



HAL
open science

L'inclusion scolaire en classe d'anglais d'élèves en dispositif ULIS : pédagogie différenciée

Solène Pasquini

► **To cite this version:**

Solène Pasquini. L'inclusion scolaire en classe d'anglais d'élèves en dispositif ULIS : pédagogie différenciée. Education. 2019. dumas-02174635

HAL Id: dumas-02174635

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02174635>

Submitted on 29 Oct 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

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

Mention second degré

Mémoire

L'INCLUSION SCOLAIRE EN CLASSE D'ANGLAIS
D'ÉLÈVES EN DISPOSITIF ULIS
Pédagogie différenciée

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

**Soutenu par
Solène Pasquini
le 24 juin 2019**

En présence de la commission de soutenance composée de :
Claire Laigneau-Griffin, directeur de mémoire
Aurélie Lainé, membre de la commission

Remerciements

Je remercie dans un premier temps ma directrice de mémoire Madame Claire Laigneau Griffin qui m'a accompagnée et soutenue pendant la réalisation de ce mémoire.

Je remercie également l'ensemble des formateurs de l'ESPE d'Angers et plus particulièrement l'équipe de formatrices d'anglais pour leurs précieux conseils tout au long de ces deux années de master.

Je souhaite remercier particulièrement ma famille, pour leur présence à mes côtés, pour avoir toujours cru en moi dans les moments les plus difficiles et pour leur patience durant ces deux années.

Enfin, je remercie tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont accompagnée sur ce chemin d'apprentissage et d'épanouissement tant professionnel que personnel.

Sommaire du mémoire

Sommaire	4
Introduction	5
1. Cadre théorique	9
1.1. État de l'art.....	9
1.1.1. La scolarisation des élèves en situation de handicap	9
1.1.1.1. Historique	10
1.1.1.2. Le dispositif ULIS	15
1.1.1.3. Différence en intégration et inclusion.....	16
1.1.2. De l'inclusion scolaire à la pédagogie différenciée.....	17
1.1.2.1. Définitions.....	18
1.1.2.2. Différents types de différenciation	20
1.1.2.3. Les limites de la pédagogie différenciée.....	22
1.2. Problématique et hypothèses.....	23
2. Cadre méthodologique	25
2.1. Choix de la méthode	25
2.1.1. Questionnaire.....	26
2.1.1.1. Construction du questionnaire.....	26
2.1.1.2. Déroulement et diffusion du questionnaire	27
2.1.1.3. Analyse des réponses du questionnaire.....	28
2.1.2. Entretiens.....	35
2.1.2.1. Préparation des entretiens	35
2.1.2.2. Analyse des entretiens	36
2.1.3. Les limites de ce travail de recherche.....	40
Conclusion	42
Bibliographie	47
Annexes	49
4^{ème} de couverture	53

Introduction

Le projet de ce mémoire est né d'un premier contact avec les élèves. Contact réalisé à l'issue de la première période de stage en première année de Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. C'est durant ce stage d'octobre que j'ai pu observer différents cours d'anglais durant lesquels des élèves inscrits en dispositifs ULIS¹ se trouvaient en inclusion : ce dispositif permet, depuis 2015, à des élèves en situation de handicap, de suivre leur scolarité comme les élèves ordinaires en établissement secondaire. Le dispositif ULIS apparaît en collège pour la première fois à la suite de la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 *Scolarisation des élèves en situation de handicap*.

Au cours de ces observations, j'ai pu remarquer que malgré leur présence en classe, ces élèves semblaient parfois perdus, en difficulté, et avaient parfois bien du mal à suivre le cours : en effet certains semblaient absents, d'autres coloriaient. Je suis donc allée à leur rencontre pour essayer de comprendre ce qui les déroutait. Certains m'ont répondu qu'ils « ne comprenaient rien quand on leur parle en anglais ! », d'autres « de toute façon, je suis nul, différent, c'est normal que je ne comprenne pas et que j'y arrive pas ! ». Devant ce constat, je m'interroge afin de savoir quelles solutions il serait possible de mettre en place pour les aider à atteindre une meilleure compréhension et ainsi favoriser leurs apprentissages. Je décide par la suite de discuter avec leur enseignant afin de lui rendre compte de ces remarques ; il me dit alors que « c'est compliqué de travailler et de faire travailler ces élèves en anglais alors qu'ils sont déjà en difficulté dans les matières principales, et que de toutes façons, à presque trente élèves par classe, il est difficile de pouvoir accorder du temps à tous les élèves, donc ils sont là dans la classe, ils écoutent de l'anglais et c'est déjà très bien ».

¹ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire : Dans le secondaire, lorsque les exigences d'une scolarisation individuelle ne sont pas compatibles avec leurs troubles, les élèves en situation de handicap peuvent être scolarisés avec l'appui d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Encadrés par un enseignant spécialisé, ils reçoivent un enseignement adapté qui met en œuvre les objectifs prévus par le projet personnalisé de scolarisation. Les élèves sont inscrits dans leur classe de référence.

Je suis donc restée assez consternée par ce constat et j'ai eu envie de trouver des solutions pour ces élèves. Comprendre ce que l'on peut leur proposer, quels moyens mettre en place pour qu'ils progressent, apprennent, et trouvent du plaisir dans cette langue qui leur semble être parfois complètement étrangère. Après tout, ces élèves sont des individus comme les autres même s'ils présentent une particularité qui est leur « handicap ». Mais ils méritent d'avoir la même éducation que les autres élèves. Pour ce faire, il faut leur proposer une manière différente d'apprendre afin qu'ils puissent acquérir les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour parvenir à leur réussite.

Chaque élève diffère dans sa manière d'apprendre, aussi pour favoriser l'inclusion de ces élèves en dispositifs ULIS, l'enseignant doit adapter sa pédagogie, c'est d'ailleurs ce qui est fortement recommandé dans les instructions officielles, et proposer ce que l'on appelle de la pédagogie différenciée. Cette pratique est « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (Kahn, 2010 : 5). C'est-à-dire que l'enseignant ne peut pas appliquer une seule pédagogie à l'ensemble de sa classe, car sa classe comporte des élèves tous différents, et il se doit de prendre en compte ces différences afin de faciliter l'apprentissage de son cours à ses élèves.

En effet, Robert Burns², établit des postulats qui seront à la base de la pédagogie différenciée:

« Il n'y a pas 2 apprenants qui progressent à la même vitesse ;

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps ;

Il n'y a pas 2 apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude ;

Il n'y a pas 2 apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ;

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ;

Il n'y a pas 2 apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt ;

² « Postulats de Burns (1971) », *Cahiers pédagogiques* (Hors-série sous la direction de Philippe Meirieu), p15, tiré de : Burns, R. (1971). *Methods for individualizing instruction. Educational Technology, 11*, p.55-56.

Il n'y a pas 2 apprenants qui soient motivés pour atteindre les même buts ».

Ainsi pour permettre à ces élèves quelque peu différents d'apprendre, il s'agit de mettre en place :

« Une pédagogie de processus [qui] met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 1991 : 10).

Ainsi l'enseignant met en place différents dispositifs et c'est aux élèves de s'approprier ceux qui leur correspondent le mieux. Il existe selon Przesmycki (1991) trois dispositifs de différenciation : la différenciation des processus d'apprentissage, la différenciation des contenus d'apprentissage et la différenciation des structures.

C'est pourquoi, accueillir des élèves en dispositif ULIS amène l'enseignant à modifier sa pratique. Selon Tremblay (2012), « l'inclusion scolaire exige (...) le développement d'une pédagogie de l'inclusion. L'adoption de l'inclusion scolaire passe par une nécessaire transformation de l'école, cela inclut bien entendu les pratiques enseignantes. » (Tremblay, 2012 : 40).

En effet, la loi de 2005 sur « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » indique que :

« L'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité » (Loi n°2005-102, 2005).

Ainsi, on ne sépare plus les élèves dits « différents » mais on les inclut entièrement dans le groupe classe. Cela suppose pour l'enseignant de transformer son enseignement. L'enseignant doit ainsi se questionner sur les méthodes les plus favorables afin d'aider au mieux les élèves dans l'apprentissage de leurs connaissances et compétences. Il doit donc s'adapter au mieux afin que tous les élèves puissent atteindre leur propre réussite.

Mais malgré l'injonction de cette loi, les enseignants sont parfois confrontés à un véritable défi lorsqu'il s'agit de prendre en charge, dans leur classe, des élèves

scolarisés en dispositif ULIS. Bien que cette loi tende à proposer une pédagogie de l'inclusion, sur le terrain, sa mise en place est parfois bien en-deçà et on remarque alors que les élèves sont le plus souvent dans une situation d'intégration et non d'inclusion.

À travers ce travail de recherche, l'objectif est de comprendre les stratégies mises en place par l'enseignant en matière de pédagogie afin de favoriser au mieux l'inclusion des élèves en situation de handicap. Grâce à des auteurs tels que Tremblay (2012), Vienneau (2016), Perrenoud (2012) ou Kahn (2004), il sera possible de mettre en lumière certains concepts essentiels à ce travail de recherche. Ce mémoire a pour but de répondre à la problématique suivante : En quoi les enseignants doivent-ils adapter leur pédagogie, pour permettre d'inclure les élèves inscrits en dispositif ULIS en classe d'anglais ?

Tout d'abord, il s'agira d'établir le cadre théorique de cette recherche à travers différentes lectures. Grâce à ces dernières, plusieurs hypothèses seront énoncées. Ensuite dans une seconde partie, il faudra déterminer un moyen afin de recueillir des données pour affirmer ou infirmer les dites hypothèses. Enfin, un retour réflexif sur ce travail effectué permettra de reconnaître les apports et les limites de ce mémoire.

1. Cadre théorique

Pour comprendre les enjeux de cette recherche, il faut donner un sens à certains concepts clés tels que : ULIS, intégration, inclusion, pédagogie de l'inclusion, et pédagogie différenciée. En effet, il est important de définir ces concepts afin de mieux cerner leurs subtilités.

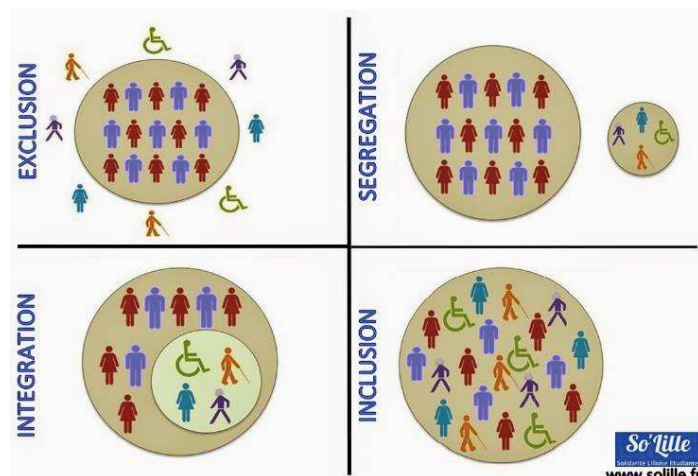
1.1. État de l'art

Il s'agit ici de s'intéresser à des écrits d'auteurs et des travaux de chercheurs. C'est en faisant référence à ces documents reconnus par la communauté scientifique que cette recherche prendra tout son sens.

1.1.1. La scolarisation des élèves en situation de handicap

Le terme d' « inclusion » pour parler de la scolarisation des élèves en France est très récent. C'est en effet la Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 *D'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* qui introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive. Pourtant cela n'a pas toujours été en ce sens. Il est vrai qu'avant de parler d'inclusion, il a été employé des termes tels que ceux d'exclusion, de ségrégation, ou encore même d'intégration pour définir la « position » des élèves en situation de handicap.

En effet, la place de l'élève en situation de handicap a sans cesse évolué et ce grâce aux lois internationales et à la reconnaissance du statut de ces enfants à besoins spécifiques. L'association So'Lille a su, à l'aide de schémas, présenter l'évolution de ces élèves :



Interprétation du statut des personnes en situation de handicap

Image de l'association So'Lille

<https://lepole.education/culture-pedagogique/63-l-ecole-inclusive?start=1>

Ainsi, pour comprendre cette évolution de place au sein de la société, il est important de revenir sur un certain nombre de faits historiques qui ont permis d'arriver à cette inclusion des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire.

1.1.1.1. Historique

Afin de comprendre aujourd'hui les enjeux de l'inclusion scolaire et de l'école inclusive, il convient de faire un retour en arrière et de s'intéresser à l'évolution de la place des élèves en situation de handicap.

Selon Vienneau (2016), le texte le plus ancien relatif aux droits de l'enfant semble être la *Déclaration des droits de l'enfant*, appelée *Déclaration de Genève* et promulguée par la Société des Nations (SDN) en septembre 1924 (Vienneau, 2016 : 28). Cela établit la place de l'enfant : « l'enfant doit être en mesure de se développer d'une façon normale » (art. 1) et que « l'enfant arriéré doit être encouragé » (*sic*, art 2). L'enfant en situation de handicap est ici clairement désigné par un terme péjoratif tel que « arriéré » mais on encourage la considération de ce dit enfant.

Ce n'est que 65 ans plus tard que l'Organisation des Nations Unies (ONU), lors de la *Convention internationale sur les droits de l'enfant* (ONU, 1989), établit sa seconde version de sa *Déclaration des droits de l'enfant*. Il y est précisé qu'il faut favoriser leur « accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi ». On considère alors que pour qu'il devienne un citoyen, il faut lui laisser accès à l'éducation.

Mais dans cette convention l'enfant en situation de handicap n'est pas réellement pris en compte. Aussi pour comprendre que ces droits s'adressent également à ces enfants il faut alors la relier au *Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées* (ONU, 1982) dans lequel il est rappelé que ces enfants devraient avoir « le même droit à l'enseignement que ceux qui ne le sont pas » (p.18), et que, « dans toute la mesure du possible, l'enseignement des personnes handicapées devraient se faire dans le cadre du système général d'enseignement ». Ainsi, l'école inclusive semble apparaître comme une évidence mais ne s'agit-il pas encore d'intégration (Vienneau, 2016 : 29).

Dans son ouvrage : « Adaptation et scolarisation des élèves handicapés » (2008), Perraudon détaille les grandes lois qui ont permis l'inclusion des élèves souffrant de handicap dans le milieu scolaire. L'une de ces lois a été établie à la suite de la *Convention internationale sur les droits de l'enfant* (ONU, 1989).

Loi du 10 juillet 1989

Cette loi aborde la question de la personne handicapée dans la société. Elle marque une nouvelle étape dans l'histoire de l'enseignement français car elle va changer les pratiques mais aussi le regard porté par la société sur l'éducation scolaire.

Le terme d'« adaptation et intégration scolaire » (AIS), anciennement nommé « enseignement spécialisé » apparaît. Trois grands changements seront ainsi apportés par cette loi :

- un changement dans l'apprentissage : l'élève devient au cœur de l'apprentissage. L'enseignant doit s'adapter aux singularités et au rythme de chacun.

C'est également le début de la notion de « cycle d'apprentissage » : l'élève n'a plus uniquement un an pour valider sa progression, mais peut le faire en deux à quatre ans.

- Un changement dans le vocabulaire : la notion « d'échec scolaire » va être substituée par la notion plus valorisante de « réussite scolaire ». L'objectif est d'essayer de répondre aux besoins de tous les élèves. Pour ce faire, la différenciation va s'inviter dans tous les dispositifs pédagogiques.

- Un changement dans la responsabilité : c'est le début de « l'idée de projet ». L'objectif étant de faire réussir l'élève à son propre rythme : des réunions entre les enseignants sont organisées régulièrement afin de faire le point sur la progression et les objectifs fixés. Si un élève est en difficulté alors toute l'équipe va tenter de l'aider.

Le changement s'opère doucement, un an plus tard. En 1990, l'UNESCO adopte la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (UNESCO, 1990). La déclaration reconnaît que « les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale » et qu'il est nécessaire « de prendre des mesures pour assurer dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées » (art. 3.5). Il s'agit d'une avancée importante d'une école se préoccupant de l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient les causes de leur risque d'exclusion.

D'ailleurs, l'ensemble de ces changements viendra se concrétiser suite à la *Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* (UNESCO, 1994). Ce sont près de quatre-vingt-douze gouvernements qui adoptent ce texte :

« L'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leur caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues et ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés (art.3) ».

Ainsi, la déclaration de Salamanque marque une étape déterminante dans la reconnaissance internationale. En effet, l'article 2 rappelle que « les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité [des élèves] » (p. viii). Elle propose d'ailleurs « de travailler à la création d'écoles pour tous, c'est-à-dire épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » (p. iii). On peut y voir ici les prémices de ce que sera plus tard en France les dispositifs pour l'inclusion scolaire.

C'est d'ailleurs dans cette optique qu'est érigée la loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ».

Loi du 11 février 2005

« L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », loi du 11 février 2005 est promulguée. Cette loi vise à prendre en compte les conséquences des différents handicaps et d'offrir une prestation compensant le déficit. Ces prestations ne concernent pas uniquement le milieu scolaire mais également l'environnement social de la personne en situation de handicap.

Concernant la scolarisation, cette loi stipule que tout enfant handicapé doit être inscrit dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile et il aura différents droits de compensation, en voici quelques-uns :

- Le projet personnalisé de scolarisation (PPS) : L'objectif du PPS est de garantir la cohésion entre les différents acteurs intervenant dans le quotidien de l'enfant handicapé (professeurs, psychologues, médecins etc. aussi appelés équipe pluridisciplinaire).

- Le suivi : l'enfant en situation de handicap sera accompagné par une équipe de suivi de scolarisation (ESS) ainsi que par un enseignant référent (titulaire du CAPA-SH ou équivalent, pour le premier degré, titulaire du 2CA-SH pour le second degré). Cet enseignant référent joue un rôle important dans le quotidien de l'élève. Il favorise la mise en place du PPS, réunit l'ESS et assure le lien avec les familles.

- L'auxiliaire de vie scolaire (AVS) : un élève handicapé peut, s'il en a besoin, bénéficier de la présence et de l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire. Cette personne accompagne l'enfant à l'école et l'aide dans toutes les tâches demandées.

De plus, la loi crée une maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans chaque département sous la direction du conseil général, aujourd'hui conseil départemental. La MDPH a une mission d'accueil, d'accompagnement, d'information et de conseils pour les personnes handicapées.

Au sein des MDPH, va se tenir des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Ces commissions se prononcent sur les mesures à assurer la formation de l'élève en fonction de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle peut également orienter un élève vers une classe CLIS ou UPI, (ancêtre des dispositifs ULIS et ULIS école).

Dix ans plus tard, la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République vient renforcer la loi de 2005 et « reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. [Elle] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans distinction ». Cette loi pose de nouveaux fondements quant à l'école inclusive qui améliorent les conditions d'accès à l'enseignement pour les élèves en situation de handicap. Deux ans plus tard, une circulaire établit un nouveau dispositif en vue de l'inclusion des élèves.

Circulaire du 21 août 2015

A compter du 1^{er} septembre 2015, qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation d'élèves en situation de handicap sont dénommés « Unités localisées pour l'inclusion scolaire » (ULIS). La classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) est remplacée par ULIS école. De plus, dans la circulaire de 2015, les différents handicaps sont classés en sept groupes :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages
- TED : troubles envahissant du développement (dont l'autisme)

- TFM : trouble des fonctions motrices
- TFA : troubles de la fonction auditive
- TFV : troubles de la fonction visuelle
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante)

1.1.1.2. Le dispositif ULIS

Selon la circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, les élèves scolarisés en ULIS sont des élèves qui présentent différents troubles. Par exemple, des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes). Ainsi, après avoir été reconnus par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) - désormais devenue la Maison départementale de l'Autonomie (MDA) - ces élèves peuvent intégrer des unités spéciales appelées ULIS. Un Projet d'Accueil Individualisé (PAI) est donc mis en place pour eux, élaboré par l'équipe pédagogique et le chef d'établissement, à la demande des parents. Ce projet précise les modalités de déroulement de la scolarité de l'élève en situation de handicap, comme son orientation ou l'aménagement du volume horaire. Par ailleurs, ces élèves bénéficient d'un enseignement adapté avec un enseignant spécialisé, nommé coordonnateur de l'ULIS. Cet enseignant doit être titulaire de la certification 2CA-SH³ (désormais appelée CAPPEI⁴) et grâce à cette formation, il devient un spécialiste auprès des élèves en situation de handicap. Bien que ces élèves scolarisés en ULIS suivent un enseignement adapté, la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances leur permet une scolarisation en milieu scolaire ordinaire. En effet, depuis cette loi, ils sont inclus en classe ordinaire et participent par exemple à des cours d'anglais. Comme les élèves orientés en ULIS ont des besoins différents, certains seront accompagnés d'un ou d'une AVS dans le but de les aider dans leur apprentissage.

³ Certification complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

⁴ Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

« Les ULIS constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées (Circulaire 2015-129 du 21 août 2015) ».

1.1.1.3. Différence en intégration et inclusion

« Ce qui caractérise l'inclusion par rapport à l'intégration, c'est notamment la référence à un modèle social du handicap. On assiste à un renversement de perspective, tel que c'est désormais la situation à laquelle est confrontée la personne qui est privilégiée, plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales. » (Garel, 2010 : 123).

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

En 2013, avec la loi d'orientation pour la refondation de l'école, le terme d' « école inclusive » apparaît pour la première fois dans la législation française : « Il [le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction (...) ».

« [L'inclusion scolaire] s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative (loi n° 2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, article 2) ». Cette loi montre bien la volonté de l'Education Nationale non seulement d'inclure

au mieux tous les élèves mais aussi celle de favoriser le dialogue, notamment entre les enseignants et responsables d'élèves en situation de handicap.

1.1.2. De l'inclusion scolaire à la pédagogie différenciée

En ce début de 21^{ème} siècle, l'uniformité des pratiques enseignantes est vivement remise en question par les réformes éducatives visant à accroître la réussite de tous les élèves. En ce sens, les incitations à recourir à la pédagogie différenciée pour composer avec la diversité des élèves sont nombreuses. Mais ce concept, reste encore flou lorsqu'il s'agit de l'inclure dans un contexte d'école inclusive.

Aussi, il est important de prendre en compte que :

« L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout, les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser les apprentissages et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d'une différenciation, d'adaptations, et de modifications raisonnables qu'il convient de justifier ». (Tremblay. 2012 : 5).

Il convient donc de bien intégrer que l'on ne peut inclure les élèves en situation de handicap, et donc en dispositif ULIS, sans modifier sa pratique enseignante et donc réaliser en ce sens de la pédagogie différenciée.

La différenciation dans une perspective inclusive renvoie à des pratiques d'enseignement provenant de différentes approches théoriques pour aider les élèves à se connaître, à reconnaître leurs pairs et à tirer parti du potentiel de chacun et des différentes situations qui se produisent en classe. (Vienneau, 2016 : 129)

C'est dans ce sens que la différenciation pédagogique met l'accent sur le potentiel des élèves et non pas uniquement sur leur rendement scolaire, ou sur la présence ou non d'un handicap ou d'une difficulté. (Vienneau, 2016 : 128)

La pédagogie différenciée implique souvent une idée de niveau. Elle est souvent associée à des élèves dits « faibles » ou « en difficulté ». Or, différencier n'est

pas synonyme de soutien. Une pédagogie différenciée correspond à une pédagogie diversifiée, différente.

L'enseignant qui différencie dans un contexte inclusif trouvera différents moyens pour soutenir et encourager l'expression de la diversité ainsi que pour mettre en évidence la contribution que ces différences peuvent apporter dans les processus d'apprentissage.

1.1.2.1. Définitions

La pédagogie différenciée c'est avant tout connaître ses élèves. C'est en connaissant leurs difficultés que nous serons dans la capacité de prendre en compte leur différence et adapter ainsi notre enseignement.

Kahn (2010), définit la pédagogie différenciée comme étant « constituée de toutes les dispositions que peut mettre en place un enseignant en vue de tenir compte des différences entre ses élèves » (Kahn, 2010 : 5). C'est-à-dire que l'enseignant ne peut pas appliquer une seule pédagogie à l'ensemble de sa classe, car sa classe comporte des élèves tous différents, et il se doit de prendre en compte ces différences afin de faciliter l'apprentissage de son cours à ses élèves.

Quant à Przesmycki (1991), la pédagogie différenciée est sensiblement différente, en effet il s'agit davantage d'« une pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire » (Przesmycki, 1991 : 6). Ainsi l'enseignant met en place différents dispositifs et c'est aux élèves de s'approprier ceux qui leur correspondent le mieux.

Pour Perrenoud (1997), « différencier l'enseignement, c'est faire en sorte que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissages fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997 : 9). Il suggère également que « différencier, c'est proposer à chaque élève, aussi souvent que possible, une situation d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, en le mobilisant dans sa zone de proche développement » (Perrenoud, 2002 : 40).

De son côté, Meirieu (1985) conçoit la différenciation en tant que « façon de mettre les élèves au travail et de se mettre au service de ce travail [...], de créer des conditions optimales pour qu'eux-mêmes, avec leurs richesses et leurs limites, progressent le plus efficacement possible » (Meirieu, 1985 : 95).

Par ailleurs, on peut dire que les élèves qui ne sont pas en situation de handicap font eux-mêmes partie d'un groupe hétérogène et dont l'hétérogénéité semble accentuée par la présence d'élèves en situation de handicap. La gestion de l'hétérogénéité d'une classe constitue donc en soi une véritable problématique pour l'enseignant en lien avec ses pratiques pédagogiques.

Przesmycki (1991), précise que chaque élève est unique dans la mesure où il dispose de compétences particulières et d'un profil d'apprentissage spécifique.

La différenciation pédagogique s'oppose au « mythe identitaire de l'uniformité », c'est-à-dire à l'idée selon laquelle tous les élèves doivent travailler au même rythme et emprunter les mêmes itinéraires.

Kahn (2010) soulève une ambiguïté concernant la pédagogie différenciée entre une volonté de conserver les différences entre élèves et celle de les réduire. Elle explique que toute différence est socialement construite et qu'elle dépend de ce que l'observateur juge important. Elle relève donc d'un système de valeurs et dépend des autres individus avec lesquels a lieu la comparaison ce qui entraîne cette différence. Elle précise que la pratique différenciée suggère une intention de la part de l'enseignant et distingue la pédagogie différenciée de la pédagogie différenciatrice. La pédagogie différenciée correspond selon elle à des dispositions volontaires pour répondre à des différences alors que la pédagogie différenciatrice crée elle-même des différences puisque l'enseignant considère alors l'élève à part. Elle ajoute que le but de la pédagogie différenciée est de lutter contre l'échec scolaire et de s'adapter aux besoins et aux difficultés des élèves en proposant des processus diversifiés.

Rousseau (2015), précise que pour optimiser l'inclusion, l'enseignant se doit de connaître ses élèves dans leur individualité. C'est en réalisant l'observation, l'analyse et l'identification de leurs besoins que l'enseignant pourra dégager des pistes pédagogiques et didactiques adaptées à l'élève.

L'enseignant peut se demander dans quel contexte l'élève rencontre des difficultés d'apprentissage, comment il apprend, quelles sont ses compétences, les obstacles qu'il rencontre ainsi que les conséquences de ses réussites ou difficultés.

1.1.2.2. Différents types de différenciation

Meirieu (1985) propose de dégager deux cadres majeurs d'organisation de la différenciation.

Premièrement, la différenciation successive, qui consiste pour l'enseignant à utiliser diverses méthodes à la suite, divers supports, différentes méthodes d'apprentissage, pour que chacun puisse identifier les stratégies d'apprentissage qui lui convient. Puren (2001) parle pour sa part ici de « variation », et non de différenciation, car il est question dans ce cadre de « diversifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage tout en maintenant la dimension commune indispensable à la poursuite de l'enseignement collectif » (Puren, 2001 : 2). Il s'agit d'utiliser différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Ici, l'enseignant conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées. Il pourra par exemple varier les supports, les situations (travail collectif, individuel,...).

Le deuxième cadre est celui de la différenciation simultanée, pendant laquelle les élèves effectuent, dans le même temps, des activités différentes, ou réalisent de façons diverses des tâches identiques. Il s'agit ici pour l'élève d'effectuer un travail correspondant à ses besoins et à ses possibilités. Ce type de différenciation est le seul qui oblige véritablement l'enseignant à réfléchir aux critères de différenciation pour adapter son enseignement à l'hétérogénéité de ses élèves (Puren, 2001). L'organisation pédagogique en devient plus complexe, avec la nécessité de gérer les processus d'apprentissage et des contenus différents, au même moment.

Il est impossible de faire une liste exhaustive des modes et des techniques des différents types de différenciation. Mais il est possible d'en donner quelques exemples.

Le travail en groupes

Dans la classe ordinaire, l'enseignant s'adresse soit à toute la classe, soit à un élève en particulier. Ce mode de communication reste évidemment le plus fréquent mais ne doit pas demeurer le seul dans la perspective d'une pratique différenciée. Les techniques de travail en groupes sont intéressantes à utiliser car elles font gagner du temps, développent l'esprit d'équipe chez les élèves et permettent de leur proposer des exemples variés d'accès à la connaissance. Souvent ce temps de travail en groupe est suivi d'une mise en commun, voire même un travail intergroupe au profit du groupe classe.

Il est bien entendu que cette approche, travail en groupes puis mise en commun peut être inversée. Les élèves par exemple peuvent travailler à des exercices d'application différents après une séquence d'enseignement commune à tous les élèves de la classe.

Le travail par paires quant à lui permet de faire parler tous les élèves. En effet, certains étant plus en retrait, n'osent pas affronter la classe et sont alors plus à l'aise lors d'un travail par paires.

L'utilisation des documents

Les diverses manières d'utiliser des documents rejoignent les différentes techniques de travail en groupes : le ou les mêmes documents peuvent être étudiés par les différents groupes ou bien chaque groupe possède des documents différents. Le but dans les deux cas est une mise en commun au profit de l'ensemble de la classe.

Ces diverses façons d'utiliser des documents peuvent également être exploitées lors d'un travail individuel, tel par exemple une recherche de document(s) pour comprendre et approfondir un thème, pour répondre à une question, ou encore une recherche de vocabulaire, une utilisation de dictionnaire, un exposé, etc.

Par exemple, la technique de l'exposé permet à un ou deux élèves de faire une recherche sur un sujet précis et d'exposer par la suite les informations qu'ils ont trouvées au groupe classe. Ils peuvent ainsi parler sans être interrompus pendant plusieurs minutes, ce qui est parfois difficile en classe ordinaire.

Il est également possible de mettre en avant que l'apprentissage par l'intermédiaire d'un élève est parfois plus efficace que le discours direct de l'enseignant. Cela est dû au changement d'interlocuteur privilégié, mais également au respect mutuel des élèves.

L'évaluation

La pédagogie différenciée permet d'aborder diverses techniques d'évaluation qui peuvent notamment prendre en compte les performances antérieures de l'élève, de la classe et les résultats espérés grâce à une harmonisation des modes de correction et de notation qui vise la valorisation des succès plutôt que la mise en évidence des erreurs et des échecs.

L'exemple de la production écrite peut alors être mis plus particulièrement en avant : Il est possible, en effet, de donner en fin d'étude de documents un choix de sujets à préparer, à commenter, ou à discuter. Il est envisageable également de varier le nombre de mots à écrire suivant l'élève. D'autre part, lors de certaines évaluations, l'enseignant peut proposer une aide aux élèves : par exemple une fiche individuelle de fautes récurrentes afin que l'élève ne les reproduise pas.

En résumé, la diversité des approches pédagogiques rompt la monotonie et l'ennui de l'élève. Elle provoque chez lui, de par sa diversité, le désir d'apprendre. La pédagogie différenciée est donc le fruit d'un travail personnel qui conjugue la réflexion sur les méthodes et l'attention aux élèves.

1.1.2.3. Les limites de la pédagogie différenciée

Perrenoud (1997) affirme qu'il y a une nécessité d'effort de formation et d'information conséquent sur la démarche de pédagogie différenciée, et qu'elle soit, de surcroît, mise en place dans le cadre d'une équipe, pour que cette démarche soit efficace. De plus, Puren (2003) indique que l'expression même de pédagogie différenciée pourrait laisser penser que l'enseignant est le « seul acteur et responsable de la différenciation » (Puren, 2003 : 3), or il insiste également sur le fait que la

différenciation exige « l'implication effective et constante de l'ensemble des acteurs du système éducatif » (Puren, 2003 : 3). De plus, il ajoute que l'enseignement des langues relève d'autre part de diverses dimensions (éditoriales, administratives, institutionnelles et politiques), où la différenciation doit être pensée et encouragée. Ainsi, pour que l'action de la pédagogie différenciation soit efficace et que les innovations ne restent pas des cas isolés, toutes les instances éducatives doivent être impliquées dans la démarche.

Par ailleurs, le respect des différences de chaque élève ne peut être absolu car, comme nous le rappelle Puren (2003), la diversification des parcours d'apprentissage proposés aux élèves ne peut être totale, car ces parcours doivent en fin de compte aboutir à certains objectifs communs.

1.2. Problématique et hypothèses

Grâce à cette approche des différents concepts essentiels à la recherche, plusieurs questionnements sont apparus : en effet, il est important de savoir de quel point de vue va se situer cette recherche. S'agit-il de s'intéresser du point de vue des élèves et ainsi de découvrir quels sont les obstacles liés à leur compréhension en classe d'anglais ou bien de voir quel est le regard de l'enseignant et étudier quelles stratégies celui-ci devra mettre en place pour inclure ces élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il est alors apparu que le second questionnement semblait le plus adapté. C'est ainsi que la problématique qui a pu découler de ce raisonnement se trouve être : **En quoi les enseignants d'anglais doivent-ils adapter leur pédagogie pour permettre d'inclure les élèves inscrits en dispositif ULIS dans leur classe ?**

Plusieurs hypothèses découlent de cette problématique :

- On suppose en effet que tous les élèves inscrits en dispositif ULIS sont inclus en classe ordinaire comme le préconise aujourd'hui les écrits officiels : « Il [le dispositif scolaire] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. » Cela suppose donc une pleine distinction entre le concept d'intégration et celui d'inclusion.

- Les enseignants ont pleinement conscience du dispositif ULIS et prennent en compte les différents profils d'élèves et ainsi pratique une pédagogie de l'inclusion. Selon la circulaire 2015-129 du 21 août 2015 : « Les ULIS constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont parties intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées ». On imagine donc que l'ensemble des enseignants est parfaitement au courant de ce que ce dispositif impose. C'est en cela que « les dispositifs ULIS participent à la mise en place d'une école inclusive » (Bataille & Midelet, 2014 : 54).

- Les enseignants pratiquent la pédagogie différenciée : le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation « attend des enseignants qu'ils puissent prendre en compte la diversité des élèves » (Bataille & Midelet, 2014 : 8). Ainsi l'enseignant doit « adapter son enseignement et son action éducative et travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « Projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap⁵ ».

Il s'agit donc maintenant de collecter des données qui vont permettre de valider ou d'invalides ces hypothèses.

2. Cadre méthodologique

Grâce aux appuis théoriques qui définissent les hypothèses, il s'agit à présent de pouvoir effectuer des recherches et récolter de nouvelles données afin de répondre à la problématique.

2.1. Choix de la méthode

Plusieurs méthodes possibles se présentent pour notre cadre méthodologique : l'observation, l'entretien et le questionnaire.

En laisser une de côté semblait ce qu'il y a de plus adapté à la situation, puisque cela n'aurait pas permis d'avoir des réponses précises et détaillées concernant les hypothèses soulevées. En effet, l'observation me semblait peu adaptée et peu fiable étant donné le nombre de facteurs différents à prendre en compte, tels que la présence de l'élève inscrit en dispositif ULIS à une certaine heure de cours, la séance et les supports prévus, les élèves absents etc.

Par ailleurs, il est difficile de constater en une seule observation (et donc une heure) les changements apportés quotidiennement par l'enseignant pour l'inclusion d'élèves scolarisés en ULIS en classe ordinaire. De plus, l'observation ne permet pas de voir le travail préparé par le professeur en amont, pendant sa préparation de séquence.

En revanche, la réalisation des entretiens semi-directifs permettrait aux enseignants d'approfondir certaines de leurs réponses et cela sans devoir expliciter leurs pratiques à l'écrit.

Ainsi, le questionnaire et l'entretien sont les moyens les plus efficaces pour récolter mes données. En effet, selon De Singly, « l'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements alors que le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (De Singly, 2016 : 18). Cela permet de conforter le choix d'utiliser le questionnaire comme outil méthodologique.

Le questionnaire a pour objectif de mettre en place une démarche quantitative en fonction des retours des enseignants. Le but étant de recueillir un pourcentage et de voir si la majorité des enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap en classe ordinaire est formée ou non et si cette majorité apporte des changements pour l'accueil d'élèves d'ULIS dans leur classe d'anglais.

S'ensuivra un entretien qui relèvera d'une démarche qualitative afin d'avoir des réponses plus précises quant à la pratique professionnelle des enseignants. Ce processus s'appuie davantage sur la qualité de la réponse et sa justification. Ainsi, grâce à leurs réponses, il sera possible de comparer les deux types d'enseignants interrogés afin de percevoir ce qui les différencie.

Dans cette partie, il s'agit d'expliquer comment l'outil de recueil de données a été choisi et comment ce dernier a été diffusé auprès des participants.

2.1.1. Questionnaire

Dans un premier temps, et afin d'établir un premier contact avec les enseignants concernés, le recueil de données privilégié est le questionnaire.

2.1.1.1. Construction du questionnaire

Le questionnaire réalisé est dit d'administration directe, c'est-à-dire que le répondant remplit lui-même les réponses – à l'inverse du questionnaire dit d'administration indirecte. Ce mode de questionnaire a été privilégié car il permet aux participants d'être libres de répondre et d'argumenter mais aussi de prendre le temps de réfléchir si besoin lui en est.

Par ailleurs, trois types de questions ont été privilégiés dans la réalisation de ce questionnaire : des questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées. Les questions fermées sont des questions à choix restreints, c'est-à-dire que le participant va devoir sélectionner sa réponse parmi un choix déjà établi, ou bien répondre par oui ou non. Les questions semi-ouvertes sont quant à elles considérées comme étant des

questions mixtes, avec une partie fermée et une partie ouverte. Cela permet de développer une réponse à une question fermée (ex : si oui, pourquoi ?). Enfin le dernier type de questions réalisé est les questions ouvertes qui permettent aux répondants d'exprimer entièrement leur point de vue. Pourtant, même si ce type de questions nous donne plus d'informations sur les pratiques ou sur les représentations, les personnes interrogées fournissent parfois peu d'indications exploitables dans l'analyse des données perçues.

Ainsi, pour la rédaction d'un questionnaire, j'ai choisi d'adopter un compromis entre questions ouvertes, semi-ouvertes et fermées afin d'avoir un plus grand nombre de réponses exploitables au vu des objectifs fixés.

2.1.1.2. Déroulement et diffusion du questionnaire

Pour diffuser les questionnaires, dans un premier temps, il s'agissait de contacter les professeurs d'anglais des établissements qui disposent d'un dispositif ULIS. Il a donc fallu obtenir une réponse à ce questionnement et contacter le rectorat afin de connaître précisément ce nombre.

Il est apparu que sur près de 50 établissements publics de types collèges dans le département de Maine et Loire, 29 aujourd'hui disposent d'un dispositif ULIS, ce qui correspond à plus de la moitié des collèges publics de Maine et Loire. Ceci est donc de très bons augures pour comprendre l'inclusion des élèves à besoins particuliers en dispositif ULIS.

Cependant, même si le nombre d'établissements était maintenant connu, le nombre d'enseignants, lui, était inconnu. Aussi, pour administrer efficacement le nombre adéquat de questionnaire, j'ai privilégié de contacter dans un premier temps les établissements par mails et leur transmettre ainsi de diffuser par eux-mêmes les questionnaires.

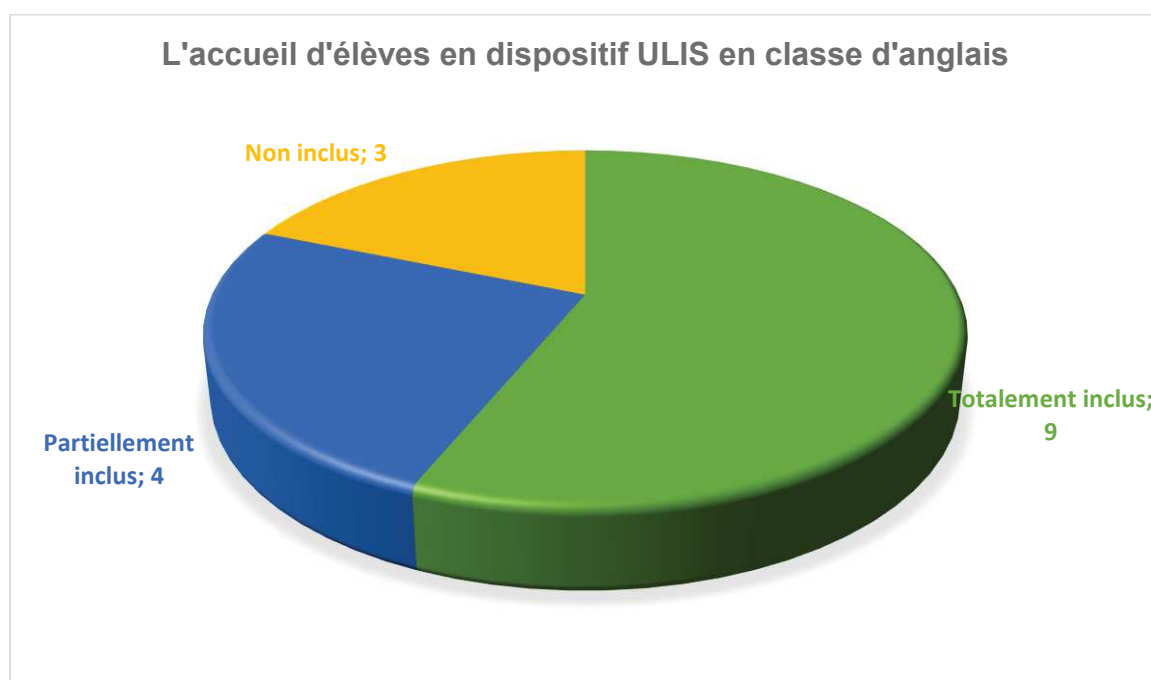
Cependant, malgré les nombreux envois et les différentes prises de contact, très peu de retours ont été reçus. Il s'est donc révélé très difficile de récolter les données, et de recevoir des retours positifs de la part des enseignants.

Même si moins de réponses qu'espérées ont été perçues, les participants ont fait preuve d'une certaine richesse en développant leurs réponses. Cela permettra tout de même de pouvoir s'appuyer sur leurs retours afin de valider ou d'invalider les hypothèses.

2.1.1.3. Analyse des réponses du questionnaire.

Il s'agit ici d'analyser les réponses obtenues en présentant les résultats sous forme de graphiques ou de diagrammes.

L'accueil d'élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais.

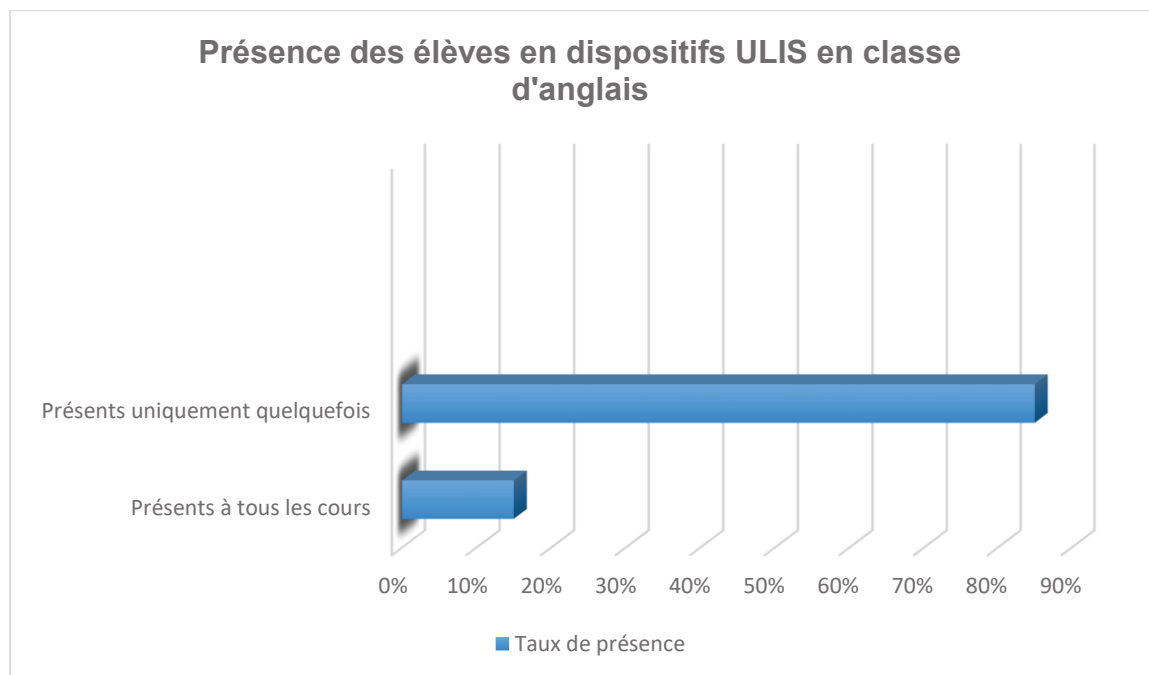


En prenant appui sur ce graphique, cela permet de se rendre compte de la différence qu'il existe entre la réalité et ce qui est fortement conseillé de réaliser dans les textes de lois.

En effet, sur les 16 réponses obtenues, seulement 9 précisent que les élèves sont en total inclusion ce qui correspond à un total de 56% des réponses. Dans ce

résultat, il n'est pas pris en compte, ici, si le nombre de réponses correspond à un même établissement ou bien s'il s'agit de plusieurs.

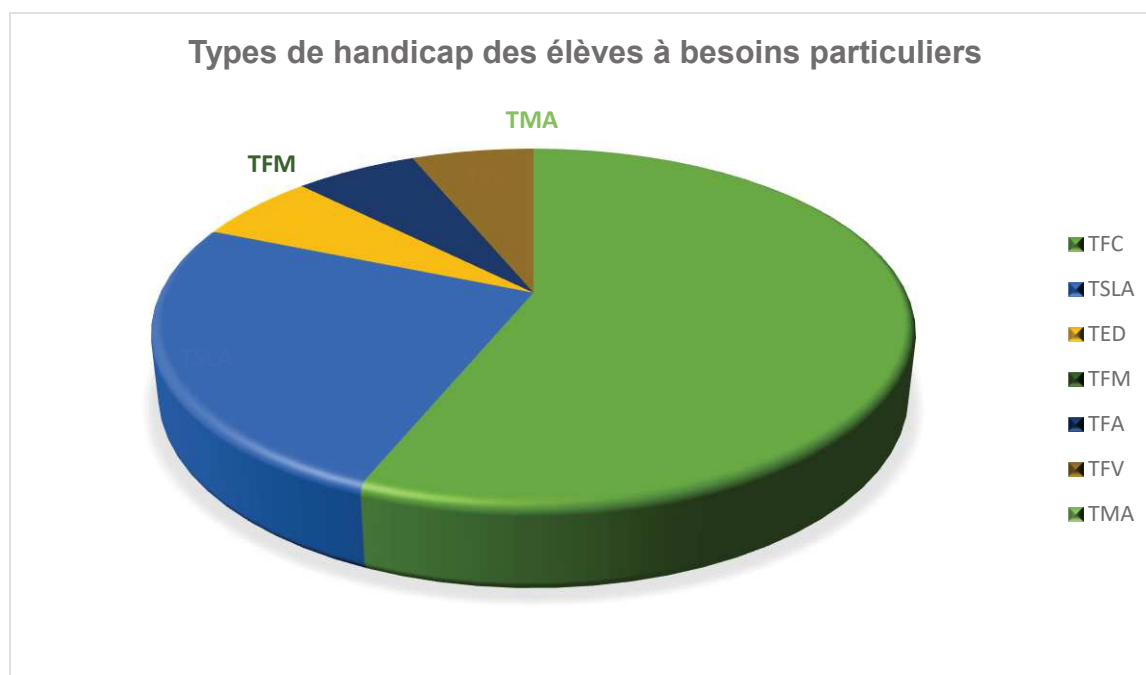
La fréquence de présence de ces élèves en classe ordinaire



Il s'agit ici de s'intéresser à la fréquentation de la présence des élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais. Il est donc à noter que la plupart des élèves ne sont pas présents à tous les cours. En effet, le panel d'établissement choisi étant le collège, la plupart des élèves en dispositif ULIS n'ont pas cours les Mercredis matin, ni les Vendredis après-midi. Or, durant ces deux demi-journées, le collège est ouvert et les enseignants d'anglais peuvent, quant à eux, être présents et faire classe.

Cet histogramme est donc à rapprocher du premier graphique : bien que plus de la moitié des élèves en dispositif ULIS soient en inclusion en classe d'anglais, ces même élèves n'assistent pas forcément à tous les cours d'anglais proposés. Il est alors possible de constater qu'il n'y a peut-être pas nécessairement inclusion des élèves, mais peut-être davantage intégration.

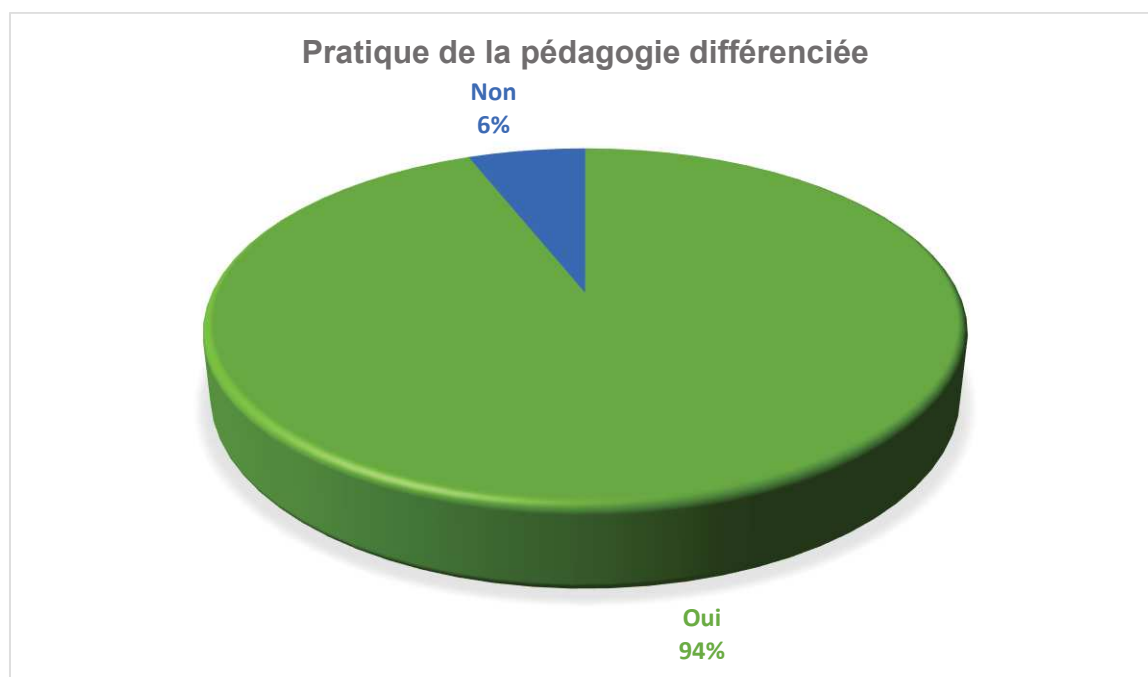
Les différents types de handicap



Ce graphique permet de mettre en lumière les types de handicap présents dans les différentes classes. Il est nécessaire et important de souligner que cette répartition n'est pas représentative car il n'y a eu que très peu de réponses.

Néanmoins, il convient d'établir que les handicaps les plus présents sont ceux des troubles des fonctions cognitives (TFC) et des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA). C'est en effet ce que qu'il est possible de repérer dans les différents établissements qui accueillent des dispositifs ULIS en Maine et Loire. En effet, ces différents troubles nécessitent souvent moins d'aménagement au niveau de l'établissement que d'autres handicaps. En effet, les élèves qui présentent, par exemple, des troubles des fonctions motrices ne sont souvent pas présents en établissement ordinaire mais sont généralement admis en établissements spécialisés afin de répondre aux différentes contraintes que présupposent leur handicap.

Pratique de la pédagogie différenciée



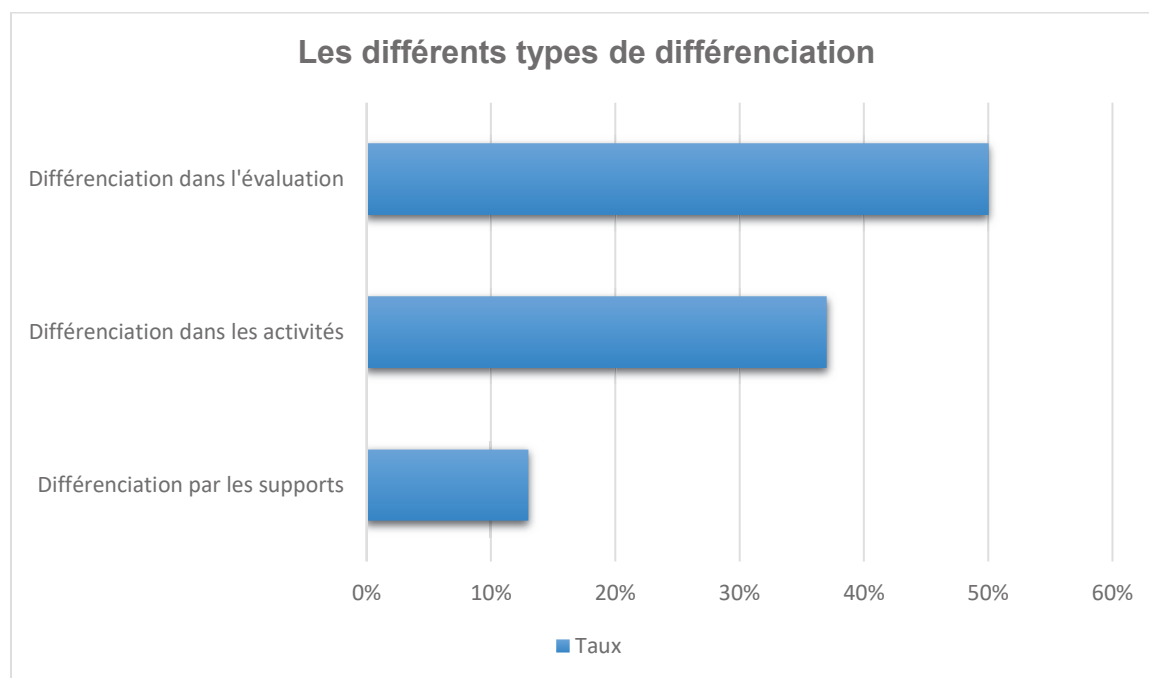
Comme il est possible de le noter avec cette répartition, il semble que les enseignants aient aujourd'hui pleinement conscience de l'importance de pratiquer la pédagogie différenciée.

Même si certains admettent qu'il est parfois difficile de la mettre en place de par l'importance de préparation que cela suppose en amont, près d'un professeur sur dix essaye tant bien que mal de la mettre en place afin de favoriser l'inclusion de tous les élèves.

En effet, selon Kahn (2010), le principe de la pédagogie différenciée est de conduire chacun à un but identique pour tous, mais par voies qui peuvent être différentes selon les individus. Or, on constate encore aujourd'hui que l'école, quant à elle, tend toujours à réunir un groupe d'élèves aussi peu différents que possible pour que, soumis au même enseignement, ils parcourent en des temps uniformes des étapes identiques d'apprentissage. Heureusement, la pédagogie différenciée permet de « casser » ces codes et de mettre en place des stratégies d'apprentissage afin de permettre à tous les élèves de s'approprier les différents savoirs.

« La différenciation pédagogique ne vise pas seulement les élèves les plus en difficulté, elle s'adresse aussi à ceux sont en réussite ! » (Bataille et Midelet, 2014 p.100).

Les différents types de différenciation



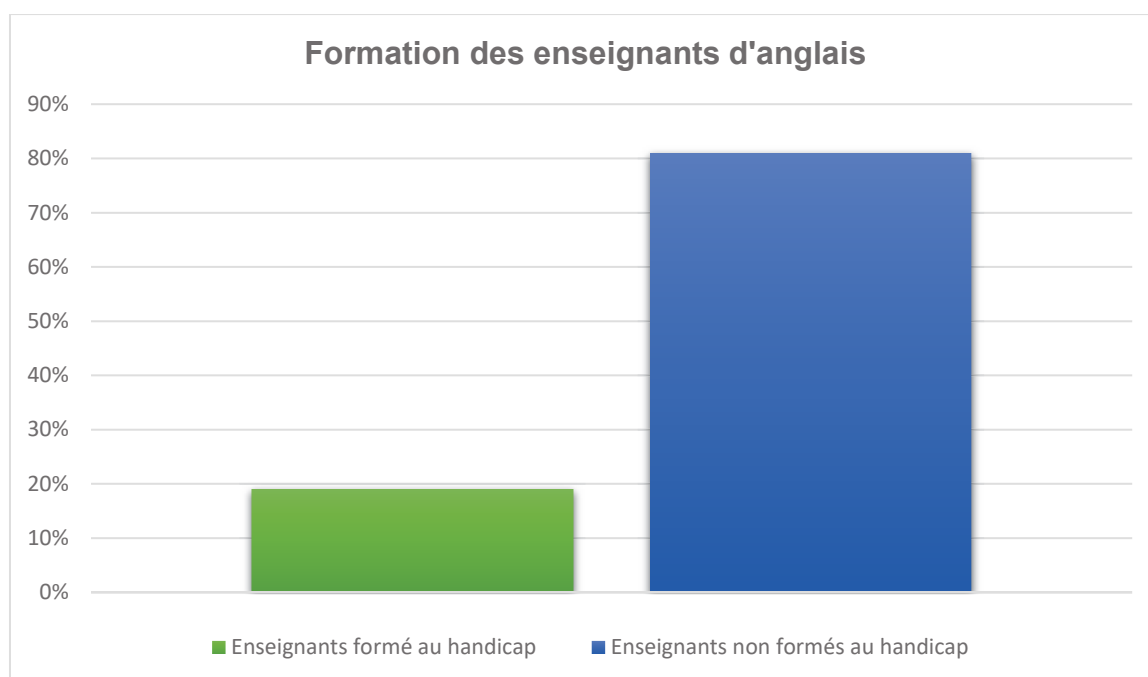
De nouveau, grâce à cet histogramme, il est possible de comprendre sur quel type de processus l'enseignant pratique la pédagogie différenciée. On relève alors que ce qui semble le plus mis en place au sein des établissements est la différenciation par l'évaluation.

Prendre en compte, les difficultés des élèves pour leur permettre d'adapter le contrôle des connaissances est le point privilégié des enseignants.

En revanche, la différenciation des supports semble être une étape difficile dans la préparation des classes des enseignants. Est-ce dû au fait que cela prend du temps sur la préparation et suppose que l'enseignant soit à la recherche de différents supports pour prendre en compte les difficultés des élèves ? Il conviendra d'approfondir ce questionnement lors des entretiens.

« De plus, on note que chacun des élèves doit pouvoir poursuivre ses apprentissages car tous les apprenants ne sont pas motivés en même temps, n'ont pas les mêmes objectifs de travail, n'ont pas le même rythme d'apprentissage ni les mêmes savoirs de base. Dès lors, l'enseignant doit mettre en œuvre des gestes professionnels adaptés pour répondre à cette diversité de profils d'élèves » (Bataille & Midelet, 2014 : 100).

La formation des enseignants



En s'appuyant sur l'histogramme, on s'aperçoit que seulement moins de 20% des enseignants interrogés sont formés. Pourtant, ces derniers sont sensibles à l'inclusion des élèves en situation de handicap comme il a été démontré au cours des précédents résultats. Mais ces enseignants bien qu'ils soient volontaires semblent avoir une méconnaissance de ces élèves à besoins particuliers.

De plus, concernant les enseignants qui ont répondu positivement, peu donnent des précisions quant à la nature de la formation. S'agit-il, en effet, d'une formation sur l'inclusion des élèves en situation de handicap ou bien d'une formation sur la pédagogie différenciée ?

Pourtant, il y a une évolution du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements comme il est possible de le voir grâce aux chiffres de l'Éducation Nationale.



Élèves et étudiants en situation de handicap – Les chiffres clés – Rentrée 2016

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
2 décembre 2016

<https://www.education.gouv.fr/cid110235/l-education-inclusive-des-parcours-toujours-plus-inclusifs-pour-les-eleves-en-situation-de-handicap.html>

À la rentrée scolaire de 2018, ce sont près de 340 000 élèves en situation de handicap qui ont été scolarisés dans les écoles et les établissements, selon les chiffres du Ministère de l'Éducation nationale. De plus, les enseignants bénéficient de nouveaux outils pour les aider au mieux à s'adapter aux besoins éducatifs particuliers

de ces élèves. Mais ces chiffres ne se reflètent pas dans les réponses obtenues des questionnaires des enseignants interrogés.

2.1.2. Entretiens

Pour les entretiens, plusieurs choix s'offraient à moi : réaliser un entretien directif ou une entrevue normalisée. Ce type d'entretien est souvent utilisé pour une recherche quantitative, les questions posées sont souvent très spécifiques et fermées. Cela permet une analyse statistique des réponses. Le deuxième type d'entretien est l'entretien semi-directif ou entretiens approfondis. Le but de l'entretien semi-directif est une recherche qualitative : le chercheur est, ici libre dans la manière dont il pose les questions mais les thématiques sont prédéfinies. De plus, certaines questions peuvent être ajoutées au cours de l'entretien. Enfin, le troisième type d'entretien est l'entretien non-directif ou libre : le chercheur propose souvent une liste de sujets au lieu de questions. Le but de l'entretien non-directif est plutôt une recherche qualitative.

2.1.2.1. Préparation des entretiens

A la suite des retours des questionnaires et de leur analyse, j'ai ressenti le besoin de rencontrer en personne plusieurs enseignants afin d'approfondir les réponses obtenues. Mon choix c'est alors porté sur l'entretien semi-directif. En effet, je souhaitais obtenir des précisions quant à certains sujets de ma recherche qui me paraissaient encore un peu flous.

J'ai donc imaginé un certain nombre de questions ouvertes à poser aux enseignants que je rencontrerai (cf. annexe 2). C'est en fonction des réponses obtenues à l'issue des questionnaires et en fonction de mes hypothèses que j'ai établi ce guide d'entretien.

Ensuite j'ai sélectionné plusieurs enseignants qui avaient acceptés de me laisser leurs coordonnées et je les ai contactés. Deux enseignantes ont accepté de me rencontrer afin d'étayer leurs réponses au questionnaire. Elles ont toutes les deux des

profils différents : l'une est enseignante depuis près de 17 ans. Elle est devenue enseignante d'anglais à la suite d'une reconversion professionnelle, et elle arrive aujourd'hui au terme de sa carrière. La seconde est enseignante depuis presque 9 ans dont 5 ans maintenant dans son établissement actuel.

Les entretiens ont été d'une durée de 20 minutes environ, les enseignantes ont pu apporter des informations complémentaires par rapport aux réponses données en amont dans les questionnaires.

2.1.2.2. Analyse des entretiens

Afin de repérer ce qu'a pu dire l'une ou l'autre enseignante, il convient de leur déterminer une lettre et ainsi pouvoir repérer les idées essentielles dans un tableau en fonction des réponses données. Ces réponses seront ensuite analysées afin de valider ou invalider les hypothèses de départ.

	Enseignante A	Enseignante B
Définition de l'inclusion scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - mettre en place toutes les stratégies possibles afin que les élèves se sentent au mieux durant le cours. - permettre aux élèves de participer aux différentes activités en leur proposant une manière différente de travailler 	<ul style="list-style-type: none"> - accueillir des élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais - favoriser les moments de compréhension orale lorsque les élèves du dispositif ULIS sont présents dans la classe
Pratique inclusive	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de plan de travail qui permet de planifier les tâches à réaliser 	Méconnaissance du terme de pratique inclusive

	<ul style="list-style-type: none"> - Aide et entraide (disposition des tables en îlots afin de favoriser les échanges entre élèves -Réalisation d'exposés libres : c'est pour les élèves la possibilité de s'exprimer sur un sujet de leur choix - Coin lecture 	<ul style="list-style-type: none"> - Très peu de travail de groupe organisé (classes souvent indisciplinées qui ne favorisent pas ce type d'activités
L'inclusion d'élèves en dispositif ULIS	<ul style="list-style-type: none"> - Grande inclusion des élèves en dispositif ULIS - Prise en compte des handicaps de chacun afin d'adapter au mieux sa pratique et les activités proposées au élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'inclusion des élèves en dispositif ULIS - Prise en compte fragile du handicap des élèves pour mettre en place une pédagogie différenciée adaptée
Collaboration avec les autres enseignants d'anglais	<ul style="list-style-type: none"> - Pratique du co-enseignement (intervention d'un second professeur d'anglais pendant le cours) 	<ul style="list-style-type: none"> - Légère collaboration avec les autres enseignants d'anglais. - Echanges importants avec la coordinatrice de la classe ULIS afin d'adapter au mieux les pratiques enseignantes.

Il est intéressant de noter que ces deux enseignantes ont des profils complètement différents et cela se voit dans leur pratique et dans leur vision de l'inclusion scolaire.

En effet, l'enseignante A. semble avoir pleinement conscience des élèves en dispositif ULIS présents dans ses classes. Elle présente une grande connaissance des

différentes approches pour favoriser au mieux les élèves dans l'acquisition de leurs connaissances. De plus, elle met en place des stratégies à destination de tous ses élèves (en dispositif ULIS ou non) afin que la classe avance ensemble vers la réussite.

Les techniques présentées par l'enseignante A. se rapprochent de celles de la classe coopérative comme le préconise Caron, Fillion, Scy & Vasseur (2018). Les enseignants des classes coopératives mettent en œuvre des techniques et des outils pour permettre à l'élève de bâtir avec les autres élèves. Il existe en cela différentes techniques⁶ :

- Le conseil coopératif
- Le plan de travail
- L'aide et l'entraide
- Des responsabilités
- Les ceintures de compétences
- Le blog et le journal
- La correspondance via les réseaux sociaux
- Les semaines à thème
- Les techniques de médiation et de communication
- Le cahier de vie
- Le marché des connaissances
- Le « Quoi de Neuf ? » ou exposés libres
- Les conférences d'élèves
- Le cahier de l'écrivain
- Le coin lecture

Tous ces outils fonctionnent ensemble et non pas de manière isolée et cela afin de créer un système où l'élève se sentira responsable et totalement dans un projet au cœur de la classe.

L'enseignante B. malgré les réponses données, semble avoir pleinement conscience que les élèves en dispositif ULIS présents dans sa classe doivent être considérés et non pas laissés de côté. Elle justifie son manque de pratique par le peu

⁶ Osez les pédagogies coopératives au collège et au Lycée (2018)

d'expérience qu'elle a dans l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Elle précise également qu'il est important pour elle de pouvoir rendre compte à la coordinatrice ULIS des progrès réalisés par les élèves et des difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans ses classes. Elle regrette surtout de ne pas être bien formée pour faire face à ces élèves et leur proposer ainsi des activités adaptées.

Grâce à ses entretiens, il convient, afin de pouvoir valider ou invalider des hypothèses, de prendre en compte également le parcours et l'ancienneté de la pratique des enseignants. Il est possible d'affirmer que l'enseignante A. porte une attention particulière à ses élèves et cela est dû notamment à son expérience alors que l'enseignante B. semble quant à elle, encore en train de construire sa pratique enseignante et il serait d'ailleurs intéressant de voir son évolution d'ici quelques années. Il s'agit ici de prendre connaissance des différentes paroles et de voir comment il serait alors possible de favoriser au mieux l'inclusion des élèves.

De plus, on peut mettre en avant qu'accueillir des élèves possédant des troubles des fonctions cognitives amène l'enseignant à modifier sa pratique. En effet, ces élèves ont des difficultés de repérage dans le temps et l'espace. L'enseignant doit ainsi proposer des fiches avec des pictogrammes ce qui permettra à l'élève de se repérer plus aisément. Le rituel va également jouer un rôle prépondérant car grâce à lui l'élève en dispositif ULIS saura définir les différents temps de classe ; et plus le temps avancera, plus il sera à même de pouvoir lui aussi participer car il aura pleinement conscience de ce qu'il peut faire comme il s'agit d'un élément de cours qui revient à chaque fois. L'élève aux troubles des fonctions cognitives a aussi des difficultés de mémorisation : il faut donc que l'enseignant dans ses préparations et dans la réalisation de ses cours prenne en compte cette difficulté et permette à l'élève d'utiliser toutes ses mémoires : visuelle, auditive, kinesthésique afin de multiplier les chances de transmissions du savoir et de donner davantage de sens aux apprentissages. Cela développera ainsi la motivation de l'élève et lui permettra de mémoriser les connaissances enseignées.

Aujourd'hui, l'enseignement de l'anglais se fait par l'approche actionnelle qui met l'élève au cœur de son apprentissage. Ce dernier devient acteur, il est ainsi celui qui va prendre en compte toutes les connaissances et compétences acquises durant une séquence afin de concrétiser un projet. L'anglais est une langue vivante et donc

elle se pratique le plus souvent à l'oral, un élément qui peut être plus facile pour les élèves qui disposent de difficultés d'apprentissage comme ceux inscrits en dispositif ULIS. D'ailleurs le rituel fait partie intégrante de la structure du cours. Quant à l'activité la plus complexe pour les élèves du dispositif ULIS, la compréhension écrite, il s'agit de bien comprendre les difficultés des élèves à besoins spécifiques afin de résoudre les problèmes que ces derniers peuvent rencontrer : en effet, les élèves qui connaissent des troubles spécifiques du langage et des apprentissages sont ceux qui souvent sont connus pour être dyslexiques (trouble spécifique de la lecture), la dyspraxie (trouble du développement moteur et de l'écriture), la dysphasie (trouble du langage oral) et les troubles de l'attention. Pour ces élèves, il est nécessaire de mettre en place des exercices avec des supports simples et des consignes simples et de les aider à mettre en place des stratégies de compréhension pour devenir plus autonome. Cela ne peut être possible que grâce à une adaptation de l'enseignant. Favoriser l'inclusion des élèves en dispositif ULIS c'est : s'adapter à ces élèves et non aux élèves de s'adapter aux cours de l'enseignant.

2.1.3. Les limites de ce travail de recherche

Bien que n'ayant reçu que peu de réponses aux questionnaires permettant de valider ou non les hypothèses, j'ai pu tout de même établir quelques conclusions même si j'ai conscience des limites de ce travail de recherche.

Tout d'abord, il est possible de remettre en question la fiabilité de ce recueil de données. Le fait d'avoir choisi de restreindre le cadre d'action a fortement limité l'apport de données. En élargissant davantage mes recherches à l'ensemble de la région, j'aurais peut-être reçu plus de réponses et ainsi apporter une plus grande crédibilité à mon travail de recherche. La principale difficulté semble avoir été de trouver un nombre suffisant des participants. Le fait, d'avoir envoyé par mail le questionnaire (même si ce dernier avait été précédé d'une première prise de contact téléphonique) peut avoir été un frein à ce recueil de données. En effet, le mail a pu ne pas être transmis aux enseignants, ou bien alors les enseignants eux-mêmes peuvent ne pas avoir eu ou pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Ainsi, les participants ne constituent pas nécessairement un échantillon représentatif de toute la population enseignante. En effet, il est probable que d'autres enseignants agissent ou pensent différemment puisque la pratique professionnelle est personnelle et constitue l'identité et le genre professionnels de chaque enseignant.

Une autre limite à ce travail concerne le choix des outils, tels que le questionnaire, utilisé pour recueillir les données. La majorité des questions étant ouvertes, cela permet aux participants de développer leurs réponses et ainsi de nous permettre de comprendre ce qu'ils mettent en place comme changements avant et pendant le cours pour inclure l'élève d'ULIS. Toutefois, certains professeurs développent peu leurs réponses ou ne les justifient pas suffisamment, ce qui peut remettre en cause la fiabilité de l'analyse.

Enfin, ce travail de recherche ne prend en compte que le point de vue de l'enseignant. Il aurait été également intéressant de s'intéresser aux élèves afin de voir comment eux perçoivent cette inclusion et comment ils appréhendent les efforts réalisés par les enseignants pour leur permettre d'acquérir leurs compétences et leurs connaissances.

Conclusion

Pour ce mémoire, j'ai souhaité effectuer ma recherche sur le thème des élèves en situation de handicap, et plus précisément sur l'inclusion d'élèves inscrits en dispositif ULIS en classe d'anglais. Les lectures réalisées m'ont permis d'obtenir des outils théoriques afin de me familiariser avec les concepts clés de la problématique. Des auteurs tels que Perrenoud, Tremblay, Kahn ou encore Rousseau ont ainsi pu éclairer quant aux spécificités de chacun de ces concepts. Par la suite, j'ai adressé un questionnaire à des enseignants d'anglais, afin d'avoir une première approche et mettre en lumière leur pratique. Suite à leurs réponses, certains ont accepté de me rencontrer pour me permettre de répondre à diverses interrogations et aussi d'approfondir certaines de leurs réponses. La plupart de ces enseignants accueillent des élèves inscrits en dispositif ULIS dans leur classe. L'analyse de ces réponses a permis de faire un lien entre les lectures, la vision des enseignants concernant l'inclusion scolaire sur le terrain et les adaptations mises en place dans leurs pratiques pédagogiques.

La première hypothèse posée pour répondre à la problématique supposait que tous les élèves inscrits en dispositif ULIS soient inclus en classe ordinaire comme le préconise aujourd'hui les écrits officiels : suite au recueil de données, il semble ne pas être possible de valider cette hypothèse. En effet, on remarque aujourd'hui que tous les élèves inscrits en dispositifs ULIS ne sont pas inclus dans une classe ordinaire. Même si on remarque qu'une grande partie des enseignants interrogés ont répondu positivement, il convient de prendre conscience de la différence entre intégration et inclusion. Il semblerait donc qu'un certain flou persiste entre ces deux concepts.

La seconde hypothèse quant à elle, était de savoir si les enseignants ont pleinement conscience du dispositif ULIS et prennent en compte les différents profils d'élèves pour pratiquer une pédagogie de l'inclusion. Il est impossible de valider ou d'invalider cette hypothèse dans le sens où certains enseignants mettent parfois en place des stratégies afin d'inclure tous leurs élèves mais n'ont pas pleinement conscience du type de pédagogie qu'ils mettent en place. Ils essaient toujours de faire au mieux afin de favoriser le plus grand nombre et proposer ainsi une adaptation la

plus proche possible des exigences des difficultés de certains élèves. Aussi, cette hypothèse en soulève d'autres et mériterait d'être approfondie dans un futur travail de recherche.

Enfin, la dernière hypothèse supposait que les enseignants d'anglais pratiquent la pédagogie différenciée comme le met en évidence le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Cette dernière hypothèse peut être validée dans le sens où les enseignants ont pleinement conscience qu'ils ne peuvent plus aujourd'hui faire un seul type de cours à destination de tous les élèves. Il leur faut donc prendre en compte la diversité des élèves et ainsi s'adapter au mieux pour favoriser leurs apprentissages. C'est d'ailleurs en ce sens que certains ont développé les pédagogies coopératives afin de favoriser l'inclusion de tous les élèves et proposer un enseignement adapté notamment aux élèves à besoins particuliers.

Ces hypothèses permettent à présent de répondre à la problématique de départ qui était : En quoi l'enseignant d'anglais peut-il adapter sa pratique professionnelle afin de permettre l'inclusion d'élèves d'ULIS en classe ordinaire ?

Il semblerait donc qu'adapter sa pédagogie soit indispensable pour l'inclusion d'élèves d'ULIS en classe d'anglais. L'enseignant d'anglais utilise différentes stratégies pour permettre cette inclusion. Cela passe par des changements didactiques ou une posture différente. En revanche, la différenciation est un idéal chez les enseignants mais souvent difficile à mettre en place à cause de l'hétérogénéité des élèves. En effet, dans la pratique, ce qu'il est possible d'observer c'est qu'il s'agit pour l'enseignant d'un véritable défi pour faire face aux différents types de handicap que ce dernier peut rencontrer dans ses classes. Ainsi, même si l'idéal est de pouvoir inclure tous les élèves en situation de handicap en classe ordinaire lors d'un cours d'anglais, cela n'est malheureusement pas toujours le cas et c'est d'ailleurs l'une des raisons qui fait qu'aujourd'hui certains élèves ne sont pas inclus et restent avec leur enseignant-coordonateur ULIS. Ce dernier peut alors avoir la responsabilité de réaliser lui-même les cours d'anglais. L'inclusion perd alors son sens premier et on retourne davantage à un système intégratif qu'inclusif. Mais il est difficile pour un enseignant d'accorder toute l'attention que mériterait ces élèves lorsque la classe est composée de plus de

25 élèves. C'est d'ailleurs pourquoi aujourd'hui, certains pratiquent le coenseignement. Il existe d'ailleurs six manières de le mettre en place au sein de la classe (Tremblay, 2012 : 72)⁷

« - *L'un enseigne, l'autre observe :*

Un enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre observe le groupe et/ou gère la discipline, selon les besoins. Cette configuration requiert très peu de planification conjointe. [...]

- *L'enseignement de soutien :*

L'enseignant planifie et prend l'activité en charge pendant que l'autre fournit les adaptations et autres formes de soutien, selon les besoins. De nouveau, cela requiert très peu de planification conjointe. [...]

- *L'enseignement parallèle :*

Les deux enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La classe est divisée en deux et chacun prend en charge une moitié. Cela permet d'enseigner en petits groupes pour stimuler les interactions, permettre les manipulations, la discussion, etc. Le contenu est le même mais les méthodes d'enseignement peuvent différer. [...]

- *L'enseignement en atelier :*

Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les élèves permutent selon un parcours prédéterminé par le biais d'ateliers. Les enseignants répètent leur leçon à chaque groupe qui vient. Les élèves en difficultés peuvent être plus facilement intégrés dans de petits groupes. Cette organisation nécessite une claire division du travail. [...]

- *L'enseignement alternatif :*

Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La majorité des élèves restent avec le groupe principal alors que

⁷ D'après Friend, M. et Cook, L. (2007) *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 5th edition. Pearson Education, New York, NY.

certains élèves travaillent dans un petit groupe. Cette configuration favorise les élèves qui ont des besoins d'apprentissage qui sont différents des autres membres du groupe et permet d'individualiser. [...]

- L'enseignement partagé :

Cette organisation nécessite le plus haut degré de collaboration et de confiance entre les co-enseignants. Les deux enseignants présentent la même activité au même groupe en se partageant le travail et variant les rôles de manière constante. De plus, elle exige que les deux enseignants soient en mesure de mélanger leurs styles d'enseignement. Il s'agit du modèle le plus enrichissant. [...] Toutefois, il requiert plus d'engagements et reste le plus difficile à mettre en œuvre. Cette configuration exige d'ailleurs une grande concertation entre enseignants et une préparation conjointe des activités. »

L'utilisation du coenseignement demande, de la part des enseignants, un haut niveau de collaboration, de coopération, de planification et d'organisation. Certains de ces modèles peuvent d'ailleurs être des outils privilégiés pour favoriser l'inclusion d'élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais.

Ce mémoire m'a permis d'évoluer dans la mesure où, je ne connaissais absolument pas le dispositif ULIS avant de réaliser mon stage. Je ne connaissais donc absolument rien au terme, ni même ne pouvait appréhender ce qu'était l'inclusion scolaire ou même la pédagogie inclusive. Il m'a donc fallu comprendre les différentes subtilités que cela présupposaient. Même si je ne prétends pas connaître aujourd'hui parfaitement l'inclusion, j'ai pu, grâce à ce travail de recherche, me plonger dans cette approche et ainsi développer mes connaissances à ce sujet. Je comprends mieux aujourd'hui les spécificités de chaque terme.

Ce travail m'a également fait prendre conscience de la diversité des élèves, notamment en ce qui concerne la place des enfants en situation de handicap à l'école. Il est fort probable qu'au cours de ma carrière, je sois amenée à accueillir ce profil d'élèves dans mes classes. Ainsi, d'un point de vue professionnel et didactique, les réponses des participants m'ont procuré des exemples d'adaptions possibles à mettre

en place afin de mieux inclure les élèves. En tant que jeune enseignante, il paraît nécessaire de connaître ces stratégies pour se préparer à ce genre de situation.

Je ne ferme pas la porte non plus à une éventuelle formation plus spécialisée sur l'inclusion des élèves en situation de handicap et plus particulièrement à l'inclusion d'élèves en dispositif ULIS. En effet, le peu de temps que j'ai pu passer auprès d'eux a été riche en apprentissage, et je pense que ces élèves ont autant de choses à m'apporter que moi j'en ai à leur apporter.

De plus, l'inclusion scolaire et la pédagogie différenciée sont deux sujets qui aujourd'hui sont en constante évolution, il serait intéressant, ainsi de rester dans la formation continue et de poursuivre les lectures afin d'approfondir continuellement mes connaissances sur ces deux sujets importants.

Bibliographie

Ouvrages méthodologiques

Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. (pp.18 & pp.66) Paris : Armand Colin.

Ouvrages théoriques

Bataille, P., Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Paris : ESF

Khan, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. Belgique : De Boeck.

Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des 'méthodes actives' à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Perraud, M. (2008). *Adaptation et scolarisation des élèves handicapés*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Prud'homme, L., Duchesne, H. & Bonvin, P. (sous la direction de) (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Belgique : De Boeck supérieur

Przesmycki, H. (1991). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette Éducation.

Rousseau, N. (2015), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, un défi ambitieux et stimulant*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire*. Belgique : De Boeck.

Articles en ligne

Puren, C. (2001). *Pédagogie différenciée en classe de langue*. Repéré à <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001d/>.

Garel, JP. (2010). *De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre*. Repéré à <https://journals.openedition.org/jda/5397>

Autres articles

Puren, C. (2001). Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée. In *Les langues modernes. Dossier : La pédagogie différenciée* (pp. 10-25). Lyon : Nathan.

Bertocchini, P. & Puren, C. (2001). Entre « pédagogie différenciée » et « apprentissage autonome ». In *Les langues modernes. Dossier : La pédagogie différenciée* (pp. 38-44). Lyon : Nathan.

Textes officiels

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. [En ligne]. Adresse URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. [En ligne]. Adresse URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 Scolarisation des élèves en situation de handicap : [En ligne]. Adresse URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

Annexes

Annexe n°1 : Questionnaire

L'inclusion d'élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais

Je suis étudiante en Master 2 MEEF Anglais. Dans le cadre de mon mémoire, je mène une recherche quantitative et qualitative qui s'intéresse à **l'inclusion des élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais**. Ce questionnaire s'inscrit en amont d'entretiens que J'aimerais mener ultérieurement.

Je vous demande de bien vouloir répondre à ce questionnaire et de me le retourner de préférence en version numérique à cette adresse : solene.pasquini@laposte.net avant le **vendredi 5 avril**. Le traitement informatique des informations sera anonyme.

1. Accueillez-vous des élèves inscrits en dispositif ULIS dans votre classe?

(Entourez) Oui / Non

Si Oui, sont-ils présents à chacun de vos cours ?

2. Ces élèves sont-ils accompagnés d'une AVS?

(Entourez) Oui / Non

3. Quel type de handicap rencontrez-vous dans votre classe ?

4. Pensez-vous que l'élève / les élèves scolarisé(s) en ULIS est / sont ? inclus dans votre classe ?

(Entourez) Oui / Non

Si Oui, comment?, Si Non, pourquoi ?

5. Pratiquez-vous la pédagogie différenciée?

(Entourez) Oui / Non

Si Oui, que différenciez-vous?, Si Non, pourquoi ?

6. Différenciez-vous davantage pour les élèves en dispositif ULIS?

(Entourez) Oui / Non

7. Avez-vous suivi une formation particulière pour inclure les élèves en dispositif ULIS?

(Entourez) Oui / Non

Les données recueillies ci-contre nous permettrons de vous identifier si vous acceptez une rencontre en vue d'un entretien et ne seront pas utilisées sans respecter votre anonymat dans le cadre de notre mémoire.

Nombre d'années d'enseignement : _____

Etablissement: _____

Ville : _____

Classe(s): _____

Adresse email : _____

Merci pour votre aide!

Annexe n°2 : Entretien

L'inclusion d'élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais

Questions pour l'entretien :

- 1. Comment définissez-vous l'inclusion scolaire ?**

- 2. Diriez-vous de votre pratique qu'il s'agit d'une pédagogie inclusive?**

- 3. Selon vous, le fait que les élèves en dispositif ULIS soient inclus en classe ordinaire leur permet-il de développer davantage leurs compétences?**

- 4. Vous renseignez-vous sur le handicap des élèves présents dans votre classe ?**

- 5. Vous renseignez-vous sur les pratiques pédagogiques liées au handicap?**

- 6. Pensez-vous que l'inclusion d'élèves en situation de handicap puisse faire évoluer les pratiques enseignantes?**

- 7. Faites-vous un travail en collaboration avec les autres enseignants d'anglais pour favoriser l'inclusion d'élèves en dispositif ULIS?**

Merci pour votre aide!

4^{ème} de couverture

ULIS, intégration, inclusion, pédagogie inclusive, pédagogie différenciée

Résumé en français

« Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Chaque école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins⁸. » Qu'en est-il réellement sur le terrain et plus particulièrement en classe d'anglais ? Ce travail de recherche repose sur l'étude de l'inclusion des élèves inscrits en dispositif ULIS en classe d'anglais. En effet, ce mémoire nous amène à interroger le fait que les élèves inscrits dans ce dispositif sont-ils réellement inclus en classe ordinaire ? Quelles sont les différentes stratégies que les enseignants mettent en place ? Pratiquent-ils une pédagogie de l'inclusion ? Et enfin qu'en est-il aujourd'hui de la place donnée à la pédagogie différenciée en vue de l'inclusion des élèves en dispositif ULIS en classe d'anglais ?

Résumé en anglais

"The right to education for all children, whatever their handicap, is a fundamental right. Each school should welcome all children, regardless of their special needs." What is the case in real life situations, and more particularly in English lessons? The following research aims to study the inclusion of children with special needs registered as ULIS⁹ students in English lessons. Indeed, this dissertation will seek to understand whether or not children registered as special needs are included in mainstream English classes? Which different strategies do teachers use? Do they use an inclusive pedagogy (teaching style)? Finally, what level of differentiation is achieved for those special needs students registered as ULIS who take part in English lessons?

⁸ <https://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

⁹ ULIS = SEN pupils: Special Educational Needs pupils.