



**HAL**  
open science

# L'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe

Marion Poulizac

► **To cite this version:**

Marion Poulizac. L'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe .  
Education. 2017. dumas-01633797

**HAL Id: dumas-01633797**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01633797>**

Submitted on 29 Nov 2017

**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.

**MÉMOIRE MASTER M.E.E.F.  
Mention 1  
Professeur des Écoles**

**L'inclusion sociale d'un enfant en situation de  
handicap au sein d'une classe**

Nom et Prénom de l'étudiante : POULIZAC Marion

Noms des directeurs de mémoire : Mme YAPAUDJIAN-LABAT C. et M LAPÉBIE J.P.

ESPE d'Aix-en-Provence

Année universitaire 2016/2017

## Table des matières

Remerciements .....	3
INTRODUCTION.....	4
1. CADRE THEORIQUE .....	5
1.1. L'importance de la sémantique autour de la notion de handicap .....	5
1.2. La vision de l'inclusion sociale au sein des textes officiels.....	7
1.3. L'inclusion sociale vue par la recherche des divers professionnels du monde de l'éducation. ....	9
1.3.1. Selon Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse .....	9
1.3.2. Selon Maria Kron et Éric Plaisance.....	10
2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSES.....	11
2.1. Les apprentissages et les modalités d'exécution des tâches vont permettre l'inclusion sociale.....	12
2.2. Les partenariats et le travail en équipe entre les différents professionnels favorisent l'inclusion sociale de l'élève en situation de handicap. ....	13
2.3. Ces dispositifs ont des limites qui parfois tendent à ralentir la dimension sociale de l'inclusion de l'enfant en situation de handicap. ....	13
3. PROTOCOLES .....	13
3.1. Les outils de recherche .....	13
3.1.1. La méthode clinique .....	13
3.1.2. Le questionnaire .....	14
3.1.3. L'entretien.....	14
3.2. La population.....	16
3.3. Les acteurs.....	16
3.3.1. L'équipe éducative.....	17
3.3.2. L'enseignant .....	17
3.3.3. L'auxiliaire de vie scolaire.....	17
3.3.4. Le référent de scolarité ASH.....	18
3.3.5. La classe .....	18
3.3.6. Le psychologue scolaire .....	18
3.3.7. Les responsables légaux .....	19
3.4. Les dispositifs.....	19
4. OBSERVATIONS .....	20
4.1. La mise en place des groupes de travail.....	20

4. 2. Les partenariats et le travail en équipe pour l'inclusion sociale .....	21
4. 2. 1. Thème 1 : Présentation de la fonction .....	22
4. 2. 2. Thème 2 : Définition du partenariat.....	23
4. 2. 3. Thème 3 : La mise en place .....	23
4. 2. 4. Thème 4 : Les objectifs et résultats .....	26
4. 2. 5. Thème 5 : Les difficultés et limites .....	28
4. 2. 6. Thème 6 : Commentaires éventuels .....	30
5. ANALYSES .....	30
5. 1. L'analyse des dispositifs mis en classe.....	30
5. 2. Le partenariat favorise l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap .....	32
CONCLUSION .....	34
Bibliographie .....	35
ANNEXES .....	36
Résumé.....	62

## Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidée dans la construction de ce mémoire.

Je remercie Mme Cécile Yapaudjian – Labat et M. Jean-Pierre Lapébie tous deux professeurs à l'ESPE d'Aix-en-Provence. Je les remercie pour leur contribution à ce travail et pour leurs conseils prodigués tout au long de cette année ainsi que leur écoute attentive.

Je remercie aussi Mmes H., B., G., P., L., C., Fr., Fo. et M. S., pour leur collaboration en acceptant de répondre à mes questions. J'ai pu grâce à eux prendre conscience de l'importance de la collaboration dans mon métier mais également découvrir la richesse des dispositifs pouvant être mis en place dans une classe. Je remercie Mme M., l'AVS de L. et Mme Ca. ma binôme qui m'a énormément conseillée durant cette année de stage.

Enfin, je remercie Mme Lucie Parent pour ses multiples conseils notamment pour la construction d'un guide d'entretien.

## INTRODUCTION

Ayant un intérêt particulier pour le monde du handicap de par mes expériences personnelles, j'ai choisi de faire mes recherches en lien avec ce public. En effet, forte d'une expérience en tant qu'auxiliaire de vie scolaire dans le second degré, j'ai eu l'occasion de travailler et d'accompagner des enfants en situation de handicap. Par ailleurs, professeur des écoles stagiaire à mi-temps dans une classe de CM1 à Aix-en-Provence dans une école de quartier résidentiel, j'ai parmi mes 25 élèves un enfant ayant de troubles cognitifs. Dès les premiers jours de classe, j'ai constaté que cet enfant était en retrait par rapport à la majorité de ses camarades, d'un point de vue social. Est-ce de la timidité ? Se met-il à part par choix ? Est-ce par peur ? Puis-je l'aider à s'intégrer aux autres ? Est-ce le handicap qui le pousse à s'isoler ? Auprès de qui dois-je me renseigner ? Ces questions que je me posais m'ont tout naturellement poussée à m'interroger sur l'inclusion sociale d'un enfant ayant des troubles cognitifs au sein d'une classe.

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. <sup>1</sup>

Les objectifs de l'école et de fait du professeur des écoles sont, en plus de veiller à la sécurité des élèves, de leur orientation et de leurs apprentissages, de permettre à l'enfant de s'insérer dans la vie sociale et de devenir citoyen. Cette insertion peut être plus difficile pour un enfant en situation de handicap en grande partie à cause des a priori de la société actuelle et de ses représentations concernant ce public mis en jeu dans ce sujet. Claudia Maier-Höfer y fait référence dans son travail sur la vulnérabilité des enfants dits handicapés.

Ce que je considère comme la *vulnérabilité* des enfants à cet égard est le moment où se produit ce moment tragique particulier où ils sont exclus de la collectivité parce que celle-ci se stabilise par rapport à des dynamiques structurelles, socio-historiques et socio-politiques qui sont reconnues comme universelles, réelles et permanentes.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Code de l'éducation Art. L111-1

<sup>2</sup> Claudia Maier-Höfer. (1<sup>er</sup> tri 2016). La vulnérabilité des enfants dits handicapés. Rôle de la sémiotique dans la pratique et dans la recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

Au travers de mes recherches, j'ai voulu construire un outil rassemblant les procédures à mettre en place au sein de ma classe et avec des partenaires dans le but de favoriser l'inclusion d'un enfant en situation de handicap.

Il conviendra dans un premier temps, de déterminer le cadre théorique à travers l'exploration du sujet en explicitant les différents termes ainsi que les savoirs théoriques qui y sont liés, notamment grâce aux différentes lectures que j'ai pu effectuer. Ce cadre amènera à la construction de la problématique, et en découleront des hypothèses. La présentation des divers protocoles validera ou invalidera ces hypothèses. Puis, il conviendra de présenter la conception de mon cadre de recherche et de mon guide d'entretien. Une seconde partie sera consacrée à l'observation et l'analyse des données recueillies qui valideront ou non l'hypothèse générale.

## **1. CADRE THEORIQUE**

Afin de construire la problématique, il est nécessaire tout d'abord de partir d'un constat ou d'un questionnement apparu lors de notre enseignement en classe comme il vient d'être présenté ci-avant. Puis il s'agira d'explorer notre sujet à travers la lecture des différents textes officiels et recherches sur le sujet afin d'enrichir et préciser la question de départ.

### **1.1. L'importance de la sémantique autour de la notion de handicap**

La relation entre les enfants en situation de handicap et l'École de la République a beaucoup évolué au cours de l'histoire en lien avec les différentes lois. Cette évolution s'est aussi faite du point de vue du vocabulaire pour qualifier ce public, notamment autour de trois termes :

L'« exclusion » qui place l'individu en situation de handicap en dehors du système ordinaire depuis le Moyen-Âge.

L'« intégration » qui place ce même individu et ses pairs en situation de handicap au sein d'une partie du système ordinaire. Cette notion apparaît avec l'élaboration de la loi du 30 juin 1975, présentée par Simone Veil.

Enfin, l'« inclusion », qui est un processus qui permet de créer un environnement approprié pour tous<sup>3</sup>, place l'individu en situation de handicap dans le système ordinaire avec des individus désignés comme « ordinaires ».

Avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, un nouveau terme apparaît, celui de « compensation ». L'idée est de ne plus seulement inclure l'enfant en situation de handicap dans un milieu ordinaire mais aussi de mettre en place des dispositifs possibles d'adaptation et d'accompagnement de l'élève au sein de ses apprentissages.

La notion d'inclusion met en exergue le fait de positionner un individu ayant une caractéristique particulière au sein d'une société se composant d'individus avec des caractéristiques différentes. La notion d'inclusion sociale fait référence à ce positionnement de l'individu par ses relations avec les autres et son implication dans une société donnée. Ce travail autour de l'inclusion sociale se porte sur un type de public particulier : les enfants en situation de handicap ayant des troubles cognitifs. La loi du 11 février 2005 définit le handicap « comme 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 »<sup>4</sup>. Un élève dit « en situation de handicap » dans le milieu de l'éducation a été reconnu par la MDPH<sup>5</sup> (Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap) mais cette notion de handicap est nuancée, car elle fait ressortir des interactions négatives entre la personne porteuse d'une déficience et son environnement<sup>6</sup>. Le terme de « handicap » est régulièrement remplacé par enfant « à besoins particuliers ».

Pour qu'un élève soit reconnu par la MDPH, seuls les parents (ou représentants légaux) doivent faire la démarche d'inscription. Divers tests et rencontres entre l'élève, ses parents et les différents professionnels reliés à la MDPH ont lieu afin de valider ou non, de reconnaître ou non, l'élève en situation de handicap. Cette reconnaissance donne droit à un suivi particulier de l'élève, à l'attribution de moyens financiers permettant la mise en œuvre de dispositifs pouvant pallier le manque de l'élève.

---

<sup>3</sup> E. Plaisance, Préface à *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, page 9

<sup>4</sup> Loi n°2005-102, article 114

<sup>5</sup> Pour l'ensemble des sigles et acronymes se reporter à l'annexe 1

<sup>6</sup> Maria Kron et Éric Plaisance, *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, page 25

La dimension sociale est aussi importante que les apprentissages de l'élève. Les interactions entre l'élève et ses pairs, mais également entre l'élève et le professeur des écoles construisent et renforcent peu à peu l'inclusion sociale de l'élève au sein du groupe classe. A l'école, la classe représente la microsociété dans laquelle nous vivons ; avec ses divers rôles (les métiers mis en place pour responsabiliser les élèves) ; ses règles (établies par le professeur et ses élèves), sa mixité qui enrichit l'ouverture d'esprit. Ainsi, à l'école et particulièrement au sein de la classe, l'individu va être confronté à la pluralité des avis et opinions.

Différents intervenants se trouvent au cœur de notre sujet. Il s'agira de s'intéresser à leurs relations, leurs interactions ainsi que leur rôle dans l'inclusion sociale d'un élève en particulier.

Tout d'abord, il s'agit de s'intéresser à l'élève en situation de handicap, l'individu qui cherche et/ou que l'on cherche à inclure dans la classe. Chaque individu est différent et la mise en place des dispositifs auront plus ou moins d'impact selon son caractère, ses idées, son expérience et sa façon de réagir aux différentes procédures. Par ailleurs, le type de handicap influence la manière de réagir, tout comme l'éducation reçue.

Le professeur des écoles est l'un des acteurs qui va permettre la mise en place des dispositifs. C'est lui qui peut faire interagir les différents intervenants avec l'élève. Il a pour rôle de réguler au mieux les dispositifs en fonction des émotions et des interactions.

Parfois, une auxiliaire de vie scolaire (A.V.S.) accompagne l'élève. Cette personne doit, en fonction des besoins de l'élève, adapter ses tâches d'un point de vue matériel, l'aider à gérer ses émotions, les canaliser au besoin ou bien assurer un rôle de « secrétaire » pour faciliter la progression de l'élève dans ses apprentissages.

Enfin, les élèves de la classe ont un rôle primordial dans l'inclusion de l'élève. Ils font partie des principaux acteurs participant au processus de socialisation de l'élève.

## **1. 2. La vision de l'inclusion sociale au sein des textes officiels.**

L'inclusion sociale s'inscrit dans les programmes officiels issus du bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. En effet, les élèves au travers de l'enseignement moral et civique, au cycle 3, mettent en jeu des compétences sociales telles que « distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif » ou « savoir participer et prendre sa place dans un groupe ». L'éducation physique et sportive participe également à

cette dimension d'inclusion sociale notamment dans le domaine « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » où la classe porte un jugement sur une prestation personnelle ou de groupe (et inversement) ; mais aussi dans le domaine « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel » où les compétences principales s'articulent autour d'un travail de groupe et de cohésion.

La mise en place du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle permet de favoriser l'inclusion et la cohésion de tous les élèves en leur donnant accès à une culture commune mais aussi en mettant en place une pédagogie de projet. Cette pédagogie a pour objectifs d'investir tous les élèves au sein d'une même tâche, de les rassembler dans un projet qu'ils construisent eux-mêmes et qu'ils font évoluer. La dimension sociale et les interactions entre pairs sont le ciment de cette construction.

Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture mis en place depuis le 1<sup>er</sup> septembre 2016 appuie, en ce sens, sur la dimension sociale des élèves. Dans le domaine 1, « les langages pour penser et communiquer », la dimension sociale est l'objectif sous-entendu. La communication tisse le lien social, pour cela la maîtrise des différents langages et codes sociaux est essentielle. Cette maîtrise permet de structurer la pensée, de comprendre les autres et d'être compris par les autres. La communication est essentielle dans une relation sociale et elle peut prendre diverses formes (orale, artistique, etc.). Dans le domaine 2, « les méthodes et outils pour apprendre », l'élève acquiert des outils pour apprendre à communiquer et à apprendre notamment au travers des outils numériques mais il acquiert aussi des méthodes pour pouvoir prendre la parole en public. Le domaine 3, « la formation de la personne et du citoyen », est le pilier du sujet. En effet, l'inclusion sociale sous-entend le fait de devenir élève et citoyen appartenant à une classe, à une société, c'est-à-dire à coopérer et à exister au sein d'une même société. Le vivre-ensemble est au cœur de ce domaine et l'école a pour but de montrer aux élèves l'importance de la tolérance et du vivre-ensemble dans une société, par exemple en passant par le parcours citoyen. Le domaine 5, « les représentations du monde et des activités humaines », s'intéresse à la vie des êtres humains dans une société. Ce domaine permet à l'élève d'acquérir une culture générale similaire à ses pairs et ainsi de renforcer une culture commune et des intérêts communs.

Enfin, comme cité ci-dessus, le Code de l'éducation dans son article L111-1, précise que l'éducation, l'école, permet à un individu de s'insérer dans la vie sociale.

### **1. 3. L'inclusion sociale vue par la recherche des divers professionnels du monde de l'éducation.**

Pour mettre en lumière ce sujet de l'inclusion sociale, j'ai fait le choix de m'intéresser à plusieurs auteurs.

Cécile Herrou a créé et dirigé plusieurs lieux d'accueil dans le cadre d'une association pour l'accueil de tous les enfants. Simone Korff-Sausse est psychologue et psychanalyste mais également maître de conférences à l'Université Paris 7.

Maria Kron est professeur en sciences de l'éducation et en psychologie à l'Université de Siegen en Allemagne. Éric Plaisance est un sociologue et professeur en sciences de l'éducation à l'Université René Descartes-Paris V. Il est également directeur de l'unité de recherche associée du CNRS "Sociologie de l'éducation" en recherche sur les handicaps et les inadaptations.

#### **1. 3. 1. Selon Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse**

Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse abordent la question de l'intégration collective pour un public tel que les enfants en situation de handicap. Au travers de leurs recherches, et de leurs rencontres auprès de professionnels de l'enfance tels que les pédagogues ou rééducateurs, elles ont constaté que le fait que l'enfant en situation de handicap vive avec ses pairs apportait des bienfaits à la fois pour ce dernier mais également pour l'ensemble du groupe. Pour les enfants en situation de handicap nécessitant des soins particuliers, et suivant un projet thérapeutique, le soin allié à l'intégration a un impact positif sur ce projet, et donc sur l'enfant. Lorsque le handicap n'est pas visible ou léger, l'enfant est obligé de faire comme s'il était identique à ses semblables. Cela le pousse à se surpasser mais aussi à acquérir une certaine confiance en lui. Par ailleurs, les deux auteures expliquent que l'exclusion telle que l'on pourrait la voir dans la société « des adultes », n'est pas délibérée chez les enfants. Parfois, lorsque les enfants ignorent l'un de leurs pairs, c'est tout simplement une forme de respect ; selon eux l'enfant a fait le choix de s'isoler, il faut le respecter.

Tout au long du processus d'évolution de la condition des enfants en situation de handicap au sein de notre société, cette dernière tend à repenser les institutions en fonction des besoins de ces enfants particuliers pour ne pas que ceux-ci aient à s'adapter. Cela rappelle l'objectif premier de l'école de la République à savoir l'école inclusive qui s'adapte aux élèves et non l'inverse. Selon les auteures, il est important que l'enfant en situation de handicap soit confronté à diverses situations ; en effet il doit pouvoir

également lui-même s'adapter aux normes et aux codes sociaux afin d'être pleinement inclus dans une société. Il doit accepter certaines frustrations et contraintes que la société peut parfois lui imposer.

L'intérêt qu'un enfant en situation de handicap soit inclus dans une classe ordinaire n'est pas bénéfique que pour lui. Ses camarades en sa présence peuvent révéler une part de leur personnalité et gagner en confiance en eux.

Enfin, les auteures insistent sur le fait de ne pas entretenir l'idée que l'enfant handicapé est « moins capable » car ce ressenti provoque chez ce dernier une perte de l'estime et de la confiance en soi, qui vont parfois l'amener à ajouter des barrières supplémentaires à son handicap.

Pour conclure, Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse résument en insistant sur l'échange et la richesse de ce dispositif, à savoir inclure un enfant en situation de handicap dans une classe ordinaire.

La présence de ces enfants « pas comme les autres » dans un groupe est un facteur d'enrichissement et non d'appauvrissement, car elle stimule l'intelligence et l'inventivité<sup>7</sup>.

### **1. 3. 2. Selon Maria Kron et Éric Plaisance**

Les défenseurs de l'éducation inclusive ont pour objectif de donner le droit à tous les enfants de faire l'expérience de la vie en commun dans un groupe hétérogène qui reflète la réalité sociale<sup>8</sup>. Une notion très importante à prendre en compte pour l'inclusion d'un élève est le travail en partenariat. Les deux auteurs insistent sur le travail en équipe<sup>9</sup> qui permet de diversifier les dispositifs mis en place pour l'inclusion et les apprentissages d'un élève en particulier ; la pluralité des acteurs du cadre institutionnel permet un accompagnement et de ne pas se retrouver seul en tant qu'enseignant, face à un élève nécessitant des besoins particuliers et ainsi adapter au mieux son enseignement. Un partenariat avec des acteurs en dehors de l'école doit être créé en faisant appel avec l'accord des responsables légaux, à des services spécialisés dans l'aide aux enfants à besoins particuliers (types d'établissements tels que IME, SESSAD, ...). Par ailleurs le climat et l'espace doivent être propices à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en offrant des salles afin de libérer

---

<sup>7</sup> Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse. *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*.

<sup>8</sup> Maria Kron, *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, page 206

<sup>9</sup> Maria Kron et Éric Plaisance, *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, page 17

un espace où les interactions pourront être aussi bien collectives, entre les élèves qu'individualisées de l'élève à l'enseignant.

M. Kron et E. Plaisance définissent les bienfaits d'un environnement inclusif aussi bien pour l'EBEP que pour les élèves dits ordinaires. L'inclusion scolaire est en lien avec notre société actuelle qui tend de plus en plus vers une hétérogénéité des populations, tout en favorisant le respect de l'autre et la découverte des points communs. Cette notion d'hétérogénéité est très présente et forte dans l'idée d'inclusion scolaire et sociale. Elle s'entremêle avec les notions d'égalité, d'équité et de diversité pour construire le débat autour de l'inclusion. Les deux auteurs appuient leurs recherches dans différents pays d'Europe sur différentes situations d'apprentissages avec des dispositifs variés.

Grâce à leur travail, M. Kron et E. Plaisance ont établi une liste de principes fondamentaux<sup>10</sup> qu'il est essentiel de prendre en compte dans un objectif d'école inclusive. Les grandes lignes étant dans un premier temps de construire les dispositifs en fonction des besoins et de l'intérêt des enfants mais aussi d'organiser ces dispositifs de manière à favoriser la participation et le développement des compétences et connaissances de chacun des élèves. Aussi, selon eux, l'aide de l'éducateur (dans cette étude l'enseignant ou l'A.V.S. selon les situations) assure parfois une compréhension mutuelle et favorise donc les interactions entre élèves. Enfin, les connaissances et pratiques de l'éducateur ne doivent pas être des barrières à l'inclusion. L'environnement et le travail en partenariat sont des conditions favorables, si ce n'est indispensables pour la mise en place d'un accompagnement d'un élève à besoins particuliers au sein d'une classe ordinaire.

Cette liste de principes fondamentaux est bien sûr confrontée à la réalité du terrain et des multiples handicaps possibles avec comme variable l'enfant lui-même, l'individu. Une multitude de facteurs évoluent de façons différentes selon le cas particulier, la confiance en soi, les connaissances et compétences acquises.

## **2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHÈSES**

Suite à mes lectures ainsi qu'à mon expérience personnelle, je me suis rendu compte que plusieurs dispositifs pouvaient être mis en place pour accompagner l'élève

---

<sup>10</sup> Maria Kron et Éric Plaisance, *Grandir ensemble, l'éducation inclusive dès la petite enfance*, page 190-205

en situation de handicap, principalement dans ses apprentissages. La dimension sociale, qui est sous-entendue, n'est pas à proprement parler abordée dans ces dispositifs. J'ai constaté, au cours de mes premiers mois d'enseignement, des difficultés à gérer l'inclusion sociale d'un de mes élèves, en situation de handicap, au sein du groupe classe ; rapidement je me suis aperçue que ses apprentissages, sa participation en classe, son investissement dans son travail, dépendaient de sa relation avec les autres sur le moment. En découle alors la problématique suivante :

**Dans quelle mesure la mise en place de dispositifs à l'école avec les différents partenaires permet-elle de faciliter l'inclusion sociale d'un élève ayant des troubles cognitifs ?**

L'hypothèse générale que mon expérience personnelle ainsi que mon exploration, me permettent d'émettre et que la mise en place des dispositifs au sein même de l'école mais aussi avec elle permet de faciliter l'inclusion sociale d'un élève ayant des troubles cognitifs, mais l'hypothèse sera sans doute à nuancer. Cette hypothèse amène à se questionner sur les différents types de dispositifs, sur les partenaires de l'enseignant et sur leur mise en place. Au travers de ces trois modalités vont découler trois sous-hypothèses.

**2. 1. Les apprentissages et les modalités d'exécution des tâches vont permettre l'inclusion sociale.**

Tout d'abord, la recherche s'effectue sur les temps dits de classe (en classe, durant les séances d'Education Physique et Sportive, durant les diverses sorties scolaires). Le temps de récréation, qui représente un moment et un lieu important de socialisation, ne va pas être pris en compte par manque d'outils de mesure pour qualifier un comportement ou un autre. Il est certain qu'il en sera fait référence mais pas de manière évidente.

Cette hypothèse s'attache particulièrement aux temps d'apprentissage, de la manière dont ils peuvent favoriser les groupes de jeu et donc renforcer la socialisation de l'élève. L'organisation des tâches d'une séance par groupes (construits par l'enseignante), ou bien par binôme réfléchi, peut engendrer des interactions plus ou moins positives pour l'élève ciblé.

## **2. 2. Les partenariats et le travail en équipe entre les différents professionnels favorisent l'inclusion sociale de l'élève en situation de handicap.**

Le partenariat entre les différents acteurs et intervenants autour de l'enfant semble essentiel. En effet, la possibilité de mettre des dispositifs en place, d'échanger avec divers professionnels sur la situation d'un enfant, ne peut être cohérente que s'il y a un partenariat. Les temps d'échanges entre les parents et l'enseignant doivent être présents pour instaurer une cohérence, travailler ensemble, parents et enseignant, pour que l'élève puisse évoluer et s'épanouir au mieux, selon une co-éducation que l'on retrouve notamment au travers des différentes instructions officielles. Agir ensemble, dans la même direction, pour le bien de l'élève.

Il est également essentiel de travailler avec des professionnels de la psychologie de l'enfant mais aussi du monde du handicap. Les connaissances et les expériences de chacun aident à mener petit à petit un projet autour de l'élève. Ce projet est dirigé par un référent ASH qui organise une rencontre ESS (Equipe de suivi de scolarisation) où idéalement tous les intervenants de l'élève sont conviés. Cette rencontre est un temps fort pour la mise en place des nouveaux dispositifs, la régulation des autres, et cela permet de faire un point sur l'évolution de l'élève (tant au niveau de ses apprentissages que de sa socialisation en tant qu'individu appartenant à une société).

## **2. 3. Ces dispositifs ont des limites qui parfois tendent à ralentir la dimension sociale de l'inclusion de l'enfant en situation de handicap.**

La mise en place de ces dispositifs fait face à des démarches administratives, matérielles et humaines parfois complexes et longues. Ces démarches freinent ces dispositifs. Il est possible d'en faire émerger certaines : les moyens de formation des enseignants, les moyens financiers liés à la mise en place d'un dispositif particulier, les moyens humains avec un manque d'auxiliaires de vie scolaire selon les régions, mais aussi un manque de formation en temps voulu de ces A.V.S.

## **3. PROTOCOLES**

### **3. 1. Les outils de recherche**

#### **3. 1. 1. La méthode clinique**

La méthode clinique sera de rigueur tout au long de l'étude car les données concerneront un type de public bien spécifique, à savoir les élèves souffrant de troubles cognitifs. Mais surtout, chaque dispositif mis en place est adapté à un élève

en particulier que ce soit au niveau de l'adaptation des tâches<sup>11</sup> dans les apprentissages, du comportement spécifique de l'AVS en fonction de l'état d'esprit<sup>12</sup> et de l'état physique de l'élève. Cette méthode a pour objectif de comprendre les changements qui peuvent survenir sur l'élève en fonction des dispositifs mis en place. Cette méthode est cohérente avec le sujet de l'étude car le point départ est le constat, soit la situation sociale de l'élève à un moment de l'année et à la fin du temps consacré aux divers dispositifs, il s'agira d'obtenir une description plus précise de sa situation sociale. La méthode clinique permet également d'obtenir beaucoup d'informations sur les effets produits par les dispositifs sur l'élève. Il est nécessaire de préciser que la méthode clinique est à nuancer car elle ne sera pas basée sur un élève en particulier tout au long de ce travail. Il convient de construire une banque d'outils et de données qui facilitent l'accueil d'un EBEP au sein d'une classe ordinaire.

Plusieurs dispositifs vont être mis en place et afin de recueillir un maximum d'informations, une observation systématique devra faire l'objet d'une trace écrite.

### **3. 1. 2. Le questionnaire**

Le questionnaire est généralement utilisé pour recueillir des points de vue sur un grande population. J'ai fait le choix d'utiliser cet outil de collecte pour deux raisons. Dans un premier temps, je souhaite laisser un temps libre et indéterminé au destinataire ; ma présence pourrait le perturber. Il peut ainsi faire le choix de répondre dans l'ordre qu'il désire aux questions et même d'y revenir si besoin. Deuxièmement, connaissant les destinataires, je ne souhaitais pas qu'ils me posent des questions sur ce questionnaire, là où mes réponses auraient pu les amener à répondre une chose plutôt qu'une autre. Le questionnaire m'a permis de m'adapter aux divers destinataires pour recueillir les réponses les plus subjectives possible.

Cet outil a été utilisé dans le but de nuancer ou bien de renforcer mon propre constat sur une situation donnée. La pluralité des regards sur cette situation permet une ouverture plus grande sur mon analyse d'une situation particulière.

### **3. 1. 3. L'entretien**

Des entretiens seront menés avec les divers partenaires et professionnels du monde de l'éducation et /ou du handicap. L'entretien est un outil permettant d'approfondir des représentations. Il se vaudra semi-directif dans le but non pas de décrire mais de faire

---

<sup>11</sup> Adaptation pédagogique : voir annexe 8

<sup>12</sup> Les élèves en difficulté : voir annexe 9

parler sur, en rapportant les idées à l'expérience du sujet (s'attacher au caractère vécu de l'information recueillie). L'entretien permet d'analyser le sens que les différents partenaires donnent à leur démarche du travail en partenariat. L'entretien s'intéresse aux pratiques des différents partenaires mais également à la conception de ces pratiques, leurs objectifs et résultats. Il permettra de vérifier à la fois les hypothèses 2 et 3 et a pour thème le fondement d'un travail cohérent auprès d'un EBEP, à savoir le travail en partenariat et/ou en équipe.

Dans un premier temps, il s'agissait de construire un guide d'entretien<sup>13</sup> pour faire parler sur le partenariat (et le travail en équipe) en partant du postulat de Meirieu selon lequel il est préférable de dire « faire-ensemble » que « vivre-ensemble »<sup>14</sup>.

Dans le but de vérifier la pertinence et la cohérence des thèmes que je souhaitais aborder, j'ai mené des entretiens « tests » afin de me laisser la liberté d'ajuster le guide d'entretien, pour être sûre que les questions étaient claires et pertinentes avec mon sujet auprès de mes interlocuteurs.

Grâce à ces entretiens tests, je me suis aperçue qu'il était plus judicieux de travailler autour de thèmes plutôt que de poser des questions ciblées. En effet, durant le premier entretien, je me suis aperçue de l'importance de créer une discussion, d'échanger pour que la personne interrogée soit à l'aise et libère sa parole plus facilement. Mon guide d'entretien s'est alors présenté sous trois principaux thèmes avec des objectifs ciblés.

Les observations et l'analyse de ces entretiens sont à nuancer. Il faut prendre en compte la part de subjectivité relative au fait que dans les métiers liés à l'humain, chacun agit et pense de façon différente, mais également au fait que les professionnels avec lesquels j'ai mené mes entretiens ont des fonctions différentes et des missions diverses dans des structures variées. Parfois, un seul représentant d'une profession particulière a été interviewé ce qui renforce la singularité des propos observés et analysés.

Par ailleurs, les entretiens peuvent être nuancés de par les biais survenus durant ce moment et de tout ce qui entoure la personne interrogée. Afin d'explicitier ces éléments, j'ai construit un tableau, qu'il est possible de retrouver en annexe<sup>15</sup>, permettant de classer les biais, lieux et durées des entretiens.

---

<sup>13</sup> Version finale du guide d'entretien : voir annexe 5

<sup>14</sup> Philippe MEIRIEU, *Coopérer en actes*, Revue Animation & Education N°247-248, 2015

<sup>15</sup> Voir annexe 6

L'objectif des entretiens menés était de mettre en lumière des aspects d'un dispositif particulier : la mise en place d'un partenariat. Les observations et analyses relèvent donc d'une étude qualitative, où l'on s'intéresse à la richesse des points de vue pour mettre en lumière des valeurs ou représentations que donnent les acteurs à leurs pratiques.

### **3. 2. La population**

Les données recueillies, au travers des différents entretiens, seront plus générales à un type de public particulier. Cependant la mise en place des différents dispositifs aura un effet direct sur la classe que j'ai en charge en tant que professeur stagiaire et ainsi sur l'élève en situation de handicap dont part le constat et mon questionnement. Je suis enseignante dans une classe de C.M.1, première année du cycle de consolidation (le nouveau cycle 3 d'après le Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015), à mi-temps. Cette information est à prendre en compte car le travail de socialisation est un travail très long et le fait d'être à mi-temps dans une classe ajoute une difficulté supplémentaire à créer un climat identique, bien qu'avec ma collègue binôme nous nous efforcions d'instaurer un même climat serein propice aux apprentissages et aux règles du vivre-ensemble. L'école élémentaire dans laquelle j'enseigne est composée de six classes et est située dans un quartier résidentiel d'Aix-en-Provence. Les 25 élèves de la classe sont investis dans les multiples projets organisés par Mme C. (ma binôme) et moi-même. Ces projets ont, outre le fait d'enrichir les apprentissages, un objectif social qui est de renforcer le climat scolaire, créer une cohésion de groupe au sein de la classe. Aussi, au travers d'un partenariat avec la mairie d'Aix-en-Provence, les élèves sont amenés à faire des sorties culturelles et pédagogiques avec des seniors de la ville.

Selon les professionnels qui étudient la psychologie de l'enfant, à partir de 10 ans, ce dernier mène une vie sociale intense et son développement est en partie influencé par son inclusion dans un groupe. Dans notre étude, ce groupe est représenté par la classe qui va permettre l'évolution sociale de l'élève.

### **3. 3. Les acteurs**

Cette étude et la mise en place des différents dispositifs ne deviennent possible qu'avec une coordination entre les différents partenaires. En effet, les dispositifs doivent faire sens et être articulés entre eux malgré la diversité des partenaires intervenant auprès de l'élève.

### **3. 3. 1. L'équipe éducative**

L'équipe éducative est composée de tous les enseignants de l'école (enseignants des autres classes mais également les maîtres E), des auxiliaires de vie scolaire, notamment celui affecté à l'élève à besoins éducatifs particuliers, le directeur de l'école et les intervenants territoriaux. Un travail de communication doit être fait entre ces protagonistes pour faciliter la socialisation de l'élève. En effet, parfois les EBEP sont sujets à certaines réactions disproportionnées ou qui n'ont pas lieu d'être pour un élève ordinaire, l'adulte ayant la responsabilité de l'élève doit être averti du comportement possible de l'élève pour réagir en conséquence que ce soit pour ses apprentissages, sa socialisation ou sa sécurité.

### **3. 3. 2. L'enseignant**

Il est le pilier du suivi des apprentissages de l'élève à l'école mais pas seulement car il est responsable de sa sécurité et de son bien-être dans l'école et principalement dans la classe. Sa présence peut permettre de favoriser les liens entre les élèves et son rôle est de multiplier les interactions diverses. Il est en charge de faire le bilan de ses apprentissages, de remplir le bulletin de synthèse des éléments scolaires et de faire le lien entre les différents intervenants.

On distingue différents types d'enseignants en plus de celui décrit précédemment. L'enseignant spécialisé diplômé du CAPA-SH ou actuel CAPPEI enseigne seulement auprès d'enfants en situation de handicap. Le maître E est un enseignant qui travaille en lien avec le réseau d'aide (RASED). Il travaille avec des élèves en grandes difficultés mais pas seulement en situation de handicap. Il travaille autour de deux grands volets : la remédiation et la prévention.

### **3. 3. 3. L'auxiliaire de vie scolaire**

Cette personne est affectée à l'élève pour une période donnée et recrutée par l'Inspection Académique ou par la mairie. Son affectation se fait à la suite d'une demande effectuée par les divers partenaires lors de l'ESS codirigée par le directeur d'école et le référent scolaire ASH de l'élève. L'AVS a pour rôle d'accompagner l'élève en adaptant le matériel et les supports d'apprentissages, il peut également être en charge de l'hygiène de l'élève et dans certain cas de sa socialisation. L'objectif premier de l'AVS est de permettre à l'élève de devenir le plus autonome possible, de lui construire des outils pour évoluer seul. On distingue des AVS-i (pour un enfant en particulier et un nombre d'heures défini), des AVS-m (dits mutualisés, qui s'occupent de plusieurs

élèves au sein d'une classe ordinaire avec un nombre d'heures qui peut varier) et des AVS-co (collectif, affecté à une classe ULIS).

### **3. 3. 4. Le référent de scolarité ASH**

On ne peut définir le rôle du référent ASH sans expliquer en premier lieu le fonctionnement de la Maison Départementale des Personnes en situation de Handicap. Suite à la loi du 11 février 2005, ces structures ont évolué et travaillent en lien avec l'Éducation Nationale en passant par le référent ASH. Pour qu'un enfant relève de la MDPH, les responsables légaux doivent faire une demande qui est ensuite étudiée. Une fois que l'enfant est rattaché à la MDPH, un référent ASH travaillant pour l'éducation nationale est en charge de cet élève, en lui trouvant une école spécialisée ou non, en mettant en place certains dispositifs (humains, matériels...). Il est en lien avec les parents, les services de l'éducation nationale et la MDPH. C'est également la personne qui permet la rencontre de tous ces intervenants. Le référent de scolarité est le premier interlocuteur des parents, il a pour mission de les aider dans les démarches administratives pour obtenir des aides et accompagner l'enfant dans son Projet Personnalisé de Scolarisation. Il assure le suivi de ce PPS auprès des établissements scolaires et il propose des adaptations et remédiations pédagogiques. Cette personne organise ainsi les Équipes de Suivi de Scolarisation. De plus, il est tenu de maintenir un contact constant avec la MDPH. Il fait office de tierce personne assurant la liaison entre les différents intervenants.

### **3. 3. 5. La classe**

Les élèves de la classe ont une influence directe sur l'élève en situation de handicap. Les pairs favorisent l'enrôlement dans une tâche ou inversement. Leurs relations évoluent et impactent l'état de l'élève durant sa journée, cela a une influence sur sa concentration.

### **3. 3. 6. Le psychologue scolaire**

Il est une personne ressource pour l'enfant et les intervenants. Il est spécialiste pour le bien-être de l'enfant à l'école mais également pour l'accompagnement de la famille dans certaines démarches et avec l'équipe éducative dont il est membre. Il travaille donc avec les équipes des écoles et les services de soins et sociaux liés aux enfants dont il s'occupe. C'est un intermédiaire entre les différentes personnes.

### **3. 3. 7. Les responsables légaux**

Les responsables légaux, le plus souvent les parents, sont les personnes ressources. Selon les bulletins officiels, une co-éducation est indispensable entre ces personnes et l'équipe éducative. Pour le bon déroulement de la scolarisation de l'enfant, il semble très opportun de travailler ensemble sur le suivi de l'élève. En effet, l'enfant a besoin de sentir que les adultes qui l'entourent tiennent un discours cohérent et attendent de lui les mêmes choses. Durant toute mon étude, il est important d'insister sur l'implication des responsables légaux dans chacun des dispositifs, leur rôle sera souvent discuté et abordé ; cependant, je n'ai pas souhaité les faire intervenir dans ce travail car le partenariat mis en place avec eux est très subjectif et j'ai souhaité rester la plus objective possible dans cette étude, malgré la singularité des cas.

### **3. 4. Les dispositifs**

Selon certains professionnels du monde de l'éducation, la mise en place de certains dispositifs en classe et durant le temps scolaire favorise la socialisation des élèves. Par exemple, le travail en groupe est très formateur car il donne l'occasion aux élèves d'échanger sur un sujet imposé, d'expérimenter, de réfléchir, d'organiser un travail à plusieurs et en prenant en compte l'avis de l'autre. Par ailleurs, les élèves les plus en difficultés assimilent plus facilement un savoir lorsqu'il est transmis par un pair : ce savoir apparaît alors atteignable. A contrario, un élève ayant des facilités va davantage apprendre en transmettant un savoir s'il explique les tenants et aboutissants du dit savoir. J'ai expérimenté beaucoup de mise au travail par binôme ou groupe. Je me suis alors aperçue que les groupes fonctionnaient mieux s'ils étaient hétérogènes et que chacun au sein du groupe avait un rôle spécifique. Je n'ai pas construit les groupes par affinité. Au fur et à mesure de l'année, j'ai dressé une liste des binômes ou groupes qui fonctionnaient bien, c'est-à-dire que la mise au travail était rapide et que la totalité des membres était investie dans les tâches.

Les séances d'E.P.S. sont également porteuses de sens pour les élèves et favorisent les interactions, spécialement les APSA de jeux collectifs. Durant mon premier module de l'année qui travaillait les sports collectifs, plus particulièrement le basket, j'ai régulièrement interverti les équipes pour voir si le fait de changer de partenaires pouvait influencer sur les relations entre pairs.

Les sorties scolaires, en plus de leurs objectifs variés du côté des apprentissages permettent de sortir du contexte de l'école en gardant un cadre serein et bienveillant tout

en favorisant les interactions entre pairs. Les élèves sont amenés à découvrir, chercher, se promener ensemble, ce qui offre à chacun la possibilité de se dévoiler en dehors du cadre de la classe.

Je me suis aperçue que la mise en place de la plupart des dispositifs pour favoriser l'inclusion sociale d'un élève en particulier, profitait à l'ensemble du groupe classe.

## **4. OBSERVATIONS**

### **4. 1. La mise en place des groupes de travail**

Pour tenter de répondre à ma première hypothèse selon laquelle les apprentissages et les modalités d'exécution des tâches vont permettre l'inclusion sociale, j'ai mis en place un dispositif de travail en groupe pour favoriser l'échange. J'ai alors constaté une évolution du comportement des élèves. En début d'année, les élèves participaient énormément mais leurs différents échanges n'avaient pas de liens. Les élèves cherchaient à tout prix à dire quelque chose (qui ait un lien ou non avec le sujet) sans se préoccuper de ce qui avait pu être dit par un camarade auparavant. L'élève en situation de handicap quant à lui ne participait jamais. Aucune volonté de participer oralement aux échanges et lorsque je le sollicitais, pas un mot ne sortait de sa bouche. Au fur et à mesure du temps, l'élève s'est ouvert au groupe avec lequel il travaillait. Il a osé plus facilement intervenir. Cela a pris beaucoup de temps et chaque intervention était félicitée. Pour installer des repères, j'ai fait en sorte que le groupe auquel il « appartenait » et qui fonctionnait bien, ne change pas, pour prendre le temps que la confiance entre chaque élève et particulièrement la sienne, s'installe.

Ces derniers mois, j'ai pu constater une participation orale et volontaire en évolution de cet élève aussi bien pour ajouter un élément de réponse que pour poser des questions lors d'une incompréhension du savoir ou du sens de l'apprentissage.

D'un point de vue social durant les récréations, l'élève continue de rester avec son ami comme il l'a toujours fait depuis le début d'année. Ils ne participent pas aux échanges de groupe dans la cour, pas de jeux collectifs, ils restent dans un coin de la cour tous les deux avec leurs occupations.

J'ai voulu renforcer mes constats en demandant aux adultes présents en classe, à savoir ma binôme<sup>16</sup> et l'AVS<sup>17</sup> de l'élève, leur propre constat sur cette même situation.

---

<sup>16</sup> Questionnaire enseignant : voir annexe 2

<sup>17</sup> Questionnaire AVS : voir annexe 3

Je leur ai fait parvenir un questionnaire à chacune. Pour une lisibilité plus facile, j'ai décidé de résumer leurs impressions ci-après.

À la lecture des deux questionnaires remplis par mes collègues étant dans la classe, j'ai pu constater qu'ils corroboraient mes propres constats. Les deux autres adultes de la classe constatent que l'élève est « effacé », isolé du groupe (il a peu d'amis) et d'une grande sensibilité (il peine à prendre la parole en classe et ne sollicite pas les adultes) , s'ajoutent à cela les difficultés de motricité fine et visuelles. Le constat de l'enseignante fait référence au problème de mémorisation, de compréhension et d'expression orale de l'élève.

D'un point de vue de son investissement personnel, il n'y avait en début d'année aucune implication dans le travail, qu'il soit individuel ou en groupe, et l'élève était très peu concentré et ne semblait être intéressé par les apprentissages.

L'enseignante et l'AVS s'accordent à déclarer qu'une nette progression a été constatée tout au long de l'année, aussi bien d'un point de vue des apprentissages que de la participation au sein de la classe. En effet, selon elles, il a progressé en maîtrise de la langue et en numération en notant que le repérage dans l'espace reste difficile à aborder tout comme les problèmes. Il ose aller vers l'Autre dans les différentes situations que propose l'école. Il travaille volontiers au sein d'un groupe, fait savoir qu'il peut être autonome et accepte l'aide de ses camarades et des adultes. Il s'est attaché à son AVS, cette dernière parle d'une relation de confiance en précisant que l'élève s'est ouvert aux autres.

Dorénavant, il participe activement aux projets de classe comme les chants avec l'intervenante de musique. L'élève est maintenant plus confiant et on le sent plus joyeux. Il se montre motivé, rassuré (particulièrement) au sein du groupe classe.

Il subsiste des points sur lesquels l'élève n'a pas évolué, en grande partie pour tout ce qui est lié à l'expression des émotions et lorsqu'il s'agit de donner un avis affirmé. L'élève n'arrive pas à avoir d'avis sur des situations qui relèvent de la vie quotidienne et il a tendance à attendre que son ami donne son point de vue pour se rallier à lui.

#### **4. 2. Les partenariats et le travail en équipe pour l'inclusion sociale**

Pour valider ou invalider mon hypothèse 2, selon laquelle les partenariats et le travail en équipe entre les différents professionnels favorisent l'inclusion sociale de l'élève en situation de handicap, j'ai mis en place des entretiens. Cet outil m'a également servi à répondre à mon hypothèse 3, selon laquelle les dispositifs ont des limites

qui parfois tendent à ralentir la dimension sociale de l'inclusion de l'enfant en situation de handicap. En effet, j'ai pu dresser une liste de limites ou de difficultés du partenariat / travail en équipe, en quoi elles freinent l'inclusion sociale de l'enfant en situation de handicap. En menant mes entretiens, j'ai pu constater que tous les professionnels que j'ai contactés<sup>18</sup> ont répondu présent à mon invitation et la plupart d'entre eux m'ont signalé que ce sujet n'était pas assez abordé. Cela m'a confortée dans l'idée que cette étude qui avait un sens pour moi pouvait avoir un sens pour d'autres, d'où mon envie d'essayer de construire un outil utile pour moi qui puisse l'être aussi pour d'autres professionnels du monde de l'éducation en lien avec le handicap.

Dans le but de mettre les entretiens en lien les uns avec les autres et de les analyser, j'ai organisé un tableau de classement des données par thèmes<sup>19</sup>. Dans le cadre de mon étude, qui est donc à caractère qualitatif, j'ai choisi d'effectuer une analyse thématique. Mon observation, soit le recueil des données de chaque entretien, a donc été classée dans un tableau selon les thèmes déterminés dans mon guide d'entretien. Pour plus de facilité de lecture et de compréhension je vais résumer ci-après ce tableau en travaillant autour de chaque thème, et non en fonction de chaque entretien.

#### **4. 2. 1. Thème 1 : Présentation de la fonction**

Dans un premier temps, j'ai demandé aux professionnels de présenter leur fonction et leur rôle auprès des enfants en situation de handicap, ainsi que la ou les structure(s) dans la(les)quelle(s) ils travaillaient.

Mme H. est enseignante spécialisée en ULIS collège et coordinatrice de l'ULIS. Mme B. a été A.V.S. durant 5 ans en école élémentaire dans une classe ordinaire, puis en ULIS école et collège. Mme G. est AESH co (collectif : pour une classe entière) en classe ULIS collège depuis 4 ans. Mme L. est maître E en lien avec le RASED. J'ai également mené des entretiens avec des éducateurs spécialisés : Mme P. qui est en troisième année pour obtenir son diplôme et qui a effectué des stages en centre d'hébergement d'urgence et en IME internat, Mme C. qui a travaillé en SESSAD et dans une Maison de l'Enfance avec un groupe d'adolescents et Mme Fr. qui travaille dans cette même structure mais avec un groupe d'enfants âgés de 3 à 8 ans. Mme Fr. a

---

<sup>18</sup> Lettre type : voir annexe 4

<sup>19</sup> Tableau de classement : voir annexe 7

également une expérience en tant qu'AVS durant trois années dans une école élémentaire. Mme Fo. est psychologue scolaire réseau (en lien avec le RASED). Enfin, M. S. est référent de scolarité ASH.

#### **4. 2. 2. Thème 2 : Définition du partenariat**

Après cela, chaque intervenant a donné sa propre définition du terme « partenariat ». L'idée commune à tous les intervenants était de définir le partenariat comme un projet commun à diverses personnes pour l'évolution d'une situation. Le partenariat pour les personnels liés à l'école (les enseignants, psychologue scolaire, référent scolaire et les AVS / AESH) est vu comme une ouverture vers l'autre pour sortir de la bulle qu'est l'école dans le but d'apprendre de l'autre et de s'enrichir mutuellement. Une collaboration entre adultes qui interviennent auprès d'un enfant pour l'aider dans sa situation particulière. C'est une coopération, des échanges pour permettre des régulations. Les éducateurs spécialisés font une distinction entre le partenariat conventionné entre deux établissements en vue d'un projet commun et le travail d'équipe qui fait partie intégrante de leurs missions.

#### **4. 2. 3. Thème 3 : La mise en place**

En partant de leur définition du partenariat et du travail en équipe selon les cas, je les ai questionnés sur la mise en place de partenariats éventuels et du travail en équipe.

Afin d'organiser les différentes données, il sera observé dans un premier temps les partenariats internes à l'école en général, le travail d'équipe et notamment la relation entre l'équipe et les responsables légaux. Dans un second temps, nous verrons les partenariats externes avec d'autres structures pour les soins, la dimension sociale (l'orientation) et les autres domaines propres à une situation.

##### 4. 2. 3. 1. Les partenariats internes à l'école

Pour tous les intervenants rattachés à l'éducation nationale, le premier partenariat à mettre en place est celui interne à l'école, le travail d'équipe incluant les collègues enseignants, les personnels éducatifs (intervenants périscolaires, aide mairie, auxiliaire de vie scolaire...), les psychologues et autres référents.

Pour les personnes travaillant en collège, la spécificité était de travailler avec les enseignants qui accueillent dans leur classe des élèves de l'ULIS. Avec ces derniers, le partenariat consiste à mettre en place, ensemble, des adaptations pédagogiques

possibles, échanger autour de l'évolution de l'enfant dans une discipline en particulier et surtout, communiquer sur l'inclusion de l'enfant et l'adaptation de ce dernier au sein d'une classe ordinaire.

Les AVS et AESH ont fait ressortir la nécessité de s'adapter à l'enseignant avec lequel il travaille, mais également d'entretenir les relations avec eux. Parfois les AVS en collège sont amenés à échanger avec les personnels AED et le CPE pour avoir un retour sur le comportement de l'enfant au sein de l'établissement mais en dehors de la classe. Les AVS affirment également faire parfois le lien entre les élèves pour aider à la communication entre pairs notamment, en mettant à leur disposition un lieu pour discuter au calme dans un espace serein et propice à l'échange.

Les enseignants mettent en place, lorsqu'ils le peuvent, des partenariats entre eux, spécifiquement avec le dispositif PDMQDC (Plus de maîtres que de classes) qui consiste en une aide spécifique en classe avec deux enseignants qui se répartissent les élèves. Selon Mme L. l'intégralité des élèves ont le même objectif mais certains ont des éléments de compensation ou des adaptations pédagogiques.

Mme Fo., psychologue, précise qu'un travail avec les différentes équipes des écoles est primordial. Elle est également invitée à une réunion annuelle au collège en fin d'année scolaire où les professionnels travaillent ensemble pour construire les futures classes de 6<sup>ème</sup>, en prenant en compte la diversité de élèves ainsi que le caractère de chacun pour favoriser le climat scolaire. M. S., référent de scolarité, échange aussi avec les différents intervenants éducatifs de l'école (enseignants principalement) mais aussi les AVS. Lors de ces échanges des conseils peuvent être prodigués, des propositions d'adaptations, etc.

Les éducateurs spécialisés ne sont pas toujours en contact avec l'école car ils n'en ressentent pas toujours le besoin pour l'élève mais si le cas se présente, alors ils font des démarches pour discuter de l'élève, de son comportement en classe et avec ses pairs. Parfois l'éducateur spécialisé prend place en classe pour observer de lui-même les actes de l'élève et son inclusion.

Enfin, l'ensemble des intervenants parle de partenariat avec les responsables légaux. Une co-éducation est le fruit d'une évolution saine et cohérente pour l'enfant. Le dialogue entre les intervenants et les parents n'est pas toujours simple mais porteur de sens pour l'enfant / l'élève.

Tous les intervenants ont abordé le sujet de l'ESS, cette réunion qui permet d'échanger autour de la situation de l'enfant, dans le but d'établir un suivi d'un point de vue de la scolarisation pour définir l'orientation de l'élève, réajuster les adaptations pédagogiques, voir ce qui peut fonctionner et comment mais également ce qui ne fonctionne pas. Ces réunions sont, selon les intervenants, essentielles pour tous se rencontrer et mettre en commun les différents regards portés sur l'élève. Durant ces ESS sont aussi conviés les partenaires extérieurs à l'école, tels que les centres de soins ou sociaux et autres professionnels.

#### 4. 2. 3. 2. Les partenariats externes à l'école

Les partenariats considérés comme indispensables de la part des intervenants au sein de l'école sont ceux établis sur le plan médical et social, avec les médecins et d'autres structures telles que les SESSAD, SESSAD pro, CMP, CMPP par exemple mais également sur le plan des apprentissages avec des professionnels tels que les orthophonistes, les ergothérapeutes, psychologues externes à l'école, psychomotriciens, moniteur, éducateur, etc. Parmi ces derniers j'ai mené des entretiens avec des éducateurs spécialisés pour qui l'école permettait un autre regard sur l'enfant. Selon Mme C., le croisement des regards des différents professionnels qui n'interviennent pas dans les mêmes lieux et où les observations peuvent différer, permet une confrontation des idées pour faire avancer l'enfant dans son projet personnel.

Mme H. a mis en place un dispositif avec des éducateur d'un SESSAD pro qui tend à socialiser les élèves en situation de handicap en partant du principe que l'enfant est avant tout un collégien qui a les mêmes droits et devoirs que ses camarades en classe ordinaire. Aussi, les deux structures ont mis en place durant le temps de la pause méridienne un projet Jeu de Société encadré par les éducateurs du SESSAD et ouvrant la classe ULIS aux élèves du collège. Les jeunes peuvent alors se retrouver dans un cadre serein durant ce temps pour jouer ensemble à des jeux. Le jeu est d'ailleurs, selon tous les éducateurs spécialisés interrogés, un temps propice aux apprentissages mais également à la socialisation de l'élève.

Par ailleurs, cette collaboration très proche entre les professionnels du monde de l'éducation va permettre, selon les enseignants, une redite du travail qui a pu être fait par un collègue, au niveau des apprentissages par exemple. C'est ainsi économiser un temps qui est précieux et adapter au mieux, dès la première prise en charge de l'élève, les apprentissages d'un point de vue pédagogique.

Les enseignants préconisent de s'informer auprès des structures en charge des suivis de l'élève en dehors de l'école pour ne pas faire doublon sur certaines démarches, et ainsi avancer de façon cohérente vis-à-vis de l'élève et de sa famille. Parfois les prises en charge sont effectuées durant le temps scolaire et dans les établissements. Certains s'occupent également de la mise en place des trajets entre les différentes structures via un réseau de chauffeurs de taxi auquel les enfants en situation de handicap ont la plupart du temps droit.

#### **4. 2. 4. Thème 4 : Les objectifs et résultats**

##### 4. 2. 4. 1 Pour l'enfant

Les objectifs et résultats sont reliés entre eux ; il ressort des entretiens que les divers partenariats permettent une meilleure connaissance de l'enfant grâce à la pluralité des regards portés sur lui selon les milieux dans lesquels il évolue. Cette meilleure connaissance va permettre la mise en place d'adaptations plus pertinentes pour l'élève. Les ESS par exemple permettent de réajuster les dispositifs. Le fait de réunir tous les intervenants permet de prendre conscience que parfois, trop de choses mises en place peuvent être trop lourdes pour l'enfant.

D'un point de vue de la construction de l'enfant, lorsque tous les adultes et intervenants qui gravitent autour de lui apportent un cadre sécurisant, cela donne du sens à ce que ces derniers mettent en place pour lui. L'objectif est d'en faire des citoyens qui seront confrontés à la vie comme tous les autres. Selon l'expression de l'enseignante spécialisée, les dispositifs vont aussi aider à « dédramatiser le diplôme » en admettant que parfois, il n'y aura pas de diplôme d'un point de vue scolaire mais des capacités à faire beaucoup d'autres choses.

Les échanges vont permettre de préparer au mieux l'orientation de l'élève pour que dans le futur, il soit intégré au maximum dans le cadre de sa fonction / son métier.

Il faut laisser la place à chaque professionnel pour qu'il puisse expliquer les choses à sa manière, et l'impact sera différent selon l'intervenant. Mme P. prend pour exemple une situation dans laquelle les enfants ont rencontré une professionnelle de l'hygiène (sujet très travaillé dans le cadre de sa fonction d'éducateur spécialisée en internat IME). Le fait qu'un travail en institut ait été mis en place pour les jeunes a permis à

certaines de donner un sens aux paroles quotidiennes des éducateurs concernant l'importance de l'hygiène corporelle. L'oreille des jeunes a été plus attentive au professionnel car « c'est son travail ».

#### 4. 2. 4. 2 Pour les intervenants

Le fait d'échanger avec d'autres professionnels, ayant la même fonction ou non, permet un gain de temps. Etre informés d'une situation particulière, d'un dispositif qui fonctionne bien ou ne fonctionne pas peut amener le professionnel à mieux réagir face aux besoins d'un élève et mieux le comprendre. Il est nécessaire de faire suivre l'évolution de l'élève par oral et par écrit.

Par ailleurs, échanger avec d'autres permet de s'enrichir les uns des autres en se nourrissant de l'expérience de l'autre et ainsi avoir un autre regard. Mme P. précise qu'il ne faut pas s'arrêter aux acquis mais continuer d'évoluer dans sa formation personnelle en allant à la rencontre des autres professionnels. Mme Fr. parle notamment de conseils prodigués aux enseignants, qui parfois ne connaissent pas bien un handicap et ne savent pas comment adapter leur travail à ces élèves.

Trois intervenants relèvent d'ailleurs que le handicap n'est pas forcément facile à gérer et qu'il est parfois possible de se sentir seul face à une situation et se retrouver en difficulté. L'importance du partenariat est alors également d'être aidé à faire face à une situation que l'on pourrait ne pas réussir à gérer seul. Certains intervenants experts dans le monde du handicap voient au travers du partenariat une façon de rassurer les collègues (certains ne se sentent pas capables face au handicap d'un point de vue professionnel). Mme H. parle de rassurer en renforçant l'idée que ce que chacun met en œuvre sera bénéfique pour l'élève en situation de handicap mais également pour les élèves dits ordinaires. L'échange entre AVS, enseignants, orthophonistes, etc. permet de situer les attentes par rapport à un élève, d'établir des compensations pédagogiques adaptées à l'élève et de réajuster si besoin. Cet échange doit se faire le plus régulièrement possible et peut donner lieu à des modifications sur un dispositif. Par exemple, si l'élève a tendance à se reposer sur l'AVS alors qu'il est capable de faire certaines choses, l'AVS prendra un peu de distance physique, l'élève gagnera en autonomie et cela peut également donner lieu à des interactions entre pairs qui favoriseront la socialisation de l'élève.

Il est important pour les éducateurs spécialisés de décroisonner pour voir l'intégration et l'inclusion des élèves en milieu ordinaire (particulièrement pour les enfants en IME) ;

le fait d'aller à l'école leur redonne confiance en eux. Cela permet de voir si le quotidien a un impact sur le scolaire et inversement. Des intervenants parlent de rencontres au préalable pour connaître le partenaire.

#### 4. 2. 4. 3. Pour toutes les personnes qui gravitent autour de ces situations

Il s'agit d'apporter une meilleure connaissance de l'Autre et des dispositifs, comme le font Mme H. et Mme G. qui parlent d'ouverture de la classe aux autres élèves de classe ordinaire.

C'est également un besoin pour la famille d'avoir une connaissance de l'enfant en milieu scolaire, son inclusion, d'avoir des personnels en qui ils peuvent avoir confiance pour les aider dans certaines démarches et ne pas avoir qu'un seul interlocuteur. La pluralité permet parfois de pouvoir avoir le choix d'échanger sur des sujets différents. Les partenariats donnent du sens également aux parents, à tout ce qui est mis en place pour leur enfant et ne pas se sentir seul face au handicap.

#### **4. 2. 5. Thème 5 : Les difficultés et limites**

Plusieurs difficultés et limites ont été soulevées par les partenaires. Ils s'accordent tous à déclarer que le temps est une difficulté majeure. Tout prend du temps, les démarches, les rencontres, la mise en place, etc. Il faut du temps pour connaître l'élève, établir une confiance entre chacun, avec l'élève et ses parents. Il faut du temps pour les professionnels afin de mettre certains dispositifs en place, le plus souvent en dehors du temps consacré à la fonction. C'est un investissement personnel pour la plupart, et une remise en cause perpétuelle pour ce qui est de sa pratique personnelle. Les intervenants entendus concluent à un manque de temps pour les concertations et la complexité de tous pouvoir se réunir en fonction des disponibilités de chacun. Les ESS et conseils de cycle ne suffisent pas, un temps supplémentaire et reconnu semble nécessaire. Il y a un manque crucial de rencontres entre les professionnels d'une même fonction pour pouvoir échanger sur des problématiques communes ou non, des situations vécues par chacun et comment elles sont abordées.

Le changement des équipes, des structures, des partenaires tend à ralentir certains projets ; par ailleurs les enfants en situation de handicap ont besoin de repères et il est parfois déplaisant pour un élève de changer régulièrement d'AVS. Il faut le temps de réinstaller de nouveau une confiance.

Une difficulté notée par les AVS et éducateurs spécialisés a été de devoir s'adapter parfois à des enseignants qui n'avaient pas le même investissement personnel qu'eux dans leur démarche et qui pour certains ont une méconnaissance de leur fonction auprès des élèves, ainsi que de la structure dans laquelle ils travaillent.

Le manque de formation de chacun au handicap forme une barrière à l'évolution de l'enfant. Les AVS sont parfois formés très tardivement, il est arrivé que certains accèdent à leur formation six mois avant la fin de leur contrat. La présence même d'une tierce personne peut mettre une frontière entre l'élève en situation de handicap et le reste du groupe classe.

Le manque de suivi freine l'évolution de la situation de l'enfant et, dans le cadre des ULIS, les élèves ne peuvent pas toujours suivre tous les cours d'une discipline dans laquelle ils sont inclus. Cela rend le suivi des apprentissages d'autant plus compliqué.

Les réseaux d'aide sont décimés selon Mme L., la disparition de plusieurs postes empêche un suivi constant des élèves.

Le sujet du secret professionnel est vu pour certains comme une difficulté. En effet, les enseignants et AVS respectent ce secret mais parfois, cela leur met des barrières sur la compréhension de l'élève. Une communication est possible entre les différentes structures mais il est noté une certaine frustration de la part de quelques enseignants à ne pas connaître la situation de l'enfant, et de ce fait, de ne pas pouvoir réagir parfois en conséquence. Pour d'autres le secret professionnel n'est pas une barrière car il est nécessaire aussi que l'enfant se dévoile par lui-même sans dossier antécédant.

Les limites financières prennent forme avec un manque visible de personnels AVS et de leur recrutement (contrat précaire de six mois renouvelés) mais également avec la prise en charge de divers soins qui empêchent parfois des suivis autres notamment psychologique, pour certaines familles vivant dans la précarité.

La présence des parents est parfois vue comme une barrière pour certains intervenants, mais d'autres rappellent qu'il faut garder à l'esprit que ces derniers sont au centre des ESS et que rien ne peut se construire sans eux et sans leur collaboration.

Enfin, concernant les ULIS, le nombre de place est limité et les listes d'attente interminables, plus particulièrement en ULIS collège selon M. S. Ce dernier relève également que le fait que ce soit des structures différentes qui gèrent la prise de décision et leur mise en œuvre ne facilite pas les démarches.

#### 4. 2. 6. Thème 6 : Commentaires éventuels

Toujours dans l'optique de classer les données recueillies lors des entretiens, j'ai rassemblé en deux colonnes dans mon tableau de données les commentaires éventuels en lien avec l'étude, ainsi que des outils nécessaires et utilisés pour le suivi d'un enfant en situation de handicap.

Les entretiens menés auprès de personnels d'éducation faisaient référence au PPS qui est le projet personnalisé de scolarité établi durant les ESS, qui consiste en un dossier faisant apparaître la mise en place des divers dispositifs et leur impact sur l'élève. On y trouve également les différents suivis de l'élève hors classe. Le PAP est un plan d'accompagnement personnalisé mis en place pour les élèves ayant des troubles de l'apprentissage, dits « dys ».

Un cahier de liaison a vocation à être mis en place pour des échanges constants entre professionnels et parents, ou professionnels entre eux.

Mme H. explique que la mise en place de certains dispositifs en classe peut bénéficier à d'autres élèves d'une classe ordinaire. Elle prend pour exemple le travail créé avec ses élèves en ULIS en collaboration avec la professeur documentaliste du collège. Le travail est mis à disposition pour tous les élèves du collège (travail notamment autour des métiers, création d'une antenne ONISEP).

M S. précise que parfois l'inclusion n'est possible que jusqu'à un certain point, la structure scolaire normée ne peut répondre à toutes les exigences et ceci pour le bien-être de l'enfant. Claire de Saint Martin utilise le terme d' « empan liminal<sup>20</sup> » pour désigner la perception des élèves quand à leur place dans l'école (inclusion, scolarisation).

## 5. ANALYSES

### 5. 1. L'analyse des dispositifs mis en classe.

Il est important pour analyser les dispositifs mis en place et leur impact sur l'élève de rappeler que chaque dispositif a des effets différents sur chacun. Dans notre étude, le temps a permis à l'élève de se familiariser avec ses camarades et les adultes qui l'entourent. Par ailleurs, comme l'a constaté l'enseignante titulaire, l'enfant a pris confiance en lui en partie grâce aux multiples renforcements positifs et rassurants des adultes. Il a alors pris conscience de ses capacités et compétences pour ne plus voir

---

<sup>20</sup> Claire de Saint Martin. (1<sup>er</sup> trimestre 2016). L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de cli 1. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°73.

simplement ses échecs. Comme le précise l'enseignante, l'élève a peu à peu réussi à verbaliser ses difficultés, permettant aux enseignantes de ne pas systématiquement le surveiller pour la mise en route dans les activités et la compréhension des consignes. En effet, cette discrimination lui pesait et les progrès qu'il a pu faire l'ont conforté. Nous sommes restées tout de même discrètement attentives. Il s'est senti grandir et devenir autonome.

La coordination des enseignantes et de toute l'équipe éducative a permis à l'élève de constater que l'ensemble des adultes de l'école allait vers un même objectif : sa progression. Cette coordination s'est étendue aux parents au cours des diverses rencontres. Lors de l'ESS, les parents ont pu constater la précision des observations faites par l'équipe éducative sur la situation de l'élève, et ainsi porter un nouveau regard sur l'accompagnement de leur enfant à l'école. En effet, les enseignantes ont relevé les progrès de l'élève. Les parents rassurés ont alors pu changer d'attitude face à lui en le félicitant davantage. Il peut arriver que les parents d'enfants en situation de handicap aient un rapport conflictuel avec l'école, car cette dernière a tendance à ne solliciter les parents que lorsque l'enfant a des difficultés. Il peut être alors rassurant pour eux de voir également que l'école constate les réussites et progressions de leur enfant.

Les projets de classe ont également pu accorder à l'élève l'occasion de montrer ses capacités. La dimension concrète des projets a permis de donner du sens à certains apprentissages (exemple : l'écriture d'une lettre destinée aux seniors, lors du projet intergénérationnel.).

Le dispositif de classe de travail en îlot a eu une influence positive sur l'élève. Ce dernier s'est retrouvé non plus face à une classe, mais au sein d'un groupe plus petit qui favorise les interactions orales et les prises de responsabilités (attribution de métiers au sein du groupe). L'entraide de ses camarades a donné l'occasion de moins solliciter l'AVS.

Les divers dispositifs mis en place et coordonnés par les enseignantes ont permis de faire évoluer la posture de l'élève par rapport à la classe. Il s'investit et accepte cette appartenance au groupe. Lui qui était très discret a commencé à faire quelques « bêtises » pour amuser ses camarades. La pluralité des dispositifs particuliers pour les différents élèves (PAI, PPRE etc.) a aidé l'élève à voir qu'il était « *différent comme tout le monde*<sup>21</sup> ». Ces particularités ont impliqué la mise en place d'échanges sur ces

---

<sup>21</sup> Paroles du préfet Parisot

thèmes, notamment en Enseignement Moral et Civique. Ils ont donné l'occasion de montrer que la classe est un ensemble de singularités qui produit un seul groupe. Les enseignantes ont eu à cœur montrer les bienfaits d'être en groupe en prenant en compte les individualités de chacun.

## **5. 2. Le partenariat favorise l'inclusion sociale des enfants en situation de handicap**

Pour travailler autour de l'hypothèse selon laquelle le travail en équipe et le partenariat favorisent l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire, il a été nécessaire de mener des entretiens. L'analyse est à nuancer car les entretiens ont été menés sur des professionnels de différentes fonctions bien que tous en lien avec un enfant en situation de handicap, mais aussi parce que je n'ai pas eu la possibilité de mener les entretiens sur plusieurs personnes exerçant la même profession. Ce paramètre est à prendre en compte car il va nuancer l'analyse. Les informations données durant les différents entretiens varient selon le caractère de la personne interrogée, sa manière de travailler, les enfants avec lesquels elle travaille, leur handicap, les intervenants. Ce mémoire a pour objectif de donner des outils, une ouverture sur les dispositifs possibles à mettre en place, mais ce n'est en aucun cas une réponse. Les paramètres sont subjectifs et aléatoires selon les situations. Le but de ce travail est alors de montrer que des actions sont possibles, il faut parfois essayer plusieurs dispositifs.

Comme dit auparavant, j'ai fait le choix de travailler par thème durant mes entretiens et il en est de même pour mon analyse. Je vois cette étude comme étant qualitative et non quantitative, aussi c'est pourquoi je fais le choix de recouper les différents entretiens entre eux. Dans certains cas les idées se rejoignent, dans d'autres elles se contrebalancent. C'est aussi ce qui fait la richesse des entretiens et cela permet d'appuyer le fait qu'il n'y a pas un dispositif en particulier qui fonctionne pour favoriser l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap, mais qu'il y en a plusieurs et que les professionnels doivent essayer de mettre en place dans le but de toujours améliorer une situation.

Après avoir classé les données selon des thèmes, il est maintenant possible d'analyser les différents points de vue. Les différents professionnels entendus se sont accordés pour déclarer que le partenariat (et le travail en équipe) était essentiel dans chacune de leurs fonctions et plus particulièrement dans les situations qui font appel au monde du handicap.

J'ai pu constater dès les premiers entretiens que la notion de partenariat avait un sens différent selon la fonction qu'un intervenant occupait. Les éducateurs spécialisés voient le partenariat comme un accord conventionné entre deux structures tandis que pour les enseignants, et AVS le partenariat est le travail entre adultes pour un objectif commun qui est l'évolution de l'élève.

Pour qu'un partenariat soit efficace, il est utile de connaître les fonctions de chacun, de se faire connaître : cela favorise la mise en place d'un projet. Dans notre étude, il est indispensable qu'un partenaire soit impliqué dans le projet en fonction de ce qu'il pourrait apporter à la situation de l'élève, que ce soit d'un point de vue des apprentissages, des soins, de la dimension sociale ou psychologique.

Le projet doit avant tout être construit ensemble, mais il est possible de le modifier sans cesse et d'y intégrer d'autres partenaires. Le projet mis en place pour la situation de l'enfant implique la mobilisation de tous les intervenants.

Le sujet des parents est primordial et singulier d'où mon choix de ne pas m'entretenir avec des parents. Ils sont les premiers interlocuteurs des différents intervenants, ils sont au centre de l'éducation et des dispositifs mis en place qui gravitent autour de l'élève. Ils prennent les décisions, et comme le rappellent les derniers textes de 2013 sur la Refondation de l'école, l'école se doit d'être inclusive. Elle doit s'adapter aux élèves et non l'inverse, mais elle doit également mettre en place une co-éducation avec les parents.

Enfin, il ne faut pas oublier que le partenariat et le travail en équipe doivent être faits pour le bien-être de l'enfant et de ses camarades avant tout.

## CONCLUSION

Le milieu ordinaire permet d'acquérir des codes sociaux, une vision de comment cela se passe à l'école, les demandes de la société. Le milieu du handicap et de l'adaptation est très protégé, il est donc important de sortir de la bulle pour se préparer au mieux à la vie future en tant que citoyen.

Dans cette étude, il s'agissait de préciser comment accueillir au mieux un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire, en prenant en compte l'aspect social du projet construit pour sa réussite. Les outils utilisés, la richesse des entretiens menés m'ont permis d'évoluer dans la maîtrise de ma propre fonction.

Au cours de la réalisation de ce mémoire, j'ai appris à diversifier mes dispositifs de mises en travail en classe et je me suis aperçue qu'il n'y avait pas un dispositif mieux qu'un autre, mais que leur mise en place dépendait de ce qui était recherché dans le travail, pour les élèves et pour l'enseignant. C'est la pluralité des dispositifs et le fait de les varier régulièrement qui font leur richesse. Cependant, la mise au travail en passant par la pédagogie de projet et par des moments qui favorisent les interactions entre pairs, aident un élève en situation de handicap à se sentir appartenant à un groupe. Le groupe va également profiter des dispositifs mis en place pour cet élève, pour progresser et apprendre.

Grâce aux entretiens menés, j'ai souhaité démontrer que le partenariat et le travail en équipe étaient essentiels pour la réussite et la progression d'un enfant en situation de handicap. Ces démarches nécessitent un investissement de la part des professionnels ainsi que du temps. Elles font appel à différentes structures, intervenants et la pluralité des acteurs rend parfois le travail plus difficile, mais aussi plus adapté et plus intéressant. L'inclusion sociale permet ainsi à tous les élèves de devenir de futurs citoyens.

Les hypothèses émises durant cette étude ont ainsi été validées par mes recherches. Mais pour un sujet tel que celui-ci, il est important d'insister sur le fait qu'il n'y a pas de réponse juste, seulement des outils, conseils et dispositifs qu'il faut essayer au cas par cas.

Pour conclure, les multiples dispositifs mis en œuvre par les personnes gravitant autour d'un élève en situation de handicap, tendent à compenser un possible manque et participent à l'objectif de l'école inclusive qui est de réduire les inégalités.

## Bibliographie

### Textes institutionnels :

Code de l'éducation. Article L111-1 modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2  
[https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0AD63B05A81214346E3D045230C516D1.tpdila20v\\_1?idSectionTA=LEGIS-CTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161205](https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0AD63B05A81214346E3D045230C516D1.tpdila20v_1?idSectionTA=LEGIS-CTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161205)

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1) NOR : SANX0300217L.  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=20161205>

Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) NOR : MENE1526483A  
arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture NOR : MENE1506516D  
décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)

### Ressources théoriques :

Cécile Herrou et Simone Korff-Sausse. (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Ramonville Saint-Agne : éditions érès (nouvelle édition actualisée, 1<sup>ère</sup> édition 1999).

Maria Kron et Éric Plaisance (2012). *Grandir ensemble, L'éducation inclusive dès la petite enfance*. Éditions de l'Institut national supérieur de formation de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

Claudia Maier-Höfer. (1<sup>er</sup> trimestre 2016). La vulnérabilité des enfants dits handicapés. Rôle de la sémiotique dans la pratique et dans la recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°73*, 344 pages.

Claire de Saint Martin. (1<sup>er</sup> trimestre 2016). L'empan liminal, un outil conceptuel pour penser la scolarisation des élèves de clis 1 . *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°73*, 344 pages.

## **ANNEXES**

**ANNEXE 1 : Dictionnaire des acronymes et sigles**

**ANNEXE 2 : Questionnaire complété de l'enseignante titulaire de la classe.**

**ANNEXE 3 : Questionnaire complété de l'AVS de l'élève.**

**ANNEXE 4 : Lettre type à envoyer pour demande d'entretien.**

**ANNEXE 5 : Guide d'entretien – Intervenants auprès d'un enfant en situation de handicap**

**ANNEXE 6 : Tableau des entretiens réalisés**

**ANNEXE 7 : Tableau classement thématique des entretiens**

**ANNEXE 8 : L'adaptation pédagogique**

**ANNEXE 9 : Les élèves en difficulté**

## **ANNEXE 1 : Dictionnaire des acronymes et sigles**

AED Assistant d'éducation

AESH Accompagnant élève en situation de handicap

ASH Adaptation scolaire et scolarisation des enfants handicapés

AVS Auxiliaire de vie scolaire

CLIS Classe ancien nom des ULIS école

CMP Centre médico-psychologique

CMPP Centre médico-psycho pédagogique

CPE Conseiller principal d'éducation

EBEP élève à besoins éducatifs particuliers

ESS équipe de suivi de scolarisation

IME institut médico-éducatif

MDPH Maison départementale des personnes en situation de handicap

PAI Projet accompagnement individualisé

PAP Plan d'accompagnement personnalisé

PDMQDC Plus de maîtres que de classes

PPRE Programme personnalisé de réussite éducative

RASED Réseau d'aide spécialisé aux enfants en difficultés

SESSAD Service d'éducation spéciale et d'aide à domicile

SESSAD Pro Service d'éducation spéciale et d'aide à domicile Professionnel

ULIS Unité Localisée pour l'inclusion scolaire

## **ANNEXE 2 : Questionnaire complété de l'enseignante titulaire de la classe.**

Dans le cadre de mon master MEEF 2<sup>ème</sup> année, je dois réaliser un mémoire professionnel. J'ai choisi de m'intéresser à « l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ».

Je porte un certain regard sur l'évolution de l'élève depuis septembre. Afin de nuancer ou de renforcer mes constats, j'ai besoin de vos avis. Pour cela, je vous remercie de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes.

Merci pour votre collaboration.

### **1. Présentez-vous en quelques lignes (votre fonction, vos missions, votre expérience...) :**

*Fonctionnaire de l'Éducation Nationale depuis 1990, professeur des écoles de classe normale, exerçant à mi temps depuis plusieurs années, essentiellement en cycle 3. Cette année en CM1.*

### **2. Quels étaient vos ressentis sur la situation de l'élève au mois de septembre ?**

#### **-au niveau des apprentissages**

*Elève effacé, (nous l'appellerons « L ») isolé du groupe, d'une grande sensibilité, très émotif (peut se mettre à pleurer quand il sent qu'il ne satisfait pas aux exigences de son entourage), présentant des difficultés :*

- *en motricité fine (geste peu précis, difficultés pour l'écriture, les tracés avec instrument)*
- *visuelles (lunettes) : a du mal à se repérer dans l'espace, sur la feuille du cahier, lors des exercices sur quadrillages*
- *de compréhension des consignes*
- *de mémorisation*
- *en expression orale, chant (muet pendant la chorale en début d'année)*

#### **- d'un point de vue du social, relation à autrui (vous, camarades, autres adultes)**

*Difficultés dans la relation aux autres :*

- *peine à prendre la parole en classe*
- *a peu d'amis, se rapproche d'un élève qui a le même profil que lui, notamment dans la cour.*
- *avec l'adulte (enseignantes/AVS) s'exprime peu, ne demande pas souvent de l'aide, peine à dire ce qui le bloque dans son travail. Vite intimidé et inquiet s'il doit*

*communiquer avec les adultes de l'école.*

**- son investissement personnel (travail en groupe, oral...)**

*Difficultés :*

- *pour s'impliquer dans le travail*
- *de concentration*
- *face au travail en groupe*

**3. Quels sont vos ressentis sur la situation de l'élève aujourd'hui ?**

**-au niveau des apprentissages**

*Il a progressé en écriture, orthographe, en lecture, en rédaction, en mathématique même si le recours aux outils pour le tracé, la mesure et la résolution de problèmes sont toujours difficiles.*

*Il chante à la chorale et a mémorisé les poésies courtes (haïku à dire aux seniors)*

**- d'un point de vue du social, relation à autrui (vous, camarades, autres adultes)**

*Il a énormément progressé :*

- *il va davantage vers les autres, y compris dans la cour,*
- *il travaille plus facilement en groupe,*
- *il identifie mieux ses besoins, demande de l'aide à l'adulte si besoin, exprime néanmoins une certaine fierté à travailler seul, sans l'aide de l'AVS qui intervient moins,*
- *il est plus autonome, plus persévérant,*
- *il accepte l'aide de ses camarades,*

**- son investissement personnel (travail en groupe, oral...)**

*Il a complètement changé :*

- *il est très motivé, rassuré,*
- *il a pris confiance en lui,*
- *il est plus joyeux.*
- *Il a du mal à exprimer ses émotions.*
- *le jugement est encore parfois influencé par la relation affective qu'il peut avoir avec ses camarades, ainsi, il préfère parfois s'approprier l'avis de D son copain dans la classe plutôt que d'exprimer une opinion personnelle. Exemple : si D n'a pas aimé la peinture de Picasso, lui non plus, alors qu'il a fait seul une production plastique « à la manière de » extrêmement réussie.*

#### **4. Quels sont les facteurs de son évolution, selon vous ? Quels dispositifs ?**

*Facteurs d'évolutions et dispositifs :*

- *Besoin de temps pour se familiariser avec la classe et les adultes.*
- *Besoin de renforcements positifs et rassurants réitérés pour admettre ses compétences.*
- *Verbalisation : il a peu à peu réussi à verbaliser ses difficultés ce qui a permis aux enseignantes de ne pas systématiquement le surveiller pour la mise en route dans les activités et la compréhension des consignes. En effet, cette discrimination lui pesait et les progrès qu'il a pu faire l'ont soulagé. Nous sommes restées tout de même discrètement attentive. Il s'est senti grandir et devenir autonome.*
- *Mise en place d'un travail en ilot (tables de 4 + l'AVS lorsqu'elle est avec nous) : le petit groupe est plus favorable que le grand groupe classe, il génère et facilite des échanges verbaux, des partenariats, des prises de responsabilités.*
- *Attention de l'équipe enseignantes qui a été remarquée par la famille lors de l'ESS. La famille, constatant la précision de nos observations, semble avoir reconsidéré son opinion concernant l'accompagnement proposé à L, ce que L a perçu. Sans doute la famille a-t-elle parlé de l'ESS à la maison et exprimé à L que les enseignantes étaient satisfaites de ses progrès. Il s'est identifié à l'image positive renvoyée à la famille. Les parents rassurés ont sans doute aussi changé d'attitude face à L, et comme L est un enfant très sensible, il se sera sans doute libéré grâce à ce nouveau regard.*
- *Temps passé en EMC sur la gestion des relations dans la classe,*
- *Travail autour du lexique utile à l'expression des sentiments, émotions, jugements,*
- *Projet culturel de nature à le stimuler.*
- *L a un point d'appui intéressant : il apprécie l'art plastique (ainsi que les matières « d'éveil »), le projet de classe tournant autour de ce domaine, nous y avons rattaché les travaux de production d'écrits. Les résultats ont été fulgurants.*
- *La dimension intergénérationnelle a également été très dynamisante pour L, il a rédigé des lettres riches et structurées en soignant son écriture car ce travail avait DU SENS puisque les lettres étaient rédigées à destination des seniors qui, de plus, allaient y répondre.*

#### **5. Pensez-vous que les travaux en groupe, les séances d'E.P.S., les projets communs (sorties scolaires...) ont influencé sa manière de travailler et/ou sa posture d'élève au sein du groupe ?**

*La posture de L a évolué considérablement depuis septembre :*

- *Il s'est bien investi dans le projet de classe, peu à peu s'intègre dans les travaux de groupe, accepte et apprécie cette appartenance.*
- *La dimension intergénérationnelle du projet, grâce à la relation affective qu'elle génère,*

*semble l'avoir motivé.*

- *Il a montré de belles aptitudes en arts plastiques. En prenant plaisir à faire ces activités en groupe, il a reçu les retours positifs du groupe qui l'a valorisé naturellement. Ainsi, il a échangé avec plus de plaisir avec les autres, a oublié ses difficultés et semble s'être épanoui.*
- *Cela se ressent dans les autres domaines où l'implication devient transversale, où la confiance revient peu à peu.*

## **6. Selon vous qu'est-ce qui peut aider un enfant à s'inclure au sein d'un groupe à l'école ?**

*Ce qui a pu aider L à s'inclure au sein d'un groupe à l'école :*

- *la compréhension et la prise en compte de ses difficultés, sans pour autant qu'elle soit trop manifeste, sans qu'il soit identifié comme différent.*
- *la sensation de ressembler aux autres.*
- *la présence d'autres enfants ayant des besoins particuliers (une élève est diabétique, d'autres sont dyslexiques, d'autres ont des problèmes de comportement, et chacun dispose de l'accompagnement utile à son inclusion dans le groupe classe). Ces particularités ont impliqué la mise en place d'échanges sur ces thèmes, notamment en EMC. Ils ont donné l'occasion de montrer que la classe est un ensemble de singularités qui produit un seul groupe.*
- *l'implication du groupe classe dans le projet commun : la présentation collective des travaux produits met en évidence la force et la puissance picturale, littéraire, musicale du groupe qui construit ainsi sa propre identité en scellant comme des briques les individualités qui la constituent.*
- *les objectifs collectifs sont généralement fédérateurs (exemple 1 : « tous en vert », c'est à dire aucun avertissement, pour aucun élève dans la journée, est un challenge qui induisait des attitudes positives et des rappels à l'ordre entre élèves afin de réussir à atteindre l'objectif collectif. Exemple 2 : les contrats d'îlots sur des objectifs spécifiques à chaque îlot. Autres exemples : réalisations collectives comme en danse/musique, arts plastiques pour restitution du projet, réalisation collectives d'une maquette de rivière avec les seniors etc.)*
- *avoir des occasions de montrer une compétence personnelle qui intéresse les autres : exposés, comptes rendus d'expériences menées à domicile...*
- *élection des délégués de classe, mise en place de médiateurs référents, gestion des métiers dans la classe (on a un rôle, des responsabilités, les autres ont des attentes que l'on peut satisfaire pour être utile au groupe classe.)*
- *la gestion quotidienne des conflits malheureusement fréquents au sein de ce groupe classe, sont autant d'occasions de rappeler les règles qui font que ce groupe fonctionne et avance (elles ont été construites avec eux en classe ou sont issues du règlement de l'école).*

- *lorsqu'un conflit semble réglé, nous demandons systématiquement aux élèves s'ils sont satisfaits des décisions prises, si elles leurs semblent justes et s'ils ont compris nos interventions. En général la réponse est positive et évite le sentiment d'injustice tout en impliquant l'élève, puisque de cette façon il valide l'issue du conflit.*
- *la patience des enseignants pour répéter, réunir, garder trace des événements passés et s'y référer pour peu à peu aider les élèves à comprendre, à évoluer, à améliorer les comportements individuels qui aident au fonctionnement serein du groupe.*

## **7. Avez-vous des remarques ?**

- *J'ai une jeune collègue géniale, une directrice au top, une inspectrice qui joue son rôle et nous fait confiance, cette confiance réciproque est la clé du bon fonctionnement d'une classe et une garantie de progrès pour nos élèves.*
- *Nous devons aussi gagner la confiance des familles, c'est la raison pour laquelle nous recevons les parents en début d'année collectivement. Nous nous attachons aussi à leur accorder autant de temps que nécessaire pour des entretiens personnels, à les rassurer, à les informer de notre fonctionnement, à les inviter lorsque nous les sentons moins présents autour de leur enfant ou lorsque nous observons des attitudes ou difficultés inquiétantes en classe.*
- *Nous avons aussi pu constater cette année que pour de multiples raisons, noter le compte rendu de nos entretiens avec les parents peut s'avérer fort utile à l'équipe.*
- *Et je terminerai là dessus, on peut être tenté de fermer sa porte et de l'oublier, mais notre métier est avant tout un travail d'équipe.*

### **ANNEXE 3 : Questionnaire complété de l'AVS de l'élève.**

Dans le cadre de mon master MEEF 2<sup>ème</sup> année, je dois réaliser un mémoire professionnel. J'ai choisi de m'intéresser à « l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ».

Je porte un certain regard sur l'évolution de l'élève depuis septembre. Afin de nuancer ou de renforcer mes constats, j'ai besoin de vos avis. Pour cela, je vous remercie de répondre le plus précisément possible aux questions suivantes.

Merci pour votre collaboration.

#### **1. Présentez-vous en quelques lignes (votre fonction, vos missions, votre expérience...) :**

*Je suis AVS depuis une dizaine d'année pour la mairie d'Aix-en-Provence. Ma fonction est d'accompagner un élève en situation de handicap, pendant le temps scolaire, afin qu'il puisse suivre et réussir une scolarité dans le milieu dit « ordinaire », le but étant que l'enfant puisse être autonome.*

#### **2. Quels étaient vos ressentis sur la situation de l'élève au mois de septembre ?**

##### **-au niveau des apprentissages**

*A mon arrivée dans l'école j'ai constaté que l'élève avait des lacunes au niveau des apprentissages. Il avait des difficultés dans presque tous les domaines, plus particulièrement pour l'orthographe, les mathématiques et aussi la géométrie. Sa motricité fine (écriture, utilisation des ciseaux, de la règle, tracer des traits droits etc...) ne correspond pas à son âge, j'ai eu souvent à l'aider ou à terminer son travail de géométrie. Il semblait avoir des difficultés pour comprendre et assimiler les apprentissages.*

##### **- d'un point de vue du social, relation à autrui (vous, camarades, autres adultes)**

*En tout début d'année j'ai été très déstabilisée par la distance et les barrières que l'élève a mises entre lui et le reste de l'entourage scolaire (moi, les camarades de classe, la maitresse...). Il n'avait qu'un seul ami, parlait très peu avec les autres élèves, n'intervenait jamais en classe et avait beaucoup de mal à pouvoir répondre aux maitresses. En ce qui me concerne pendant des mois il me parlait à peine, uniquement quand je lui posais des questions. Je le sentais très timide, extrêmement peu sûr de lui, et très émotif. L'élève était très discret, on pouvait presque l'oublier.*

##### **- son investissement personnel (travail en groupe, oral...)**

*En ce qui concerne le travail oral en classe, au début c'était presque impossible. Pendant le travail en groupe, il ne donnait jamais son avis, avait du mal à suivre les sujets présentés et semblait s'ennuyer. Son investissement personnel était limité au strict minimum, la participation en classe n'existait pas.*

### **3. Quels sont vos ressentis sur la situation de l'élève aujourd'hui ?**

#### **-au niveau des apprentissages**

*8 mois après je peux constater de réels progrès. L'élève semble mieux comprendre, les leçons sont apprises dans l'ensemble et il a moins de difficultés à suivre le programme. Ses notes se sont améliorées, et il est beaucoup plus autonome. Il reste des lacunes persistantes notamment en ce qui concerne la motricité fine, mais il écrit beaucoup mieux. Il a fait des progrès dans les mathématiques.*

#### **- d'un point de vue du social, relation à autrui (vous, camarades, autres adultes)**

*L'élève nous a surpris en ce qui concerne ses progrès sociaux. Il a commencé à me parler et être très enthousiaste lorsqu'il me voyait en milieu d'année scolaire. Notre relation s'est nettement améliorée et je pense qu'il a confiance en moi en tant « qu'aide » Ses relations avec les autres se sont ouvertes, il s'est même mis à faire quelques bêtises. Avec les autres adultes il est resté timide mais semble beaucoup moins impressionné et plus à l'aise pour échanger.*

#### **- son investissement personnel (travail en groupe, oral...)**

*Pour le travail en groupe j'ai pu remarquer que l'élève participe plus, il montre de l'intérêt et lorsqu'il n'en a pas il le verbalise. Il pose des questions, parfois participe en classe. Il semble plus confiant et serein en ce qui concerne le groupe.*

### **4. Quels sont les facteurs de son évolution, selon vous ? Quels dispositifs ?**

*Je pense que les progrès de l'élève font partie d'un tout. Il grandit et s'affirme. Le travail de l'équipe (enseignantes, avs) a permis qu'il puisse combler ses lacunes ce qui fait qu'il a plus confiance en lui. L'aspect social du travail de la classe (projet avec les seniors, sorties, travail de groupe...) l'ont obligé à s'impliquer davantage et dépasser ses peurs. Dans un contexte différent de celui de la classe j'ai pu voir l'élève sous un autre angle et profiter de ces moments pour échanger avec lui sur l'aspect social et affectif. Lui qui était très introverti, il a pu se montrer plus affirmé et impliqué dans le groupe.*

### **5. Pensez-vous que les travaux en groupe, les séances d'E.P.S., les projets communs (sorties scolaires...) ont influencé sa manière de travailler et/ou sa posture d'élève au sein du groupe ?**

*Comme je l'ai dit précédemment il me semble que c'est bien grâce à tout cela que l'élève a réussi à mieux s'intégrer et s'affirmer au sein du groupe. Il reste un enfant très réservé et timide mais tous ces temps « hors classe » ont permis de donner à l'élève une confiance générale (confiance en lui, aux autres ainsi qu'avec les adultes).*

### **6. Selon vous qu'est-ce qui peut aider un enfant à s'inclure au sein d'un groupe à l'école ?**

*Pour moi il est évident que pour intégrer un enfant de manière efficace il faut que ce soit fait de manière globale. Chacun joue un rôle dans la vie de l'enfant. Je suis là pour le temps scolaire et en dehors de la classe je peux aussi intervenir à la cantine si besoin. Les enseignants ont une fonction primordiale pour l'intégration de l'élève en classe, il a besoin d'être valorisé, d'être écouté et compris. Puis il est important que les autres élèves soient tolérants et bienveillants (ce que j'ai pu apprécier dans cette classe par rapport à lui et Jade), pour cela les adultes ont un rôle aussi. Bref nous sommes tous acteurs de l'évolution des enfants en situation de handicap et je suis assez positive dans le sens où les enfants sont de plus en plus sensibilisés à la différence et sont en général tolérants de nature. Enfin, je pense que l'enfant joue un rôle pour lui-même. S'il n'a pas du tout envie de progresser, s'il ne présente aucun intérêt (scolaire, social...) les évolutions sont beaucoup plus lentes.*

*Malheureusement c'est parfois le cas et l'intégration devient alors difficile et éprouvante pour tous (ces cas restent assez rares, c'est souvent dû à des troubles plus compliqués).*

## **7. Avez-vous des remarques ?**

.

## ANNEXE 4 : Lettre type à envoyer pour demande d'entretien.

POULIZAC Marion

[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

Destinataire

Objet : Demande d'entretien dans le cadre d'un mémoire master MEEF 2<sup>ème</sup> année.

Madame / Monsieur

Je suis étudiante à mi-temps en master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation à l'ESPE d'Aix-en-Provence et professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1. Un des objectifs de mon master MEEF est de réaliser un mémoire professionnel. Ce dernier porte sur « l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ».

Dans le cadre de mon analyse, il me serait utile de procéder à des entretiens avec différents intervenants en milieu scolaire auprès d'enfants en situation de handicap. Je souhaiterais connaître les moyens humains et matériels mis en œuvre pour favoriser l'inclusion d'un enfant ayant des troubles cognitifs au sein d'une classe dite ordinaire. Votre profession me paraissant essentielle dans la mise en place de cette inclusion, je me permets de vous solliciter pour savoir si vous accepteriez de participer à l'un de ces entretiens.

Sachant combien votre temps est précieux, je m'engage donc à faire en sorte que l'entretien n'excède pas 45 minutes.

Je vous remercie vivement par avance de l'attention que vous porterez à ma demande et espère vous rencontrer prochainement.

Bien cordialement,

Marion POULIZAC

PEFS classe de CM1 / étudiante en Master MEEF à l'ESPE d'Aix-en-Provence

## **ANNEXE 5 :Guide d'entretien – Intervenants auprès d'un enfant en situation de handicap**

### Consigne :

Je suis actuellement professeur des écoles stagiaire dans une classe de CM1. Dans le cadre de mon master MEEF 2<sup>ème</sup> année, je dois réaliser un mémoire professionnel. J'ai choisi de m'intéresser à « l'inclusion sociale d'un enfant en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire ». Je cherche donc à m'entretenir avec des professionnels intervenant auprès de ces enfants.

Pour plus de facilité au moment de l'analyse, l'entretien sera enregistré, si cela ne vous dérange pas, mais cet enregistrement ne sera utilisé que par moi dans le but de le retranscrire plus facilement. L'entretien est anonyme, seule la première lettre de votre nom apparaîtra (si besoin elle pourra être changée lors de la diffusion des résultats) ainsi que votre profession.

Vous êtes amené[e] à travailler avec des enfants en situation de handicap en milieu scolaire...

### Guide thématique :

**1<sup>ère</sup> partie** : *on cherche ici à identifier le rôle du professionnel ainsi que sa vision de la notion de partenariat – ces éléments permettront de répondre à l'hypothèse 2.*

**Thème 1** Il sera demandé au professionnel de présenter sa profession et sa fonction ainsi que la structure dans laquelle il agit.

Dans ce cadre êtes-vous amené[e] à travailler avec d'autres professionnels ?

**Thème 2** Leur définition / vision du partenariat et/ou du travail en équipe.

Qu'est-ce que la notion de partenariat signifie pour vous ?

**Thème 3** La mise en place

Avec qui et comment mettez-vous en place ce partenariat ? Quelle forme prend-il ?

**2<sup>ème</sup> partie** : *on cherche ici à faire ressortir les objectifs et difficultés autour du partenariat par le professionnel – ces éléments permettront de répondre à l'hypothèse 3.*

**Thème 4** Les objectifs et les résultats leur partenariat

Lorsque vous mettez en place un partenariat quels sont les objectifs ? Pour l'enfant ? Pour vous ? Les résultats répondent-ils à vos attentes ?

#### **Thème 5** Les difficultés et les limites

Avez-vous été confronté[e] à des problèmes lors de la mise en place ? Si oui de quels types ? (humains, matériels, administratifs etc.) La mise en place du dispositif a-t-elle un impact différent selon le(s) partenaire(s) et/ou l'enfant ciblé ?

#### **Thème 6** Prolongements et exemple

Pourriez-vous me donner des exemples d'outils ou de mise en place de partenariat que vous avez eu la possibilité d'expérimenter au cours de votre carrière ?

Le partenariat vous semble-t-il essentiel ? pour l'enfant ? pour la classe ? pour vous ?

## ANNEXE 6 : Tableau des entretiens réalisés

Nom	Structure	Fonction	Durée	Lieu de l'entretien	Biais
Mme H.	Collège public	Enseignante spécialisée	35 min	Salle de rencontre avec passage d'autres enseignants	Intervention personne
Mme B.	CLIS et classe ordinaire ULIS	A.V.S. M	35 min	Conférence téléphonique via Skype	Coupures téléphoniques + intervention personne
Mme G.	Collège public	A.V.S. co	25 min	Sur un banc du collège, en extérieur	Intervention personne
Mme P.	Institut médico éducatif	Educatrice spécialisée	40 min	Conférence téléphonique via Skype	Vidéoconférence une coupure
Mme L.	Ecole élémentaire publique	Maître E Réseau d'Aide	33 min	Salle de classe (Lieu de travail)	-
Mme C.	Maison départementale de l'Enfance	Educatrice spécialisée	40 min	Conférence téléphonique via Skype	Coupures téléphoniques
Mme Fr.	Maison départementale de l'Enfance	Educatrice spécialisée Ancienne A.V.S. 3 ans	46 min	Conférence téléphonique via Skype	Coupures téléphoniques
Mme Fo.	Ecole élémentaire publique	Psychologue scolaire	65min	Au domicile de Madame.	-
M. S.	Bureau ASH	Référent ASH	45 min	Dans son bureau ouvert aux collègues, lieu de passage.	Interruption par un collègue de travail.

## ANNEXE 7 : Tableau classement thématique des entretiens

Fonction	Définition du partenariat	La mise en place	Les objectifs et les résultats	Les difficultés et les limites	Exemples et outils Impact	Commentaires
<b>Mme H.</b>						
Enseignante spécialisée en Ulis collège 4ans (création de l'ULIS) coordinatrice de l'ULIS	Ouverture vers l'autre, sortir de la bulle qu'est l'école. Apprendre de l'autre et s'enrichir mutuellement. Aller à la rencontre  Convention interne signé avec l'école parfois.	- indispensable sur le plan médical lien indirect avec les médecins, passer par médiateur et éducateur. - partenariat en interne avec les collègues du collège -demander aux collègues les cours pour pouvoir les adapter. Bilan en fin d'année le partenariat a-t-il été porteur ou non, ce qui a ou n'a pas fonctionné, ce que l'on peut améliorer (remise en cause) - SESSAD Pro Adij, CMP, visite de SESSAD Pro voir le travail proposé - Collègue CDI -ESAT	-faire connaître l'ULIS pour dramatiser - rassurer les collègues, car cela peut effrayer et on ne se sent pas capable. Rassurer en renforçant l'idée que ce qu'ils vont mettre en œuvre va être bénéfique également pour les élèves dits ordinaires. Epauler, proposer des adaptations. -connaître les partenaires pour proposer au mieux l'orientation de l'élève, et voir l'évolution des élèves après l'ULIS collège. - Penser à l'après - Désir des élèves de s'informer, de connaissance à leur rythme -devenir un collégien, élève avant tout : accentuer cet aspect.	-investissement sur notre temps perso mais challenge que l'on se fixe. Le monde spécialisé offre bcp d'opportunités : remise en cause en acceptant les échecs.  - changements des équipes : besoins de stabilité même si les enfants s'adaptent facilement. -compliqué de se réunir plus souvent (mail, sms...) - TEMPS : pas assez de réunion de concertation. -formation : pro avant et en cours	PPO projet personnalisé orientation - création avec collègue cdi d'une antenne en lien avec l'ONISEP pour mettre à disposition le travail des élèves pour d'autres pairs. (Stages, présentation de métiers...)  -rapport via mail même si rien ne remplace l'échange.  -proposition d'une formation auprès des collègues : présentation du monde spécialisé	Elaboration d'outils. - Rester ouvert aux collègues, lieu en salle des profs mettre à la portée des documents -dans le monde spécialisé on est amené à coordonner faire des synthèses des évolutions -constats des nouvelles générations d'enseignants qui s'ouvrent davantage,

		<p>- musée du pays d'aix : connaître d'autres villes, apprendre à se rendre sur des lieux...</p> <p>-souplesse de la mise en place des dispositifs : le suivi, la continuité, mise au point.</p> <p>-orthophoniste vient dans une salle spécifique puis bilan avec enseignante spé : elle peut la conseiller.</p> <p>Chacun a un rôle indispensable qui gravite autour de l'enfant.</p>	<p>-Réussite de l'ASSR : valorisant en faisant comme les autres et réussir.</p> <p>-Travail de l'autonomie</p> <p>-Rendre accessible le vocabulaire</p> <p>Permet d'apprendre à mieux connaître l'enfant et les partenaires.</p> <p>Partenariat avec SESSAD : éduquer en classe permet à cette dernière de voir comment travaille l'élève, son attitude et respect de rôle d'élève.</p> <p>En faire des citoyens qui seront confrontés à la vie comme les autres.</p> <p>-Dédramatiser le diplôme : je n'arrive pas à faire ceci mais je sais faire autre chose.</p> <p>-émancipation de certains enfants.</p> <p>-évolution sur plusieurs années : les enseignants créent des réflexes</p>			<p>osent aller vers....</p> <p>-pédagogie différenciée</p>
<b>Mme B.</b>						
Ancienneté AVS 5 ans	Echange avec différents professionnels.	- adaptation à l'enseignant avec lequel je travaille. Avec les enseignants des classes	-échanges avec l'enseignant et des partenaires : AVS présente mais ne participe pas activement	- Pas le même investissement de la part des enseignants.	-salle réservée aux élèves pour favoriser le dialogue entre pairs :	-intégration scolaire et sociale :

<p>(école élémentaire classe ordinaire, CLIS puis collège ULIS) Chargée de faire les adaptations et inclusions de l'élève.</p>	<p>Travail d'équipe.</p>	<p>inclusion. Entretenir les relations - SESSAD (lien fait par l'enseignant spécialisée) -lien avec la vie scolaire (AED, CPE) : retour sur le comportement de l'élève hors des temps de classe. -faire le lien entre les élèves pour apaiser et retrouver un petit cocon. -ergothérapeute et éduc spé et parents -coordinateur AVS de l'Inspection Académique.</p>	<p>aux échanges « pas ce que l'on attend d'elle » - donner un cadre aux élèves dans le but de faire respecter les mêmes règles que les autres. - ne pas être toujours à côté de l'élève pour permettre la sociabilisation en fonction du handicap. -ESS discuter de la situation de l'élève et préparer l'orientation. - Relations avec les familles pour informer au quotidien l'évolution de la situation de l'élève. - Mise en place des trajets avec les chauffeurs de taxi</p>	<p>- Position d'AVS (pas de formation), parfois vue à la baisse. -pas toujours beaucoup de recul des pro sur leurs démarches. -méconnaissance des missions de l'AVS de la part de certains enseignants. -Quand pas de relais entre avs obligé de reprendre tout le travail à zéro - pas assez d'échanges entre pro d'une même fonction.</p>	<p>salle de discussions. Apporte un autre lieu où le cadre est moins strict qu'une salle de classe. -travaux de groupes.</p>	<p>demande auprès de l'enseignant qu'un élève participe plus activement aux travaux en groupes. - dossier transmis</p>
--	--------------------------	---	---	---	--	--

**Mme G.**

<p>AESH co en classe ULIS (collège public)- 4 ans ancienneté</p>	<p>Ouvrir la classe physiquement, ouverture vers l'extérieur pour ne pas se sentir isolé Partenariat inversé : éduc viennent en</p>	<p>- accompagnant élève en situation de handicap -SESSAD, psy, éducateur, directeur SESSAD -Mise en place des échanges avec les partenaires sur le temps scolaire de l'ULIS, coordination. -autre ULIS</p>	<p>- échange et rencontre avec les différents partenaires pour mieux en parler et connaître les fonctions de chacun. Se faire connaître cela aide à favoriser la mise en place de projet - besoin à l'arrivée de temps pour connaître les élèves. - compte rendu du travail à l'enseignant de l'ULIS.</p>	<p>- construire un dossier auprès de pôle emploi auparavant. - ESS : trop peu, pour la plupart des cas. - inclusion : les élèves ne participent pas toujours à tous les cours d'une discipline : entraîne un retard supplémentaire</p>	<p>Auto formation avec l'aide de l'enseignante</p>	<p>Les élèves ne comprennent pas toujours les bienfaits de tout l'encadrement, des dispositifs. Pour les familles aussi, pas l'élève seulement.</p>
--	---	--	---	--	--	---

	ULIS pour mener une activité -créer des passerelles avec l'extérieur.	-psy, assistante sociale, infirmière.	-important car inclusion dans d'autres classes, besoin d'être avec des pairs de leur âge (EPS : moment d'échanges) -on se sent moins isolés,	-plus de rencontres avec des pro de même fonction pour mettre en commun des expériences et connaissances et trouver des valorisations de ce qui est fait. -pas d'échanges avec PE des IME pour ne pas faire doublon -temps : en plus du travail.		- Voir comment fonctionne IME, les installations...
<b>Mme P.</b>						
Licence sociologie + 3 <sup>ème</sup> année de formation d'éducateur spécialisé (stage en IME internat sur groupe de filles 10-20ans / ESAT / centre d'hébergement d'urgence)	Partenariat est conventionnée dans le cadre d'une activité spécifique. Deux groupes ou personnes qui œuvrent pour un même but et pour le bien des enfants accueillis.	-psychologue -psychomotricienne -intervenante sur l'hygiène -moniteur éducateur -éduc technique spécialisé Toutes ces personnes travaillaient dans la même structure que Mme P.  -en journée : certains élèves allaient en cours avec l'éducateur spécialisé (groupe). Plus intégration qu'inclusion.	-Le fait d'aller à l'école leur redonner confiance, semblant de vie comme les autres. - Cas particulier où le fait d'aller à l'école était positif pour l'enfant. Milieu ordinaire leur permet d'acquérir des codes, une vision de comment cela se passe à l'école, les demandes.  -Voir l'élève dans le milieu de la classe ordinaire, interactions avec les autres -Décloisonner, rechercher l'intégration.	- limite : nombre de places pour aller en inclusion scolaire -incompréhension de certains jeunes qui n'arrivent pas à voir pourquoi ils ne peuvent aller à l'école décidé par les enseignants spécialisés en fonction de leurs capacités, ne pas les mettre en difficultés pour ne pas qu'ils se sentent mal...	SEES : groupe d'âge et non de niveau jeunes de 6 à 14 ans  Puis 14 ns à adultes formation pro en vue d'une professionnalisation  Participer à des cours au sein du collège, les devoirs étaient faits, libre le dialogue, aime ce sentiment	- évaluer les capacités de chacun pour organiser l'orientation - aller chercher à l'extérieur de l'IME des choses qui permettent de s'insérer dans la société est essentiel, pas de barrière à l'inclusion

	Structure partenaire avec une autre structure. Coopération : mission du professionnel		-Sorties pour apprendre les codes sociaux. -Laisser la place à chaque pro pour qu'il puisse expliquer les choses (autonomie, hygiène...) impact plus important, oreille plus attentive car pro dans la discipline. -ne pas s'arrêter aux acquis, continuer d'évoluer dans sa formation personnelle en rencontrant d'autres pro	- RDV extérieurs qui peuvent limiter l'inclusion scolaire et inversement - travaux en groupe aide à l'inclusion. - Réunion informelle car pas assez de temps et disponibilités pour tous les intervenants : réorganiser les choses pour satisfaire au mieux les besoins des élèves.		- Pro n'a pas toutes les réponses et en s'appuyant des partenaires extérieurs, cela permet d'apporter des réponses diverses et variées. Une personne extérieure avec l'enfant peut avoir un impact différent car chacun a sa spécialité
<b>Mme L.</b>						
Maître E Réseau d'Aide Travaille sur le volet de grandes difficultés mais pas seulement du handicap. La plupart du temps ce sont les	Pouvoir collaborer, ensemble des adultes qui collaborent au sein d'une équipe pédagogique, ou avec CMP/CMPP/sessad, orthophoniste tous	- orthophoniste : diagnostic des troubles de l'apprentissage (à partir CE1). Prise en charge des enseignants spé, on fait quoi et comment vu avec l'orthophoniste. Répartir les champs à travailler ou être l'intermédiaire entre enseignant et orthophoniste -famille -enseignants	-Faire avancer l'enfant en lui montrant que tous les personnels adultes vont dans le même sens - objectif pour l'enfant : domaine de la compensation, troubles spécifiques des apprentissages (dys), pas de troubles psy... Plus ils sont grands plus ils sont capables de déterminer ce qu'il leur faut	Réseau d'aide décimé : élément intermédiaire en 2008. - <b>temps</b> : conseil de cycle mais rencontrer les pro en dehors de nos heures. - il y a eu une période où la collaboration était compliquée en raison de	PPS PAP - Circo Gardanne : centrer les besoins sur les écoles les plus en difficultés.	-outil : ordinateur, dictée à trous.... - compensation humaine : AVS -MATLé : remplaçant à dispo 3 groupes de niveaux sur 3 semaines tous les jours. Le maître

élèves en situation de handicap. 2 volets : <b>re-médiation</b> et prévention (repérage)	professionnels qui intervient pour aider l'enfant dans sa situation particulière	-PDMQDC : aide spécifique en classe (même objectif mais avec éléments de compensation)	-Construction du PAP : documents qui démontrent comment les compensations ont évolué et ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas. <b>INCLURE L'ENFANT</b>	l'habitude d'être seul dans la classe. - Installer une confiance avec l'équipe pour ne pas que les enseignants se sentent jugés. Le maître fait de son mieux, essaie de s'adapter.		prenait les élèves les plus en difficultés, pour identifier le type de prérequis que l'élève n'avait pas : décisions d'école
<b>Mme C.</b>						
Educatrice spécialisée Lors de stage : SES-SAD : missions sociale et scolaire avec enfants déficients intellectuel pas avec d'autres enfants ordinaires  - Maison de l'enfance (protection de l'enfant)	• mutualiser des ressources différentes matérielles, financières ou humaines pour répondre au mieux à la problématique d'une personne. • permet de se répartir les tâches pour éviter de faire double dans le parcours de l'enfant et dans	• échange avec AVS enseignant et directeur pour parler des difficultés et évolution de l'élève au sein de la classe • participe aux ESS • prise en charge taxi mais moins de lien avec enseignant (dépend des situations) •échange avec l'éducateur de l'ITEP qui raconte la situation de l'élève en classe -Réunion d'orientation à la maison de l'enfance avec les intervenants de la maison de l'enfance (échange intra)	- observations différentes en fonction du lieu - ENFANT : plus de blocage au niveau des apprentissages car itep niveau inférieur et il se sent valorisé. Le jeune doit voir qu'il y a une alliance entre intervenants, communication entre les différents intervenants, plus de cohérence pour l'enfant - partenariat est de fait : ce n'est pas une démarche cela fait partie de nos missions, pas de convention, rencontre naturelle. <b>COOPERATION</b> entre services qui gravitent autour de la situation de l'enfant	• secret professionnel : communication possible entre structure de protection de l'enfance mais pas avec éducation nationale (frustration des enseignants, connaître la situation pour la comprendre et adapter son enseignement à l'élève)  • réalité du quotidien : pas toujours facile pour les éducateurs de se déplacer jusqu'au lieu de scolarisation des enfants  - pas toujours le temps	- cahier de liaison (IME) pour expliquer état d'esprit de l'enfant (manque un cahier de correspondance)  Outil de médiation : les jeux, apprentissages des règles, plaisir de jouer, faire avec l'autre	- projet du cahier à mettre en place ?  - faire intervenir les parents et beaucoup d'acteurs (club de sports...)  -ajuster les règles de vie en fonction de la situation d'un enfant car il n'a pas les mêmes réalités, regards et codes sociaux

avec enfant avec notification MDPH qui vont en CLIS, IME, ITEP : mission sur le quotidien Accueil , observation, orientation	la prise en charge. - une personne relais (celle qui voit le plus l'enfant) très important : recueillir informations de tout le monde pour ne pas avoir d'oubli.	- échange avec intervenant (CPE) pour conseiller sur les solutions à adapter.	- partenariat : croisement de regards des différents pro, qui n'interviennent pas dans le même lieu et les observations peuvent différer, confrontation des idées. La subjectivité de chacun amène à tendre vers une subjectivité. Panel d'observations et de regards qui permet de proposer le complément le plus adapté à une situation d'une personne Richesse des observations qui permet une meilleure adaptation de l'enfant	- pas toujours d'échange entre élèves lié au sesad/ IME et ordinaire - manque de formation des professionnels de l'éducation au handicap (AED, enseignants...) - trop d'interlocuteurs différents sur une situation -déscolarisation de certains enfants, changements d'école		qu'il ne comprend pas  -Chaque situation est différente  - psychiatre, psychologue, famille (acceptation du handicap)
<b>Mme Fr.</b>						
Maison : enfants, accueil urgence, de 3 à 8 ans Primo-placement, enfants placés par le juge des enfants suite à une information préoccupée	Partenariat différent d'un réseau. C'est travailler ensemble, avoir des objectifs communs (qui répondent aux missions de chaque établissement), se rencontrer. Pas	Avec école : prise de contact avec l'école de référence. Confiance avec les parents. Echanger et savoir comment aider l'enfant pour aller mieux à l'école. - AVS - ESS (aide sociale à l'enfance) ou EE (1/trimestre car enfant placé) -directrice : administratif -PE (téléphone, mail, sortie d'école échange)	Voir si le quotidien a un impact sur le scolaire et inversement. Travailler ensemble et que l'enfant évolue correctement selon ses difficultés et que dans le futur il soit intégré au max dans le cadre du travail - Donner des billes aux PE qui ne sont pas forcément formés à un handicap précis. (Demande accrue des professeurs pour adapter leur pratique et leur enseignement)	Secret professionnel : des choses que l'école ne doit pas savoir, ou si les parents le désirent ils doivent voir avec les parents. Mais parfois certaines choses devraient être dites -L'école ne connaît pas toujours notre structure et nos missions : plus de difficultés à installer des dispositifs. Besoin de se	Impact différent selon les partenaires : constat les dernières générations des professeurs vont plus s'inquiéter du suivi de l'enfant, dépend du pro. -Manque de motivation et d'investissement parfois dû aux difficultés telles que l'effectif	Utilise terme insertion scolaire, intégrer au sein de la classe  Evolution avec les jeux collectifs  Présence des parents aux réunions : empêche le dialogue parfois, parfois trop

<p>pante. 1<sup>er</sup> objectif c'est l'insertion</p> <p>AVS : 3 ans PE et parents et enfants</p>	<p>juste de l'argent en jeu.</p> <p>Faire évoluer une situation avoir un projet ou un but <b>commun</b>.</p> <p>L'enfant est plus sécurisé et les adultes lui veulent la même chose. Donner un sens et une cohérence à l'enfant, le sécuriser.</p>	<p>Avec culture du cœur : asso qui aide à avoir des biais pour la culture : ouvrir la culture aux jeunes.</p> <p>Peu de partenaires mais surs et solides.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire suivre l'évolution, faire connaître comment cela se passe dans le quotidien.</li> <li>- Ces démarches sont faites surtout en début de placement, car après il faut laisser le droit à l'enfant de se présenter par lui-même.</li> <li>- Moins de contact avec l'école si tout se passe bien.</li> </ul>	<p>présenter tout le temps, bien connaître ses partenaires est essentiel.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manque de suivi entre les différents partenaires.</li> <li>-Budget : sortie scolaire, séjour, mettent l'enfant à l'écart.</li> <li>-traitement impossible à l'école : l'enfant rentre à la maison de l'enfance alors que le temps de la pause méridienne est un moment particulier dans la journée de l'enfant.</li> <li>-Présence de l'AVS : stigmatisation de l'élève, le handicap peut faire peur (physique plus facile à comprendre pour un enfant)</li> </ul> <p>Donner les moyens aux PE de se former (rapport à la loi2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de formation AVS.</li> </ul>	<p>des classes (contrairement à nous éduc : 6/8 enfants)</p>	<p>dur à entendre pour les parents (passer par l'éduc)</p> <p>EXEMPLE : enfants autistes école que le matin ; être à l'écoute du PE. Tester pour le laisser plus mais rester dispo pour le récupérer si besoin</p> <p>Partenariat essentiel car si chacun travaille de son côté pas possible de faire évoluer l'enfant. Il faut une cohérence.</p> <p>Ateliers : travaux en groupe / adapter pour captiver et lui donner envie</p>
---	--	---	--	---	--	--

**Mme Fo.**

<p>Psychologue réseau (fait partie du ras-ed) scolaire Personne ressource</p>	<p>- une communication au préalable avant de rencontrer les enfants -sert à baisser le conflit c'est ensemble et favoriser les rencontres</p>	<p>- Travail avec les équipes des écoles et les services de soin (et sociaux) - Rencontre préalable avec les SESSADs, CMPP, CMP, itep, IME... rencontre avec les partenaires pour connaître leur fonctionnement, les praticiens... Co psy : du collège, réunion annuelle 1<sup>ère</sup> demande : école formule une demande aux parents, proposition de mettre des soins en place à l'extérieur, GEVASCO, grille autonomie, CPE : rencontre en fin d'année en primaire pour connaître le dossier des enfants avant leur entrée en 6<sup>ème</sup>.</p>	<p>-Permet de connaître l'enfant avant qu'il n'arrive, découvrir son passé, meilleure compréhension de l'enfant - inviter avec les enseignants de cm2 à la constitution des classes de 6<sup>ème</sup> car (vision sur la totalité des CM2 qui entrent en 6<sup>ème</sup>) ; aide à former leur classe. Personnalités différentes plus ou moins compatibles. -autre personne qui fait le lien entre enseignant et parents (enseignants rapportent la plupart du temps le négatif) -cohérence entre les intervenants pour les enfants et les parents</p>	<p>-Limites : -problème de soin et de sécurité sociale ; impossible d'avoir suivi ortho en cmp et en libéral. -service de soin doit être en accord avec les démarches ; d'où l'importance d'avoir des liens entre partenaires. -secret pro et confidentialité (différent) ; code de déontologie -changement de partenaires tout à reconstruire, infos doivent être écrites Limite entre enseignant : travailler le négatif -temps.</p>	<p>- plus de tolérance avec les enfants en difficultés.</p>	<p>- enseignant demande de l'aide au psy pour un élève et aussi pour lui -l'enfant n'est pas le même selon le lieu où il se trouve (seul ou en groupe) avis différents selon les situations il faut superposer les avis.</p>
---	---	---	---	--	---	--

**M S.**

<p>Référent de scolarité pour les enfants en situation de handicap</p>	<p>Pas de définition claire, moment où l'on ajuste les différents rôles des</p>	<p>Rôle depuis loi 2005 : assurer le suivi de scolarité des élèves dès qu'ils ont une notification de la MDPH. Organiser ESS : convoqué en</p>	<p>- Moment d'échange où il y a les parents, l'élève (les plus grandes classes), -principal de l'établissement - parents</p>	<p>- EDT de chacun très compliqué de rassembler tout le monde autour de la table.</p>	<p>PPS : projet personnalisé de scolarisation depuis cette année rédigé par la MDPH.</p>	<p>-exprimer son point de vue. -différenciation pédagogique</p>
--	---	--	--	---	--	---

<p>ASH (organisée en circo de zone géographique Education Nationale Tierce personne qui fait la liaison entre les différents intervenants.</p>	<p>personnes qui gravitent autour de l'enfant. -coopération, échange, régulation</p>	<p>rapport avec la situation de handicap ; temps fort pour tous, on invite toutes les personnes qui gravitent autour de la situation. Manière dont on peut coordonner les actions des différentes personnes. - classe externalisée avec IME. - transmission avec les enseignants des différents modes de différenciation possible</p>	<p>-enseignants -services de soins -AVS Permet de réajuster : prise de conscience que parfois trop de dispositifs peuvent être trop lourds pour l'élève. - même si les partenaires chacun de leur côté essaient de réajuster coup par coup. Discussion. -selon les textes : le rôle du référent est chargé de la mise en œuvre du PPS, mettre en relation toutes les personnes et convoquer les moyens pour compenser p/r au handicap. + accompagner les familles et les établissements dans leur démarche -chacun apporte sa vision</p>	<p>-présence des parents parfois est une barrière mais il faut garder à l'esprit que les parents sont au centre des ESS, rien ne peut se construire sans la présence et la collaboration des parents. - on bascule toutes les difficultés vers le handicap (écart p/r à la norme). -pbm de recrutement d'AVs en fonction des contrats et du budget alloué, les délais d'embauche, la paie des avs... situation précaire + manque de formation. -place dans les ULIS (12 places) -décisions prises par la MDPH mais c'est l'inspection académique qui met en œuvre les dispositifs.</p>	<p>-orientation : l'inclusion est limitée mais chose pas discutée, dans quelle mesure l'inclusion reste possible dans toutes les situations, manque d'adaptation du milieu scolaire pour des élèves avec des profils particuliers -TED inclusion possible jusqu'à un certain point, structure scolaire normée possible de gestion de la différenciation et l'école ne peut pas répondre à toutes les exigences.</p>	<p>faites par l'enseignant mais souvent ils ne savent pas comment faire pour adapter au mieux. - chacun est dans sa fonction et ne se rend pas compte de ce qui en est de la situation d'un élève. -bien-être de l'enfant et de ses camarades. - orientation établissement médico socio (plus de lien avec Ed nat)</p>
--	--	---	--	--	---	--

## **ANNEXE 8 : L'adaptation pédagogique**

L'adaptation pédagogique est abordée dans la conférence donnée par Mme Anne Gombert, formatrice à l'Université d'Aix-Marseille. Elle traite des pratiques différenciées et explicites pour enseigner. Cette conférence est étroitement liée au sujet de ce mémoire autour de l'école inclusive. Mme Gombert présente trois leviers pour l'école inclusive.

Le premier levier est celui de la pédagogie différenciée, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions mises en œuvre par l'enseignant pour les élèves. La différenciation pédagogique se dirige à l'attention du groupe classe, qui est par essence hétérogène, en multipliant et en variant les dispositifs et les façons de faire tout en gardant le même objectif de savoir travaillé. Il est possible de différencier différents facteurs de l'apprentissage : l'organisation de la classe, le groupement des élèves, les méthodes et stratégies d'enseignement, comme il a été mis en place dans l'étude. Il est aussi possible de différencier grâce au matériel d'enseignement. Mme Gombert insiste sur l'importance de toujours relier l'élève au groupe.

Le second levier est l'adaptation pédagogique, l'individualisation, destinée à un élève en difficulté, et mettant en place des aménagements pédagogiques. L'objectif d'apprentissage et les critères d'évaluation peuvent être modifiés ou non, selon les caractéristiques et les besoins de l'élève. Il est possible de distinguer différents niveaux d'adaptation pédagogique (d'accommodement, d'ajustement, parallèle, coïncidente). Par exemple, reformuler une consigne est une adaptation de niveau 1. Il est important de signaler qu'un geste d'adaptation de niveau 1 ou 2 peut devenir de la différenciation pédagogique. Ce qui est mis en place pour un élève peut être utile au reste de la classe, comme me l'ont signalé plusieurs professionnels lors des entretiens menés.

Le troisième levier fait référence à la pédagogie explicite. Elle doit être mise en place par l'enseignant, pour l'ensemble des élèves. La priorité est de donner du sens à la tâche. L'élève doit comprendre pourquoi il fait la tâche, ce qu'il va apprendre, à quel moment et comment il va l'apprendre.

## **ANNEXE 9 : Les élèves en difficulté**

Pour faire référence à l'état d'esprit dans lequel l'élève se trouve, il est possible de s'appuyer sur la conférence de l'U.E. 44 donnée par M. Saujat Frédéric, professeur à l'ESPE d'Aix-en-Provence, sur l'enseignement en classe difficile. Comme précisé dans ce mémoire, tous les dispositifs mis en place pour un élève en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire peuvent aider une majorité des élèves de la classe, notamment les élèves en difficulté. Frédéric Saujat consacre d'ailleurs un volet à ces derniers, qu'il est possible de relier au sujet.

En effet, il s'appuie sur le travail de Boimare qui explique que les difficultés se régulent en fonction du « triangle de l'apprentissage ». Cette notion repose à la fois sur l'estime de soi, la tolérance à la frustration et l'autorégulation. L'apprentissage des élèves fait intervenir les émotions de ce dernier et sa confiance en lui influence sa progression. Un élève qui essaie, se trompe et accepte son erreur, apprendra plus facilement qu'un élève qui reste devant une tâche, sans essayer d'y répondre. Tout comme certains élèves en situation de handicap, un élève en difficulté est dans un fonctionnement binaire : il sait ou il ne sait pas. C'est alors à l'enseignant de le faire accéder à l'entre-deux, défini par M. Saujat. Cet entre-deux est en réalité le processus pour passer de l'un à l'autre. Par exemple, pour faire passer l'élève qui dit ne pas savoir à l'élève qui dit savoir, il doit passer par apprendre, il en est de même pour ne pas pouvoir et pouvoir où l'élève doit essayer.

Pour conclure, les élèves en difficulté (ce qui est, la plupart du temps, le cas pour les élèves en situation de handicap) doivent prendre des risques, ce qui demande un temps supplémentaire. Ce temps est inhabituel pour des enfants qui sont dans le refus du doute, selon M. Saujat.

## Résumé

L'école inclusive s'appuie sur la loi du 11 février 2005, qui affirme que tout enfant présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans son école de rattachement. La notion de compensation apparaît avec cette même loi. L'école doit accueillir tous les enfants en situation de handicap et établir un projet pour ces élèves. Ce projet doit mettre en place des dispositifs adaptés à chaque élève, afin de lui permettre d'avancer à son rythme dans les apprentissages, de se construire en tant qu'élève appartenant à un groupe classe et de favoriser sa socialisation. Ce mémoire s'intéresse à l'inclusion sociale : dans quelle mesure la mise en place de dispositifs à l'école avec les différents partenaires permet-elle de faciliter l'inclusion sociale d'un élève ayant des troubles cognitifs ?

Le dispositif a été le suivant : mettre en place différentes méthodes de travail en classe et mener des entretiens auprès de professionnels travaillant la dimension sociale avec des enfants en situation de handicap au sein du milieu scolaire ordinaire. Ce mémoire doit ainsi permettre de faire connaître les dispositifs possibles à mettre en place pour l'accueil d'un enfant en situation de handicap, outre l'adaptation pédagogique.

Il a ainsi été observé que le travail en partenariat et en équipe était bénéfique, d'une part pour la socialisation de l'élève au sein de la classe, d'autre part pour les différents professionnels qui gravitent autour de l'élève.

Mots clefs : handicap – socialisation – partenariat – compensation – inclusion

The inclusive school is leant on the Act of February 11th, 2005, which says that every child with a disability or disorder disabling health is enrolled in its school of attachment. The notion of compensation appears with this same law. The school must accommodate every child with disabilities and establish a project for these students. This project must implement adapted measures to each student to allow him to move forward at their own pace in learning, to build as a student in a class group and facilitate

his socialization. This report focuses on social inclusion : which extent, the implementation of devices at school with different partners allows to facilitate social inclusion of a student with cognitive disorder?

The measure was the following : to implement various methods of classroom work and conducting interviews with professionals working the ordinary social dimension, with children with disabilities within the school environment. This memory is supposed to communicate possible measures to organize for the reception of a child with disabilities, in addition to the pedagogical adaptation.

It was observed that the partnership and team work was beneficial on the one hand for the socialization of the student in the class on the other hand for different professionals hovering around the student.

Keywords: disability - socialization - partnership - compensation - inclusion