctuel et voilà, qu'on nous dise « vous venez tous et vous discutez de vos pratiques pédagogiques » mais ça s'est jamais fait pour l'instant.

9) Avez-vous participé à des réunions ou des formations pour apprendre à mieux accompagner les élèves en inclusion ?

Oui, parce-que je suis prof principale et que j'étais concernée donc j'ai eu des réunions et puis j'ai une formation effectivement au handicap (voir réponse 8).

10) Comment les élèves en situation de handicap sont-ils considérés au sein de la classe ?

Bah ça dépend du handicap parce-que je pense à l'élève qui était autiste, c'est vrai qu'il avait parfois un comportement euh... gênant hein quand il lançait sa trousse d'un seul coup en l'air, quand il se mettait à rire. Et puis aussi ils sont précédés par une réputation parce-que en fait c'est des élèves au collège qui... lui en l'occurrence qui avait eu un comportement inapproprié donc ce genre de chose se sait très vite et euh... on va dire que tout dépend du handicap. Un élève autiste de toute façon il a un problème de socialisation donc euh il aura pas d'amis. Maintenant un élève qui a un handicap physique euh... en général il y a des élèves qui sont disposés à l'aider. Donc moi cette année j'ai une élève qui a des problèmes, donc qui est en fauteuil roulant et elle a des camarades qui lui portent son sac, qui lui prennent les cours et euh...normalement il y a une solidarité. Après ça dépend aussi de la personnalité de l'élève. Si il s'est pas fait d'amis, il y aura moins de chance qu'il y ai quelqu'un qui soit prêt à l'aider. Parce qu'il y a des gens aussi qui sont handicapés et qu'ils soient handicapés ou pas, qui ne sont pas faciles d'approche et sympathiques voilà.

11) Rencontrez-vous des difficultés particulières dans vos pratiques pour inclure l'élève en situation de handicap par rapport au reste de la classe?

Oui.

Lesquelles ?

Bah en langue c'est principalement en termes d'évaluation. Parce-que en fait on nous demande d'évaluer 4, enfin 5 compétences différentes donc l'expression écrite, la compréhension écrite, l'expression orale en continu, l'expression orale en interaction et la compréhension orale. Alors le problème c'est que c'est des élèves souvent qui euh...qui ont

un petit ordinateur. Alors déjà pour récupérer leur production écrite par exemple...donc bon maintenant c'est vrai qu'avec les nouvelles technologies c'est beaucoup plus simple mais avant c'était compliqué. Parce-que maintenant à l'issue de l'évaluation écrite par exemple ils vont donner leur clé USB donc très vite nous on transfère sur notre clé à nous donc là ça va ça c'est sûr que...maintenant pour l'expression orale bah on utilise les enregistreurs numériques donc qui sont performants euh... alors quand il s'agit d'un handicap de type autisme c'est impossible d'évaluer les productions par exemple orales, l'expression orale, parce-que c'est des élèves qui ne s'expriment pas donc par rapport aux autres élèves euh...qu'est-ce qu'on fait ? Par rapport aussi à la finalité de...de...bah des trois années de lycée qui est quand même le bac bah on en est où quoi, qu'est qu'on...parce-que à un moment en terminale il y a quand même un bac blanc euh... et il y a les épreuves donc en cours d'année, la compréhension orale etc...Donc confronté à ce type d'évaluation qui est la même pour tous là il y a un problème. Ça pose un problème pour certains handicaps, par pour tous.

12) Pensez-vous que l'inclusion d'élèves en situation de handicap puisse faire évoluer les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves de la classe ?

Alors c'est vrai qu'à l'heure actuelle on nous demande de faire de la différenciation pédagogique donc ça relève pour moi euh... l'approche didactique d'un élève en situation de handicap ça relève de la différenciation pédagogique. Donc de toute façon je dirais que l'élève qui est ou non un élève en situation de handicap, on est obligés de travailler sur ce problème de différenciation pédagogique puisque nous avons des élèves avec des niveaux extrêmement disparates. Dans une même classe on peut avoir quelqu'un qui est bilingue et puis quelqu'un qui est incapable d'aligner deux mots corrects. Donc finalement il est en situation pour nous de handicap. Donc je pense que...qu'il y ai un élève ou pas en situation de handicap on est obligés de...d'avoir cette réflexion. Et c'est ce qu'il y a de plus difficile. Je pense que vous le vivez, vous, dans votre formation parce-que même les formateurs ils savent pas toujours quoi nous proposer pour faire de la différenciation pédagogique donc euh... parce-que là quand vous avez une classe à 35 euh... comment faites-vous de la différenciation pédagogique ? Quand vous avez huit classes de langues avec des groupes à 35 et que vous êtes dans la survie en termes de préparation de cours et d'évaluation il est clair que...en fait moi je dirais que la différenciation pédagogique c'est un luxe...qu'on peut se permettre quand on a des conditions de travail excellentes et à l'heure actuelle malheureusement ça se dégrade.

4^{ème} de couverture

Mots-clés : handicap ; exclusion ; intégration ; inclusion ; différence ; diversité ; pédagogie différenciée ; coopération

Résumé : Aujourd'hui, l'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire fait partie des priorités de l'Education Nationale. Mais qu'en est-il des pratiques pédagogiques actuelles des enseignants en France au regard de l'évolution législative ? L'inclusion entraîne-t-elle une modification des pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte de chacun des élèves ? Comment les enseignants perçoivent-ils l'inclusion en France ? Ils semblent surtout en percevoir les limites, souvent accentuées par une mauvaise compréhension du terme inclusion. Mais ils en voient également les bénéfices principalement pour l'élève en situation de handicap. Qu'en est-il de l'inclusion scolaire à l'étranger ? Les pratiques pédagogiques inclusives de certains pays tels que le Canada ou la Finlande révèlent qu'ils considèrent la diversité davantage comme une richesse à exploiter. Parmi leurs pratiques, quelles sont celles dont les enseignants en France pourraient s'inspirer ?

Key-words : disability ; inclusion ; exclusion ; integration ; difference ; diversity ; differentiated learning ; cooperation

Summary : Today, the inclusion of pupils with disabilities is one of the National Education's priorities in France. But what about the current teaching practices in France in relation to the evolutions of the law? Does inclusion make teachers' practices change for a better consideration of each pupil in the class? How do teachers consider inclusion in France? They mostly seem to see its limits often emphasized by a wrong understanding of the notion of "inclusion." But they also see its benefits, mostly for the pupils with disabilities. What about inclusion in other countries? The inclusive teaching practices of some countries such as Canada and Finland reveal that they consider diversity to be a source of wealth to exploit. From which of those practices could France take inspiration?