



HAL
open science

Les enseignants de cycle 1 face à l'inclusion scolaire

Marlène Blot

► **To cite this version:**

Marlène Blot. Les enseignants de cycle 1 face à l'inclusion scolaire. Education. 2018. dumas-02342069

HAL Id: dumas-02342069

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02342069>

Submitted on 31 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 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

Session 1

Prénom et Nom de l'étudiant : Marlène Blot

Site de formation : Villeneuve d'Ascq

Section : 1

Séminaire suivi : Elèves à Besoins Éducatifs Particuliers

Directeur de mémoire (nom et prénom) : Mme Vincent Emmanuelle



RESUME

Les missions allouées aux enseignants évoluent constamment et amènent ces derniers à régulièrement remettre leurs pratiques en question, et les faire évoluer. L'école inclusive, devenue priorité nationale en 2016, est désormais une de ces missions prescrites, et suppose désormais qu'au-delà du handicap, « quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité ». Cette étude s'attache à analyser les représentations, afin de comprendre ce qui permet aux enseignants, plus particulièrement de cycle 1, de s'approprier la prescription du travail lié à l'inclusion scolaire. Cette étude se base sur des apports théoriques, et le témoignage de six enseignantes exerçant en maternelle, qui nous ont permis d'éclairer nos questionnements au regard d'hypothèses de travail liées au sens donné à l'inclusion scolaire, et les axes de travail permettant l'appropriation. Nous verrons de quelle façon les participantes qui ont un profil d'enseignant inclusif s'engagent notamment dans le travail collaboratif, et s'inscrivent dans une démarche de professionnalisation.

INTRODUCTION

Les missions allouées aux enseignants évoluent constamment et amènent ces derniers à régulièrement remettre leurs pratiques en question, et les faire évoluer. Ainsi, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole de la République¹, qui vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous, a promulgué une série de mesures définissant le nouveau cadre de travail des enseignants, notamment par la mise en œuvre de nouveaux programmes d'enseignement et d'un référentiel de compétences à destination des enseignants. Parallèlement, d'autres mesures inscrites dans le cadre législatif sont venues modifier les pratiques, telles que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées². Cette loi implique que « le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Chaque

¹ <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

² <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

école a vocation à accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins »³. L'école inclusive est, depuis, devenue une priorité nationale, et suppose désormais qu'au-delà du handicap, « quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité »⁴. Cette mission, allouée en partie aux enseignants, bouleverse les pratiques et les représentations que l'on peut avoir du travail de l'enseignant. Alors que, durant des décennies, l'école imposait une norme que les élèves s'employaient à atteindre, il est désormais question de partir des besoins de l'élève pour qu'il ait accès aux apprentissages. Nous pouvons imaginer que cela suppose de la part de l'enseignant une propension à accepter la diversité, s'y intéresser, chercher des « moyens » qui aideront l'élève dans sa progression.

Enseignante stagiaire au sein d'une école maternelle, dans une classe de TPS-PS, je m'aperçois que nombre d'échanges, formels ou informels, entre professionnels, ont pour sujet l'inclusion scolaire, abordée sous différentes formes selon la situation et le regard de chacun. Ce principe est désormais au cœur même des pratiques enseignantes, qu'on le réfute ou qu'on l'intègre. Dans ce contexte, nous pouvons nous demander de quelle façon les enseignants appréhendent la prescription du travail inhérent à l'inclusion scolaire. En outre, la question qui se pose là, peut revêtir un écho particulier s'agissant des enseignants exerçant en maternelle. En effet, l'école maternelle constitue le cycle des apprentissages premiers, elle est le lieu où l'enfant va gagner en autonomie, grandir, mûrir, s'engager dans le processus de socialisation, découvrir, expérimenter, et faire l'objet des premières évaluations visant à mesurer sa progression dans les apprentissages. L'enseignant pourra alors rencontrer plusieurs situations liées à des besoins éducatifs particuliers des élèves de maternelle. Ainsi, il pourra avoir à accompagner un élève pour qui les besoins sont déjà définis, et pour lequel il s'agira de mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement nécessaires (handicap physique, élève allophone...). Pour d'autres élèves, ce sont les observations de l'enseignant qui vont permettre de pointer des besoins particuliers et la nécessité, ou non, de mettre en œuvre un dispositif particulier. Dans ce cas, cela suppose de prendre en compte une multitude de variables, qui n'ont pu être évaluées jusqu'alors, dans le contexte particulier de l'institution scolaire. Certains besoins vont s'exprimer rapidement et de manière visible en classe (en lien avec des troubles du comportement notamment), et d'autres demanderont une observation fine de la part de l'enseignant afin de repérer d'éventuels besoins particuliers (troubles de l'apprentissage ou haut potentiel intellectuel par exemple).

³ <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

⁴ Ibid

Dans cette recherche, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : **Qu'est ce qui permet aux enseignants de cycle 1 de s'appropriier la prescription du travail lié à l'inclusion scolaire ?**

Pour ce faire, nous nous attacherons à comprendre ce qui relève de l'inclusion scolaire et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. Puis, nous nous intéresserons aux particularités du cadre de travail des enseignants en maternelle et les missions allouées. Enfin, nous nous interrogerons sur la complexité induite par ce cadre de travail prescrit.

Dans un second temps, nous testerons nos hypothèses au regard des entretiens menés auprès d'enseignants du cycle 1.

I. L'INCLUSION SCOLAIRE AU CYCLE 1

1. L'inclusion scolaire

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole de la République de 2013⁵ est venue affirmer le principe de l'inclusion scolaire, désormais devenue priorité nationale. Cet aspect du cadre de travail alloué aux enseignants est devenu une réalité à appréhender au quotidien au sein des écoles.

En France, nous pouvons considérer que c'est la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁶, qui est à l'origine de la mise en œuvre de l'inclusion au sein des institutions scolaires. Dès lors, Dans le cadre de la compensation, la priorité d'une scolarisation de droit commun en milieu scolaire ordinaire de proximité est posée comme un droit⁷. Pascale Gilbert (2007) évoque ainsi l'outil mis en place pour articuler les réponses aux besoins particuliers des élèves avec un handicap qu'est le Projet Personnalisé de Scolarisation, élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) quel que soit le mode de scolarisation du jeune. Le Projet personnalisé de scolarisation sera mis en œuvre par l'école et les acteurs de terrain. « L'équipe de suivi de la scolarisation, définie par la loi et rassemblant tous ces acteurs, est animée par un enseignant référent ». Celle-ci rend compte ensuite à l'équipe pluridisciplinaire, en charge des évaluations régulières des situations des personnes porteurs d'un handicap.

⁵ Op.cit

⁶ Op.cit

⁷ Pascale Gilbert, Évaluer pour construire le Projet personnalisé de scolarisation : place du guide d'évaluation « GEVA », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 9-19.

Pascale Gilbert souligne en outre que L'article L.146-8 du Code de l'action sociale et des familles qui définit les missions de l'équipe pluridisciplinaire précise qu'elle « évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie [...] et propose un plan personnalisé de compensation du handicap ». Cet article fait ainsi de l'évaluation de la situation de la personne le préalable à l'élaboration du plan personnalisé de compensation et par voie de conséquence du Projet personnalisé de scolarisation. « L'enjeu pour les pratiques est précisément de distinguer les deux dimensions, évaluation et préconisation, et de rendre tangible l'étape d'observation et d'analyse de la situation de handicap de la personne »⁸. Ainsi, l'explicitation des démarches liées à la reconnaissance des besoins des personnes en situation de handicap souligne la nécessité d'évaluer régulièrement les besoins, et pour ce faire, on peut l'imaginer, de s'appuyer sur les observations recueillies au sein de l'institution scolaire, en ce qui concerne le PPS. En filigrane, se dessine la place prépondérante de l'enseignant accueillant l'élève dans sa classe, et la responsabilité qui lui incombe en termes d'observations de la situation, et, in situ, des besoins de l'enfant. Dans ce contexte, dans leur présentation du dossier élaboré à propos de la loi de 2005, Christine Magnin de Cagny et Annie Coletta (2007)⁹ soulignaient que « l'accessibilité pour compenser le handicap relativement à la scolarisation suppose l'évaluation des besoins éducatifs particuliers dans une situation d'apprentissage d'une part, et d'autre part l'adaptation du contexte scolaire en lui-même et dans sa dimension partenariale liée aux aides qui s'avèrent nécessaires »

En outre, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, a, quant à elle, renforcé les principes de la loi de 2005 et posé les jalons de l'école inclusive. Abordant le thème de la scolarisation des enfants en situation de handicap, C. Berzin et al notent qu'« alors que le terme d'intégration suggérait qu'une « situation d'exclusion était à gérer » (Graff, 2006), le terme de scolarisation s'inscrit aujourd'hui dans une perspective résolument inclusive dans laquelle c'est à l'enseignant d'imaginer « des pratiques à géométrie variables » (Gardou, 2006) et non pas à l'enfant à s'adapter aux exigences de l'école (Benoit, 2004) ». Notons également que Marita Mäkinen, Elina Mäkinen (2011) débutent la présentation de leur étude évoquant l'enseignement dans un cadre inclusif, en notant que « la définition actuelle [de l'éducation inclusive] se réfère à une réforme holistique de l'éducation qui vise à soutenir et à accueillir la diversité chez les apprenants [...] Ainsi, l'idée de l'inclusion part de la conviction que

⁸ Ibid p.12

⁹ Christine Magnin de Cagny, Annie Coletta « Loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ? Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 5-8.

l'éducation est un droit humain essentiel et le fondement d'une équité sociale ». Bien que cette étude se base sur le système éducatif existant en Finlande, il est à souligner que les enjeux liés à l'inclusion scolaire constituent une préoccupation internationale, et s'appliquent donc au système français.

L'inclusion scolaire induit par conséquent que, « quels que soient les besoins particuliers de l'élève, c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à sa scolarité »¹⁰. Au-delà du handicap, les enseignants, en lien avec l'institution scolaire au sein de laquelle ils exercent, sont donc susceptibles de rencontrer de multiples formes de besoins particuliers s'agissant des élèves, induisant ainsi une personnalisation des parcours.

Aujourd'hui, En France, l'inclusion scolaire, si l'on s'en réfère aux statistiques, n'est plus un vain mot, et ne constitue plus l'exception. Depuis la promulgation de la loi du 11 février 2005 et la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, l'inclusion scolaire est devenue la règle. S'agissant notamment des élèves en situation de handicap, notons que, depuis 2006, le nombre d'élèves en milieu ordinaire a plus que doublé. Les données officielles stipulent qu'en 2016-2017, 172145 enfants en situation de handicap ont été scolarisés dans les écoles et établissements du premier degré relevant du ministère de l'Éducation nationale (public et privé). Soit une augmentation globale (premier et second degré) de 7,5% d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire par rapport à l'année scolaire 2015-2016¹¹.

Ces chiffres, bien qu'ils ne reflètent qu'une partie des élèves à besoins éducatifs particuliers, montrent bien que les institutions scolaires, et par conséquent les enseignants, ne peuvent plus garder des cadres de fonctionnement antérieurs, qui suggèreraient la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers comme marginale. L'avènement de l'inclusion scolaire telle une norme nécessite une appropriation effective de l'injonction liée à ce nouveau cadre de travail.

En effet, il ne s'agit pas d'inclure des élèves en acceptant uniquement leur présence. Comme précisé ci-avant, le terme d'inclusion implique d'adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (inclusion scolaire – CANOPE).

Pour autant, le terme employé d' « élèves à besoins éducatifs particuliers » revêt une diversité incroyable de situations. Ainsi, un enseignant est susceptible d'accueillir dans sa classe des élèves présentant des troubles intellectuels et cognitifs, des troubles du psychisme, des troubles

¹⁰ Op.cit www.education.gouv.fr

¹¹ <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

du langage et de la parole, des troubles auditifs, des troubles visuels, des troubles viscéraux, des troubles moteurs, troubles associés ou autres troubles, qui relèvent du champ du handicap. Outre ces élèves présentant des troubles divers¹², il s'agit également de prendre en compte, entre autres, les troubles de l'apprentissage, les élèves allophones, les élèves à haut potentiel intellectuel, mais également les enfants souffrant d'une maladie nécessitant un protocole de soins particulier. Autant de troubles qu'il faudra appréhender, comprendre, prendre en compte, afin d'adapter les situations d'apprentissage aux besoins de l'élève.

Par conséquent, l'inclusion scolaire bouleverse les pratiques et induit pour l'enseignant de s'engager dans des situations très diverses, qui, a priori, supposent un surcroît de travail.

Face à ces situations, divers outils et dispositifs ont été a priori pensés et mis en œuvre pour faciliter l'accès des élèves aux apprentissages.

Ainsi, par le biais de la MDPH et la mise en place d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, il s'agit de penser l'accompagnement de l'élève porteur d'un handicap, de déployer des moyens humains et outils pédagogiques.

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé, quant à lui, est un « dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions, en référence aux objectifs du cycle »¹³. Le PAP est ensuite élaboré par l'équipe pédagogique qui associe les parents et les professionnels concernés. Sa mise en œuvre est assurée par les enseignants au sein de la classe.

En sus, il existe deux autres dispositifs : le Projet d'Accueil Individualisé, s'agissant de pathologies chroniques, allergies ou intolérances alimentaires, et le Programme Personnalisé de Réussite Educative pour les élèves dont la maîtrise de certaines connaissances et compétences est insuffisante.

¹² cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf p.20

¹³ <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.html>

2. L'inclusion scolaire à l'école maternelle

L'ensemble des professeurs des écoles exercent leurs missions en lien avec un cadre de travail prescrit, notamment par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'Ecole de la République. Les professionnels sont notamment guidés par un référentiel de compétences, qui définit les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Parmi les compétences attendues, il est spécifié que le professeur doit « prendre en compte la diversité des élèves »¹⁴. Cependant, si le référentiel de compétences est commun à l'ensemble des professeurs des écoles, il est à souligner qu'il existe, de fait, et de surcroît, des spécificités liées aux niveaux d'enseignement.

S'agissant de l'école maternelle, le site Eduscol¹⁵ note qu'elle est un service gratuit pour les familles, qui accueille tous les enfants à partir de 3 ans. En amont de la scolarité obligatoire qui débute à l'âge de 6 ans, elle est un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous (petite section, moyenne section et grande section).

Les objectifs de la formation à l'école maternelle y sont établis comme suit : La formation dispensée dans les classes enfantines et les écoles maternelles favorisent l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif. Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre, progressivement, de devenir élève.

Il est spécifié que l'école maternelle est adaptée aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités.

La mission éducative de l'école maternelle comporte une première approche des outils de base de la connaissance, prépare les enfants aux apprentissages fondamentaux dispensés à l'école élémentaire et leur apprend les principes de la vie en société.

Elle engage chaque enfant à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir. Cet objectif visé pour l'enfant suppose donc de réfléchir au cadre d'apprentissage proposé, afin qu'un élève qui se confronte à des difficultés qui perdurent nourrisse encore sa confiance en lui et fasse confiance à l'école pour l'aider à apprendre. Par

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

¹⁵ <http://eduscol.education.fr/cid103171/ecole-maternelle.html>

conséquent, pour le bien-être de l'élève et sa capacité future à croire en ses capacités, la prise en charge de la diversité doit se penser et se mettre en œuvre relativement tôt, sans attendre un nécessaire diagnostic d'un trouble associé à une difficulté repérée.

A travers ces éclairages concernant l'école maternelle, nous comprenons que les missions y sont spécifiques, nombreuses et ambitieuses. L'école maternelle constitue bien souvent le lieu de la première scolarisation (en effet, même si l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans, il reste rare que les enfants ne soient scolarisés qu'à partir de cet âge). A travers ces premières expériences de collectivité, c'est le processus de socialisation qui va s'engager et se développer. Les enseignants, qui vont accueillir les enfants dès l'âge de 2 ans, auront pour mission d'apprendre à connaître l'enfant, saisir le milieu social dans lequel il évolue afin de comprendre qui il est et comment il apprend, étayer les apprentissages nécessaires. Il va guider l'enfant afin qu'il acquiert de l'autonomie, qu'il devienne élève ; tout cela avec la mission première de faire aimer l'école à l'élève en devenir. Parallèlement, l'enseignant devra se montrer attentif afin de repérer d'éventuels besoins éducatifs particuliers chez certains élèves. Il faut alors composer avec le nécessaire besoin pour ces enfants de respecter leur rythme d'apprentissage, en les laissant évoluer, grandir, mûrir tout au long du cycle. Pour autant, il ne s'agit pas de le laisser s'installer dans une difficulté persistante qui le mettrait en situation d'échec au lieu de renforcer sa confiance en son propre pouvoir d'agir et de penser. Nous comprenons alors que dans certaines situations, le travail d'accueil et/ou de prévention quant aux besoins éducatifs particuliers peut s'avérer complexe.

3. Les enseignants de cycle 1 et l'inclusion scolaire

Prendre en charge la diversité des élèves, faire d'une priorité l'inclusion scolaire, doit donc désormais faire partie des compétences des enseignants. Pour autant, la mesure reste récente, même si la loi 2005 a plus d'une décennie. Sachant qu'une compétence s'acquiert, et demande donc un cheminement d'appropriation, nous pouvons nous demander ce qui va permettre aux enseignants de se sentir compétents pour répondre à ces nouvelles demandes qui ont bouleversé les pratiques antérieures. Ainsi, dans ses recherches portant sur l'impact de la loi de 2005 sur les pratiques des enseignants, Jacqueline Liégeois (2007) note que « l'expérience des professionnels face à ces situations de scolarisation infère sur leur identité professionnelle [...] ».

La scolarisation des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire interroge les compétences à mettre en œuvre et à renforcer par les professionnels ». ¹⁶

Or, ce changement de vision, cette évolution des pratiques, supposent une nouvelle professionnalité inévitable si l'on souhaite réellement instaurer l'école inclusive, telle une nouvelle représentation de la scolarité, plus humaniste, plus égalitaire. L'école inclusive pose bien d'autres questions que l'unique accueil d'élèves à BEP. Elle suppose de croire aux capacités de progrès de chacun, de percevoir que l'accueil de la diversité peut devenir une richesse, et ce, afin que chacun, enseignants, élèves à BEP et élèves de la classe participent d'un même projet de bienveillance envers autrui. Ainsi, « une école inclusive, en mettant au premier plan la prise en compte de la diversité, à travers «un collectif apprenant non discriminant», ne saurait advenir sans une transformation de la culture professionnelle enseignante ». ¹⁷

Dans son étude menée en 2014, P. Mazereau va dans le même sens, soulignant que « l'affirmation d'objectifs inclusifs déstabilise le système antérieur de l'intégration scolaire, tant sur le plan des valeurs et des buts assignés à la scolarisation que sur celui des pratiques concrètes dans les classes » ¹⁸. Face à ce constat, il note que « [...] nous assistons à un double mouvement : le maintien global des cadres antérieurs d'une part, et une avancée de l'accessibilité pédagogique, dans de rares contextes de collaborations réussies. » Selon cette étude, la collaboration serait donc un facteur de changement, qui pourrait permettre de faire évoluer les pratiques inclusives.

Le principe d'inclusion scolaire s'avère complexe à mettre en œuvre, et « l'affirmation de principes généraux, que nul ne conteste, ne suffit pas à réorienter les pratiques » ¹⁹. Ainsi, P.Mazereau souligne que « [...] l'enjeu revient à favoriser de nouveaux objectifs pour l'action pédagogique qui vont cadrer la situation en installant des repères à même de permettre aux enseignants de restaurer leur sentiment de compétence vis-à-vis des élèves handicapés » ²⁰. Ainsi, l'école inclusive « provoque des réaménagements où des professionnels sont amenés,

¹⁶ Jacqueline Liégeois, « L'impact de la loi 2005-102 sur les pratiques des professionnels en milieu scolaire ordinaire. Témoignages d'enseignants de maternelle, d'assistants sociaux et d'infirmiers », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 168

¹⁷ Michèle Rouzic, « Les troubles des apprentissages et le métier d'enseignant », *Empan* 2016/1 (n° 101), p.50

¹⁸ Philippe Mazereau, « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2014/1 (N° 65), p. 21-30.

¹⁹ Ibid p.26

²⁰ Ibid p.27

pour assurer l'exigence nouvelle de l'inclusion, à accepter de modifier les savoirs qui soutiennent ordinairement leurs actions »²¹

Ces éclairages nous aident à saisir l'ampleur de la tâche à assimiler pour les enseignants. La plupart ont bâti leurs compétences en lien avec des savoirs à transmettre, afin que chaque élève vise une norme posée par l'institution scolaire. Or, à l'heure actuelle, la profession ne se définit plus par cette transmission de savoirs, et demande de réviser entièrement la conception du travail à mener. Nous pouvons alors nous demander ce qui aide ces enseignants à mener ce travail conséquent d'appropriation.

En effet, concernant les besoins des enseignants face à ces nouvelles prescriptions, une étude menée entre 2002 et 2004 par C. Berzin et al²² visait à recueillir, via des entretiens, les représentations, notamment des enseignants, liées à la scolarisation des enfants en situation de handicap. Le droit légitime à la scolarisation pour ces enfants était alors souligné, mais également la difficulté à mettre en œuvre ce type de mesure. Le manque de connaissance des problématiques était soulevé, ce qui remettait en cause le sentiment de compétence des enseignants. Le manque de formation et le besoin de partenariat était alors mis en évidence. Par ailleurs, la tension existait, entre la volonté d'aider un élève dans son parcours scolaire, et les exigences liées à la gestion de classe en général.

Nous pouvons alors nous appuyer sur cette étude pour tenter de mesurer l'évolution des représentations et pratiques depuis 2004.

Ainsi, il est à noter que des études plus récentes abordent elles aussi les notions de compétences des enseignants, ainsi que l'importance du travail en équipe et/ou partenariat.

Rappelons ici que ce sont bien les enseignants qui sont au cœur du système qui se revendique d'évoluer sur le plan de l'inclusion scolaire. Encore faut-il s'assurer que ces derniers développent les compétences requises pour assurer ces évolutions. P. Goémé et É. de Saint-Denis (2014) notent que « [des] compétences attendues découle une perception du métier et de la formation qui doit nécessairement l'instaurer²³. Pour autant, ils établissent le constat que la formation des enseignants n'est pas particulièrement développée. En effet, la formation initiale n'est nouvellement assurée par les ESPE que depuis 2014, et la formation continue reste

²¹ Ibid p.28

²² C. Berzin et al., « Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfiques et limites », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 101-116.

²³ Philippe Goémé, Éric de Saint-Denis« Être enseignant... vers une nouvelle professionnalité », Administration & Éducation 2014/4 (N° 144), p. 129

primordiale pour la majorité des enseignants, d'ores et déjà en poste, et « la formation continue joue [...] un rôle fondamental dans le développement professionnel des personnels²⁴.

Si l'on s'en réfère aux études précédemment nommées, le travail en équipe et la collaboration avec les partenaires font partie des besoins verbalisés par les enseignants afin de mener au mieux les pratiques d'inclusion scolaire. A ce propos, une expérience menée en école maternelle et relatée en 2010 souligne l'impact positif d'un travail efficace de collaboration avec la Protection Maternelle Infantile (PMI) dans le dépistage des troubles de l'apprentissage²⁵. Or, toute la complexité du travail de collaboration réside dans la mise en œuvre effective de ce travail d'équipe. Si l'on peut comprendre les besoins des enseignants de se référer à des « spécialistes » afin d'obtenir des éclairages sur les difficultés rencontrées, ou leur besoin de faire part de leurs observations afin qu'ils fassent partie intégrante du parcours de l'enfant, il est à noter qu'il ne suffit pas de nommer ce travail « collaboration » pour que celle-ci soit effective. Un réel travail de collaboration demande la disponibilité et l'engagement de chacun, avec des places et des objectifs bien définis. Or, même si le travail d'équipe apparaît dans le référentiel de compétences des professionnels, il n'est pas toujours aisé de le mettre en œuvre au sein d'un système qui s'est longtemps voulu exclu de cette dimension d'équipe. Ainsi, M. Rouzic (2016) constate que « les professionnels disposent, en général, de peu de temps et d'instances pour élaborer la matière de leurs interrelations. Les rencontres sont rares, les contraintes des uns et des autres s'emboîtent mal, ce travail en équipe pluricatégorielle se trouve encore confiné à la marge des pratiques reconnues comme relevant du travail enseignant »²⁶. M. Rouzic souligne alors que « dans ce cadre, la façon dont les acteurs vont coopérer reste souvent l'impensé du travail engagé auprès de l'élève ».

L'effective mise en œuvre de ce travail de collaboration est donc également à mettre en réflexion car cette nouvelle façon d'appréhender le parcours de l'enfant, dans une dimension globale, peut s'avérer tout à fait enrichissante. Car, « pour les professionnels, l'enjeu est de taille qui suppose un métissage possible de leurs cultures, voire une hybridation de leurs pratiques ». Dans cette perspective de trouver des ressources permettant de mettre du sens à l'inclusion scolaire, « gageons que cet espace d'interactions et d'échanges puisse apporter à chaque projet le souffle et l'inspiration dont il a besoin et devenir, pour chacun des acteurs, un

²⁴ *ibid*

²⁵ C. Pech-Georgel et al., « EVAL MATER : Dépistage des troubles d'apprentissage en maternelle dans la région PACA », *Développements* 2010/2 (n° 5), p. 35-46.

²⁶ *Op.cit*

lieu où puiser des formes de reconnaissance et des occasions de développer de nouvelles compétences professionnelles »²⁷.

De ces diverses études ressortent donc la nécessité de développer de nouvelles compétences afin d'éviter de se sentir démuni face à l'inclusion scolaire, et être en capacité de s'approprier ce principe afin de le mettre en œuvre de façon adaptée, pour le bien-être de tous. Ces compétences s'acquièrent dans un processus de professionnalité visant à se former, et s'adapter aux nouvelles contraintes en se les appropriant en y mettant du sens. C'est le cas du travail de collaboration qui semble enrichissant à partir du moment où il est intégré aux pratiques en tant que mission à part entière.

4. Hypothèses

Au regard des éclairages théoriques exposés, et en lien avec la question de recherche **Qu'est ce qui permet aux enseignants de cycle 1 de s'approprier la prescription du travail liée à l'inclusion scolaire ?**, nous émettons deux hypothèses, que nous testerons par le biais d'une recherche empirique, menée sous la forme d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de cycle 1.

Ainsi, nous émettons une première hypothèse selon laquelle certains enseignants subissent la prescription liée à l'inclusion scolaire, qui ne fait pas sens.

Notre deuxième hypothèse est que, pour que la prescription liée à l'inclusion scolaire fasse sens, les enseignants ont besoin d'être formés à ces nouvelles professionnalités, et apprennent en sus à travailler en équipe.

II. METHODOLOGIE

1. Recueil de données à partir d'entretiens semi-directifs

Afin de tester les hypothèses avancées, nous avons fait le choix de mener des entretiens semi-directifs. Cette démarche de recueil de données qualitatives permettra d'orienter suffisamment les échanges de façon à répondre à nos questionnements, tout en offrant une certaine liberté de paroles, qui ouvre la possibilité de recueillir des propos plus personnels, des émotions et ressentis.

²⁷ Ibid p.51

Afin de créer la grille d'entretiens, nous nous sommes appuyés sur deux recherches antérieures :

- C. Berzin et al., « Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfiques et limites », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 101-116.
- Jacqueline Liégeois, « L'impact de la loi 2005-102 sur les pratiques des professionnels en milieu scolaire ordinaire. Témoignages d'enseignants de maternelle, d'assistants sociaux et d'infirmiers », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 165-169.

La grille d'entretien²⁸ créée comporte neuf axes de questionnements, qui induisent des relances possibles à l'échange le cas échéant. La recherche s'attachant à comprendre le vécu des enseignants et leurs représentations du métier en lien avec l'inclusion scolaire, les questions posées ont attiré au parcours et au vécu en classe des participants. En effet, une des hypothèses relevant du sens que donnent les enseignants au principe d'inclusion scolaire, il semble important de disposer d'informations concernant leur parcours, et saisir en quoi ils auraient pu être sensibilisés à la notion d'inclusion scolaire. En outre, avoir des informations sur le vécu en classe, et plus globalement au sein de l'école, permettra de mesurer les facteurs favorisant ou non la connaissance et la prise en compte du principe d'inclusion scolaire.

L'analyse de ces entretiens se réfère à une grille d'analyse²⁹, reprenant et classant les items abordés lors des entretiens, mais se fera également au regard des apports d'un texte abordant le profil des enseignants inclusifs³⁰. Il y est souligné que « quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ont été identifiées comme point de départ des travaux de tous les enseignants en éducation inclusive. Ces quatre valeurs fondamentales sont :

1. Valoriser la diversité des apprenants – les différences entre élèves constituent une ressource et un atout pour l'éducation ;
2. Accompagner tous les apprenants – les enseignants attendent beaucoup des résultats de tous les apprenants ;
3. Travailler avec les autres – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants ;

²⁸ Cf annexe 1 : grille d'entretien semi-directif

²⁹ Cf annexe 2 : grille d'analyse d'entretiens

³⁰ Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers ; Profil des enseignants inclusifs ; Sous la direction de : Amanda Watkins

4. Formation professionnelle personnelle continue – enseigner est une activité qui s’apprend et les enseignants doivent prendre en charge leur propre apprentissage tout au long de la vie. »

Nous nous appuyons donc sur ces quatre valeurs fondamentales, en tant qu’axes de comparaison au sein des différents témoignages, afin d’étayer notre recherche, et tester nos hypothèses.

2. Les participants aux entretiens

Dans un premier temps, il s’agissait de trouver des enseignants volontaires, non spécialisés, exerçant en maternelle durant cette année scolaire 2017-2018.

Cette recherche s’est avérée plus complexe que je ne l’avais imaginé de prime abord. En effet, je me suis heurtée à plusieurs refus, lorsque j’énonçais que je menais une recherche sur le thème de l’inclusion scolaire. Plusieurs enseignants ne m’ont pas donné de retour, après avoir demandé un temps de réflexion. Deux autres enseignants se sont montrés soucieux de m’aider, en me renvoyant vers des enseignants spécialisés, qui seraient plus à même de répondre à mes questions (alors que j’avais bien précisé que ce n’était pas mon but).

Les deux premiers enseignants à avoir accepté de participer sont les deux collègues de l’école où j’évolue en stage, auprès desquelles je me suis permise d’insister pour qu’elles participent, et bien expliqué qu’il s’agissait de recueillir un témoignage et non de bonnes réponses, alors qu’elles avaient verbalisé ne pas être « experte », pas « sûre de savoir répondre », à plusieurs reprises.

De fait, dans la suite de mes recherches, j’ai davantage évoqué ma recherche sous l’angle de l’écart entre le travail prescrit et le travail réel. J’ai alors obtenu quatre retours positifs. Il est à noter que, pour trois entretiens, j’ai sollicité les enseignants lors d’une période de vacances scolaires, et qu’il pouvait alors peut-être paraître plus simple de dégager du temps pour se rencontrer.

J’ai finalement mené six entretiens, dont la durée oscillait entre 20 et 30 minutes. Agnès, Estelle, Sabrina, Hélène, Anne, et Catherine³¹ sont âgées respectivement de 50, 38, 37, 39, 40, et 42 ans, ont entre 13 et 29 années d’ancienneté dans la profession. Toutes ont principalement exercé uniquement en tant que professeur des écoles dans leur parcours de vie. Quatre d’entre elles sont titulaires de leur poste, et deux parmi elles exercent en REP et REP+. Les deux autres

³¹ Par souci d’anonymat, les prénoms ont été modifiés

enseignantes sont titulaire ZIL et remplaçante. Certains participants se sont montrés plus loquaces que d'autres, et plus ou moins investis dans l'entretien, sans doute corrélés dans une certaine mesure au degré d'aisance face au thème abordé, et peut-être l'investissement professionnel en général.

Agnès et Anne exercent dans un multiple niveau, respectivement en TPS-PS-MS, et PS-MS. Catherine et Hélène exercent en grande section, Estelle en MS. Anne et Sabrina, qui est en GS, effectuent un remplacement de longue durée.

		Age	Ancienneté dans la profession	Situation professionnelle durant l'année scolaire 2017/2018
Agnès	Femme	50 ans	29 ans	Titulaire de son poste, en REP Classe de TPS-PS-MS
Hélène	Femme	39 ans	16 ans	Titulaire de son poste, en REP+ Classe de GS
Catherine	Femme	43 ans	21 ans	Titulaire de son poste, hors-réseaux Classe de GS
Estelle	Femme	38 ans	15 ans	Titulaire de son poste, hors-réseaux Classe de MS
Sabrina	Femme	37 ans	16 ans	Titulaire ZIL, hors-réseaux Remplacement long en GS
Anne	Femme	40 ans	13 ans	Remplaçante pour l'année, hors-réseaux Classe de PS-MS

3. Procédures

Chaque entretien s'est déroulé de façon duelle, durant un temps convenu avec le participant, et de façon à ce que le temps imparti soit suffisant pour prendre le temps de mener l'entretien dans son ensemble sans contrainte. Les entretiens se sont déroulés au sein de l'école des participants, ou à leur domicile.

En amont de l'entretien, j'ai systématiquement informé les participants du contexte de l'étude. J'ai précisé que cet entretien s'adressait aux enseignants exerçant en cycle 1, dans l'enseignement public. J'ai expliqué que, dans le cadre de mon master 2 MEEF, je réalisais un mémoire sur le thème de l'inclusion scolaire, qu'il m'intéressait de comprendre quelles différences existent entre le travail qui nous est prescrit (ce que l'on nous demande d'accomplir en théorie), et le travail réel, à savoir ce que nous réalisons réellement sur le terrain, en fonction de nos moyens, nos capacités, et autres facteurs multiples. J'ai également spécifié qu'il s'agit bien de recueillir un vécu, des ressentis, et les ai invité à ne s'exprimer qu'en fonction de leur point de vue, précisant qu'il n'y avait pas de « bonnes ou de mauvaises réponses ». Enfin, j'ai

assuré les participants que les entretiens étaient totalement anonymes. Avec leur accord, j'ai enregistré les entretiens, soulignant qu'il s'agissait surtout de faciliter la transcription de ces entretiens, car la prise de note pourrait nuire à la qualité de notre échange.

III. RESULTATS

1. Formations et parcours professionnel

Concernant leur parcours de formation initiale, l'ensemble des participantes a été formé il y a plus de dix ans, à l'IUFM pour cinq d'entre elles. Agnès, quant à elle, a obtenu le diplôme d'institutrice. Elles exercent toutes depuis au moins treize ans ; Anne étant celle qui a le moins d'ancienneté.

Les études effectuées avant l'entrée en formation initiale sont variées. Agnès et Estelle ont fait des études supérieures dans le domaine de la science. Sabrina et Hélène ont fait STAPS ; Sabrina jusqu'en licence pour ensuite passer le concours d'accès à l'IUFM ; Hélène jusqu'à la maîtrise avec un projet professionnel initial de devenir professeur d'EPS, avant de prendre conscience qu'elle souhaitait davantage devenir professeur des écoles. Anne et Catherine ont toutes deux fait une licence en sciences de l'éducation, respectivement après un DEUG d'anglais et un DEUG de psychologie. Si c'est un choix de carrière pour Catherine, Anne, quant à elle, explique s'être dirigée vers le professorat par défaut, parce qu'elle s'était rendu compte dès le baccalauréat que ses difficultés étaient trop importantes pour étudier en sciences, et qu'elle serait en incapacité de poursuivre ses études en anglais.

Après avoir été nommées institutrices ou professeures des écoles, seule Catherine a obtenu d'emblée un poste de titulaire, dans une classe de primaire. Les autres ont commencé par des postes occupés à titre provisoire, ou en tant que remplaçant à plus ou moins long terme. Concernant leurs carrières professionnelles, Agnès, qui a 29 ans d'ancienneté, a occupé des postes à titre provisoire de 1990 à 2008 en classes élémentaire et maternelle dans différentes académies, puis a obtenu un poste définitif en 2008 en école maternelle, en zone REP. Catherine, qui a 19 ans d'ancienneté, a exercé cinq ans en primaire sur le même poste en ZEP, puis a souhaité changer, effectué des décharges pendant cinq ans, avant de se rapprocher de son domicile, dans le Nord, en zone rurale, et obtenir un poste à titre définitif en 2008. Elle exerce donc depuis, en maternelle, dans la classe de grande section, bien qu'elle eût préféré exercer en primaire. Hélène, qui 16 années d'ancienneté, a fait toute sa carrière dans le Nord, en maternelle, essentiellement en grande section. Elle a d'abord exercé deux ans à titre provisoire

en ZEP, et exerce dans la même ville depuis 14 ans, dans une zone REP+. Elle est titulaire de son poste depuis 2011. Estelle, qui a 15 années d'ancienneté, est titulaire de son poste depuis 12 ans, dans le Pas-de-Calais. Sabrina a 16 ans d'ancienneté. Elle a effectué l'ensemble de sa carrière dans le Nord, en tant que ZIL, et effectue à l'heure actuelle un remplacement de longue durée en maternelle. Enfin, Anne a 13 années d'ancienneté. Elle souhaiterait obtenir un poste à titre définitif, proche de son domicile, en zone rurale du département du Nord. Mais jusqu'à présent, elle n'a obtenu que des postes de remplaçante. Plutôt portée vers le primaire de prime abord, elle a pris goût à la maternelle lors d'un remplacement en petite section. Elle exprime par ailleurs quelques expériences difficiles de son parcours professionnel, lié à un parcours personnel complexe. Elle effectue actuellement un remplacement de longue durée dans une classe de maternelle, en zone rurale, depuis 2016. Elle sait d'ores et déjà qu'elle n'aura plus ce poste à la rentrée prochaine.

S'agissant des formations professionnelles suivies durant leur carrière, Agnès et Catherine évoquent les formations qu'elles avaient la possibilité de suivre jusqu'en 2004, sous forme de stages de trois semaines. Hélène, quant à elle, s'est engagée dans la formation CAFIPEMF, sans pour autant la valider. Elle explique, que, bien que le parcours ait été formateur, elle ne souhaitait finalement pas s'engager dans cette voie, et notamment exercer en école d'application. Anne fait part de son souhait naissant de s'engager dans une formation professionnalisante, mais avoue ne pas trop savoir où s'adresser pour le moment. Toutes évoquent par ailleurs les animations pédagogiques suivies, choisies ou non selon les circonscriptions. Les animations pédagogiques suivies par Agnès et Hélène, qui exercent en REP et REP+ sont, d'après elles, nombreuses et intéressantes, en lien avec le langage, la coopération, et l'environnement numérique pour Agnès ; la liaison GS/CP, l'évaluation positive, le langage, les maths, la pédagogie Montessori pour Hélène. Estelle, quant à elle, s'est dernièrement formée à porter les premiers secours. Tandis que Catherine et Anne, qui exercent dans la même circonscription, ont respectivement choisi les animations pédagogiques traitant du livret d'évaluation pour l'une, et des sciences pour l'autre.

	Parcours et formations, dernières animations pédagogiques suivies
Agnès	BAC S, DEUG Sciences de la Nature et de la Terre Diplôme d'Etudes Supérieures d'Instituteur Postes occupés à titre provisoire de 1990 à 2008 en classes élémentaire et maternelle dans différentes académies Poste définitif depuis 2008 en école maternelle Formation continue tout au long de la carrière

	<p><u>Dernières animations pédagogiques suivies :</u> Présentation de l'ENT minier Langage : présentation du CLA CLA = Coup de pouce Langage (dans le cadre de la mise en place du Dispositif de Réussite Educative) Langage en maternelle : Prendre la parole avec les enfants Coopérer à l'école maternelle : le tutorat Apprendre à parler grâce aux autres</p>
Hélène	<p>Bac S Fac sports jusqu'en maîtrise (avec stages en maternelle car souhait de réorientation) IUFM (2001)</p> <p>Toute la carrière en maternelle (essentiellement en GS) Dans la même ville depuis 14 ans</p> <p>« plein » de formations : Stage CAFIPEMF Stages liaison GS/CP « Au top des formations » dans la ville d'enseignement : Evaluation positive Langage, Montessori, maths (imposé mais toujours relativement bien)</p>
Catherine	<p>Bac ES DEUG psycho Licence sciences de l'éduc IUFM Douai</p> <p>5 années d'enseignement à Roubaix (CE2) 5 années de décharge sur Lomme-Lambersart En GS titulaire du poste depuis 10 ans (mais souhait initial d'être en primaire)</p> <p>Formation pour une habilitation en anglais (avec l'espoir de retourner en primaire), sous forme de stage de 3 semaines (sentiment d'apprendre réellement des choses) <u>Dernières Animations pédagogiques choisies sur le livret d'évaluation</u> : impression que ce ne sont que les prémices de formation qui demandent ensuite du travail de formation personnelle</p>
Estelle	<p>Faculté de sciences IUFM</p> <p>2 années en IME avant d'être titulaire de son poste actuel</p> <p><u>Dernières animations pédagogiques suivies :</u> Porter les premiers secours</p>
Sabrina	<p>Bac L Deug STAPS Licence STAPS option éducation motricité IUFM Arras PE1 IUFM Douai PE2</p> <p>Différents postes de ZIL</p>
Anne	<p>Bac S spécialisé SVT DEUG anglais (plusieurs redoublements) Licence Sciences de l'Education IUFM</p>

	<p>Plusieurs postes de remplacements : plutôt portée vers le primaire au départ, et a pris goût à la maternelle lors d'un remplacement en TPS PS en T2. Quelques expériences difficiles (en lien avec son parcours personnel) En remplacement en MS dans la même classe depuis 2016</p> <p>Choix des sciences en <u>animations pédagogiques</u> N'a jamais fait de formations particulières et ne sait pas où s'adresser</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Caractéristiques du poste occupé en 2017/2018

Agnès est titulaire de son poste. Elle exerce depuis 2008 au sein de la même école, située en REP. C'est une école maternelle de quatre classes, dont deux classes de TPS/PS/MS et deux autres MS/GS. Cette année, elle enseigne dans une classe de TPS/PS/MS, accueillant 4 TPS, 15 PS, et 6 MS. Elle note que l'hétérogénéité de la classe se trouve dans différents domaines, notamment l'entrée dans la socialisation (certains enfants éprouvent plus de difficultés que d'autres à accepter l'autorité de l'adulte, respecter les règles de la vie en collectivité), l'acquisition de certaines compétences disciplinaires, et le rapport au langage. Agnès estime que le climat de classe est bienveillant, et qu'il existe par ailleurs un bon contact avec les parents, qui font généralement confiance à l'équipe pédagogique.

Hélène est également titulaire de son poste. Elle exerce depuis 2011 au sein de la même école, située dans un quartier populaire en REP+. Il s'agit d'une école maternelle, accolée à l'école primaire. L'équipe enseignante est présente « depuis un moment », avec « une très bonne ambiance ». Cette année, Hélène enseigne dans une classe de GS, accueillant plus ou moins 25 élèves, de « tous niveaux », dont des élèves excellents. L'un d'entre eux bénéficie d'une passerelle GS/CP pour les temps de lecture car il est lecteur. Au sein de la classe, Hélène note beaucoup de turn-over, avec des arrivées et des départs en cours d'années, dont beaucoup de primo-arrivants (dont certains ont vu « des horreurs », n'ont jamais été scolarisés). Par ailleurs, une élève trisomique est scolarisée dans cette classe. Hélène précise également une volonté au sein de l'école, de travailler avec les parents.

Catherine est titulaire de son poste depuis 2008, comme Agnès. Elle exerce dans une école de village, hors-réseaux. C'est un groupe scolaire, qui comporte trois classes de maternelle. Catherine y est la seule titulaire de son poste. Elle travaille avec de nouveaux collègues et stagiaire chaque année. Elle enseigne dans la classe de GS, et accueille 24 élèves. Concernant l'hétérogénéité, elle note un niveau global correct, et un écart conséquent entre certains enfants très bons et d'autres en grandes difficultés, une majorité d'élèves se situant « dans la moyenne ».

Anne effectue un remplacement dans une classe de PS-MS depuis un an et demi, dans la même école que Catherine. Elle accueille cette année 26 élèves, dont 4 PS et 22 MS (les PS accueillis étant ceux qui ont effectué une année scolaire complète en TPS l'année précédente). Pour Anne, l'hétérogénéité est marquée dans un premier temps du fait du double niveau. Elle évoque par ailleurs quatre ou cinq très bons élèves, un groupe plus « moyen », un enfant « qui vient de Chine » (dans le cadre d'une adoption), et un élève qui a « des problèmes d'attention ».

Estelle est titulaire de son poste. Elle exerce dans un groupe scolaire qui comporte trois classes maternelles, hors-réseaux. Elle y enseigne depuis douze ans, avec une équipe stable depuis. Elle a débuté sa carrière en enseignant en IME. Actuellement, elle accueille 30 élèves de MS. Elle parle d'une classe hétérogène, « au niveau social d'abord » : « on a des élèves qui viennent de tous niveaux sociaux: gens du voyage, niveau social bas et bon niveau social! Ceci implique que les élèves arrivent en maternelle avec un "bagage" plus ou moins rempli! Donc les élèves sont de niveaux scolaires différents ! On peut faire environ trois groupes. » Elle évoque par ailleurs un « bon » climat de classe.

Enfin, Sabrina, titulaire ZIL, effectue un remplacement de novembre à mars 2018 dans une école maternelle de trois classes, auprès de 19 GS. Concernant l'hétérogénéité, elle évoque une majorité de « bons » élèves, quelques élèves « moyens à faibles », et un élève en grande difficulté pour lequel une réunion équipe éducative doit être programmée. Il y a un « bon » climat de classe, mis à part un groupe de cinq garçons qui se distraient mutuellement et constamment. Sabrina note « une très bonne accroche » avec les parents, notamment disponibles pour accompagner la classe aux différentes sorties occasionnelles ou régulières.

3. Les missions spécifiques aux enseignants de cycle 1 selon les participants

Toutes les missions nommées sont globalement en lien avec ce que préconisent les textes. Cependant, aucun n'évoque explicitement la mission de prévenir des difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités.

Pour Agnès, ses missions, spécifiques au cycle 1, sont :

- . Favoriser la socialisation, en lien avec les premières années de scolarisation
- . Stimuler le développement sensoriel, moteur, cognitif et social de chacun des enfants
- . Développer l'estime de soi,
- . Donner l'envie d'apprendre avec plaisir.

. Apprendre progressivement à chacun de ces enfants à devenir élève.

Hélène spécifie quant à elle, qu'en lien avec le contexte d'exercice actuel, il s'agit de donner le goût d'aller à l'école en premier lieu, puis il y a les apprentissages.

Pour Catherine, ses missions sont les suivantes :

. La socialisation

. Apprendre à être plus autonome

. Instaurer des règles de vie de classe plus « strictes » en préparation au CP, afin d'adopter une attitude plus scolaire

Sabrina reprend également des items relevés par Agnès et/ou Catherine, tels que

. Mettre en place des habitudes de travail

. Développer l'autonomie

. Faire respecter des règles de vie communes

. Favoriser la socialisation

Elle ajoute par ailleurs : Stimuler les échanges verbaux

Estelle évoque elle aussi l'apprentissage à devenir élève, l'autonomie, et les apprentissages.

Elle ajoute l'évaluation positive des compétences.

	Missions spécifiques au cycle 1
Agnès	favoriser la sociabilisation (Première année de scolarisation), stimuler le développement sensoriel, moteur, cognitif et social de chacun des enfants, développer l'estime de soi, donner l'envie d'apprendre avec plaisir. Apprendre progressivement à chacun de ces enfants à devenir élève.
Hélène	Dans le contexte actuel (école où elle enseigne), donner le goût d'aller à l'école en premier lieu, puis il y a les apprentissages
Catherine	La socialisation Apprendre à être plus autonome Instaurer des règles de vie de classe plus « strictes » en préparation au CP, afin d'adopter une attitude plus scolaire

Estelle	Apprendre à l'enfant à devenir élève, autonome et à apprendre Evaluation positive des compétences
Sabrina	Mettre en place des habitudes de travail Développer l'autonomie Faire respecter des règles de vie communes Favoriser la socialisation Stimuler les échanges verbaux
Anne	que chaque enfant qui m'est confié s'épanouisse au sein de l'école et arrive avec le sourire dans ma classe. . Leur faire aimer l'école, leur apporter le bagage nécessaire pour la suite de leur scolarité aussi bien au niveau relationnel avec les autres et aux niveaux des apprentissages premiers. . J'accorde aussi une importance à la relation avec les familles car nous servons de lien entre l'école et la famille

4. Définition de l'inclusion scolaire par les participants

Agnès définit l'inclusion comme « un accueil adapté d'un enfant en situation de handicap en milieu scolaire dit ordinaire ».

Hélène, quant à elle, n'a pas cherché à définir le terme en tant que tel, mais l'a relié à ses missions : « on est là pour accueillir tout le monde, et faire avec, donc tout le monde doit avoir la possibilité d'être amené à réussir ».

Pour Catherine, l'inclusion scolaire est « le fait d'intégrer des enfants dans un groupe classe, qui sont en dehors de la moyenne, excellents comme en grande difficulté, et voir jusqu'où on peut les amener ».

Pour Anne, il s'agit de « prendre des enfants en difficulté, les inclure dans des classes classiques, qu'on les aide ». Elle précise aussitôt qu'elle est « d'accord », mais « il faut nous donner les moyens et la formation ».

Pour Estelle, il s'agit d' « inclure des enfants avec n'importe quel handicap dans des classes en cursus normal ».

Enfin, Sabrina évoque l'inclusion scolaire uniquement sous l'angle du décroisement, et stipule qu'il s'agit d' « insérer des élèves dans d'autres classes ou autres niveaux dans certaines disciplines et/ou selon des besoins spécifiques ».

5. L'accueil d'élèves à BEP dans la classe

L'ensemble des participantes accueillent un ou plusieurs élèves qu'ils considèrent comme à Besoins Educatifs Particuliers, sauf Sabrina, qui affirme ne pas avoir d'élèves à BEP durant ce temps de remplacement. Notons cependant qu'elle a parlé d'un élève en grande difficulté pour lequel une « équipe éducative » est prévue lors de la présentation de la classe au sein de laquelle elle effectue son remplacement, mais qu'elle ne l'a pas du tout évoqué à cette question précise.

Agnès accueille dans sa classe trois élèves à BEP : des garçons, qui présentent respectivement des « Troubles Envahissants du Développement », un « retard global de développement », et « un petit garçon autiste ». S'agissant des démarches entreprises, elle explique que deux enfants sur les trois ont été inscrits en milieu scolaire de façon « transparente ». C'est l'école qui a fait prendre conscience à leur famille des difficultés rencontrées par leur petit garçon. Après de « longues démarches », il y a eu réalisation d'un dossier auprès de la MDPH afin d'obtenir une prise en charge et l'accompagnement d'une AVS. Lorsqu'elle évoque la situation en classe, elle note que, sans AVS, il existe de grandes difficultés pour gérer l'ensemble d'une classe, et ces enfants en inclusion qui ont leurs spécificités propres (tant dans le domaine des apprentissages que dans le domaine du comportement). Agnès explique qu'avec une AVS, la gestion est en général facilitée. S'agissant du rôle qu'elle a en tant qu'enseignante auprès de ces élèves, elle précise : « Ces enfants sont accueillis avec autant de bienveillance que les autres et sont acceptés par tous (adultes et enfants). Accepter la différence de l'autre fait partie aussi de mes missions ! »

Les élèves à BEP qu'Hélène accueille sont trois élèves primo-arrivants en particulier, et une élève trisomique. Cette dernière est accueillie dans l'école depuis quatre ans. Elle a été maintenue en GS cette année, dans la classe d'Hélène, car elle est sur liste d'attente pour un IME. Elle bénéficie par ailleurs d'un suivi Sessad. D'après Hélène, cette élève pourrait être accueillie en Belgique, mais les parents sont réticents à cette solution. Hélène explique qu'il y a eu un travail de réflexion en équipe pour trouver une solution adaptée à sa scolarisation, car l'élève est désormais en fort décalage (niveau socialisation et apprentissage) en GS. Elle bénéficie par ailleurs d'une AVS, et de temps de décroisement en PS-MS face aux difficultés pour l'élève, mais aussi pour les autres et vis-à-vis des autres, qui ne comprennent

pas toujours les différenciations proposées et ont envie des mêmes choses (Hélène explique notamment que, pour stimuler l'élève qui a une trisomie, à travailler, elle l'autorisait à faire de la pâte à modeler lorsqu'elle s'était appliquée à une tâche en amont. En conséquence, les autres élèves de la classe ont commencé à demander de la pâte à modeler également).

Parallèlement, sont accueillis trois enfants allophones (arménienne, guyanais, syrien). Hélène évoque davantage la situation de l'enfant guyanais, pour lequel elle suspecte d'autres troubles qui pourraient le mettre en difficulté d'apprentissages. Un suivi en orthophonie s'est récemment mis en place. En effet, Hélène ne note pas d'évolution a priori depuis la fin de l'année dernière (impression qu'il n'enregistre pas les apprentissages), mais elle évoque aussi la possibilité que cela soit lié à la situation familiale, et son manque de disponibilité dans les apprentissages. Concernant le rôle de l'enseignant en lien avec ces élèves, Hélène parle de différenciation, de décloisonnement, de temps de classe restreints comme moyens possibles. Elle évoque également le travail à mener avec les parents, en les aidant notamment dans l'acceptation de la situation, ainsi que le travail d'équipe et en réseau. Mais, à ce propos, elle précise que ce réseau est désormais largement déficitaire, puisqu'il n'y a plus de maître G, et que le psychologue scolaire est peu disponible.

Catherine parle de deux élèves à BEP « avérés », et quelques enfants qui sont « à la limite », qui ont besoin d'un « coup de pouce » et d'une présence assez importante. S'agissant des élèves avérés, Catherine parle d'« une élève qui ne travaille pas lorsqu'elle n'est pas accompagnée, et ne comprend pas ce qu'on lui demande, ou accomplit la consigne mais pas de la manière attendue. Sa situation n'ayant pas été abordée l'année précédente, Catherine a entrepris de rencontrer les parents, a proposé un bilan orthophonique, ophtalmologique, et psychomoteur, et a demandé un bilan par la psychologue scolaire. Une demande d'AVS va être engagée car il existe une suspicion d'un trouble dys assez important. Le gevasco est en cours, et une réunion équipe éducative doit être programmée prochainement. Catherine évoque également le travail d'acceptation à mener avec les parents. En outre, elle précise qu'il y a eu des échanges au préalable avec les collègues de maternelle, et le directeur, parce que des décisions comme ça ne se prennent pas seul. Le deuxième élève concerné a un « niveau de compréhension correct », mais est très perturbé dans sa vie de tous les jours, et a du mal à se canaliser. Il a besoin d'un adulte à chaque fois pour le remettre dans sa tâche. Il a une AVS à temps partiel depuis mi-décembre, suite à une demande faite l'année dernière. S'agissant de la situation en classe, Catherine explique que, lorsque l'AVS n'est pas là, l'atsem ou l'enseignant est présent pour l'élève, tout en évitant de tomber dans le travers « j'attends que quelqu'un soit là pour

travailler». Pour l'autre élève, au moment où se déroule l'entretien (janvier 2018), Catherine projette de différencier son travail parce que « ses capacités ne sont pas compatibles avec du travail de GS ». Parallèlement, ces deux élèves, et deux autres, participent aux APC (Activités Pédagogiques Complémentaires), une fois par semaine. S'agissant de son rôle en tant qu'enseignant, Catherine évoque la différenciation : « Quand je différencie, j'évite de donner un travail complètement différent : j'ai un même support (pour ne pas cibler l'enfant vis-à-vis du regard des autres), et je fournis des manipulations ou des aides supplémentaires ; donc aides matérielles et humaines. ». En outre, Catherine explique qu'elle peut aussi proposer des aides bénéfiques à tous, même si elle cible un seul élève à priori (elle relate notamment la situation d'un élève mis en difficulté par sa lenteur lors des tâches à réaliser. Elle travaillait alors avec un sablier, pour qu'il puisse se repérer dans le temps imparti à la tâche, mais l'avait proposé comme un outil bénéfique à l'ensemble de la classe). Pour Catherine, il est important d'« apporter des solutions sans pointer l'enfant du doigt ». Elle note par ailleurs que, « sans être spécialiste, on peut aussi se rendre compte qu'il y a un décalage qui apparaît, qui s'agrandit, et on n'attend pas un diagnostic pour mettre des choses en place ».

Dans sa classe de MS, Estelle accueille une élève avec un handicap moteur, accompagnée d'une AVSI, ainsi qu'une élève avec un Trouble Spécifique des Apprentissages incluse 3h dans la classe avec une AVSI. S'agissant des démarches entreprises, Estelle précise que les demandes d'AVS ont été faites avec l'école et les parents. Concernant la situation en classe, Estelle note que les apprentissages sont adaptés au niveau des élèves et à leur handicap. Elles sont par ailleurs accompagnées de l'AVS. Elle précise que son rôle est de faire progresser les élèves en tenant compte de leurs difficultés et leurs possibilités.

Anne, quant à elle, accueille deux élèves à BEP scolarisés en MS dans sa classe PS-MS. Il s'agit d'un élève « arrivé de Chine » durant l'été 2017, dans le cadre d'une adoption. Anne précise qu'elle est « dépourvue » par son attitude, notamment sa violence. Le deuxième élève éprouve d'importants problèmes d'attention, et a toujours besoin d'un adulte. Les difficultés de ce dernier ont été signalées l'année précédente en PS. Une demande de psychologue scolaire a été faite en novembre 2017, mais, au moment de l'entretien (janvier 2018), elle n'était pas encore passée. Anne explique que, de fait, les parents « ont engagé des actions de leur côté ». Il y a malgré tout eu une première réunion en début d'année avec la psychologue et le médecin scolaires afin de « répertorier » les élèves susceptibles de bénéficier d'une aide. Une réunion a également eu lieu en janvier, pour cet élève en particulier, afin d'établir le gevasco et une demande de prise en charge par la MDPH. Anne souhaite qu'il puisse bénéficier d'une AVS

(Anne explique que c'est un enfant qui ne sait pas être en autonomie, a des gestes inadaptés ; par exemple, il dessine sur ses lunettes au lieu d'effectuer un travail sur fiche). En classe, cet élève est présent à tps partiel (lundi matin + après-midi) car des suivis extérieurs sont assurés par les parents. Anne précise alors qu'elle est « très démunie » et manque d'outils pour faire avancer l'élève. Concernant le deuxième élève, Anne a pu échanger avec la psychologue scolaire, qui l'a renvoyée vers l'orthophoniste. En classe, il est autonome dans son travail et comprend ce qu'on lui dit. Par contre, il a un « comportement problématique » en cantine, récréation. Anne parle d'une « tension de tous les instants » (pour qu'il ne soit pas violent envers les autres enfants). S'agissant de son rôle d'enseignante vis-à-vis de ces élèves, elle explique faire de la différenciation dans la mesure de ce qu'elle se sent capable de mettre en œuvre (outils adaptés, moins de travail), mais verbalise à nouveau qu'elle se sent « très très très démunie ».

6. Modification des pratiques en lien avec le principe d'inclusion scolaire

Agnès, Hélène, Estelle, et Sabrina pensent que le principe d'inclusion scolaire n'a pas modifié leurs pratiques d'enseignement. Ainsi, Estelle précise qu'il faut toujours différencier, même pour des élèves « normaux », car « il y a toujours des différences de niveaux ». Pour Hélène, du fait de la population accueillie dans l'école où elle exerce, l'accueil a toujours été pensé en termes d'inclusion. Agnès, quant à elle, précise sa pensée : « ma pratique n'a pas été modifiée, mais les adaptations de mes activités aux spécificités de l'enfant inclus me font réfléchir et me questionner sur les démarches mises en œuvre par cet élève [...]. En cas de difficultés, de doutes sur l'adaptation de ma pratique et ce malgré mes connaissances, mes réflexions et mes échanges avec mes collègues, j'ai toujours eu la possibilité de contacter l'enseignant spécialisé de l'Hôpital de Jour qui se déplaçait dans la classe pour observer, agir et répondre à mes questionnements spécifiques liés à la situation de l'enfant.

Catherine précise de quelle façon elle pense avoir modifié les aides apportées depuis quelques années. Avant, elle donnait un travail complètement différent aux élèves en grande difficulté, mais elle explique s'être rendu compte que ça posait problème dans le regard des autres, d'autant qu'en maternelle on travaille beaucoup en groupe.

Pour Anne, c'est davantage son parcours personnel qui l'a amenée à modifier ses pratiques cette année. Elle verbalise qu'elle a aujourd'hui « plus de compréhensions vis-à-vis de ces enfants-là ». Elle précise : « Avant, les enfants en difficulté, je les laissais tranquilles, je me disais je ne peux rien faire ». Aujourd'hui, elle se sent concernée et a envie de « faire quelque chose pour eux ». En outre, elle fait un parallèle avec sa situation professionnelle cette année. Pour la

première fois depuis le début de sa carrière, elle sait qu'elle enseigne dans une seule classe, à temps plein, durant une année scolaire pleine, (et dans un secteur qui lui est cher). Elle exprime donc son envie de s'investir davantage de ce fait, notamment auprès des élèves.

7. La complexité de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire (au sens de décloisonnement tel qu'elle la définit dans l'entretien) ne paraît pas complexe à mettre en œuvre pour Sabrina, qui précise cependant que cela demande une grande organisation et cohésion au niveau de l'équipe.

Catherine pense que c'est moins compliqué qu'en primaire, parce que les enfants sont beaucoup dans la manipulation, et tous manipulent les aides. Donc, selon elle, en maternelle, c'est assez facilement réalisable. Elle ajoute par ailleurs : « Je crois que ça m'aurait demandé beaucoup de travail il y a des années, parce que j'étais encore attachée au regard de l'autre. Alors qu'aujourd'hui, je pense qu'on peut différencier par des choses très simples, très basiques. On a suffisamment de matériel en maternelle pour faire manipuler de pleins de façons différentes. Je crois aussi qu'il faut rester humble et savoir qu'on ne résoudra pas tout en une année, et qu'il n'y a pas que nous ».

Agnès évoque également la spécificité de l'école maternelle de ce point de vue : « L'école maternelle me semble être adaptée aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap pour permettre une scolarisation. » Elle nuance cependant ses propos en précisant : « Mais l'inclusion bien faite demande beaucoup d'énergie, de réflexions et donc peut sembler difficile à mettre en œuvre ». Pour Agnès, la difficulté se trouve à la fois dans la gestion d'une classe entière et l'encadrement spécifique de l'enfant inclus, et la non connaissances des troubles que l'on découvre et pour lesquels les enseignants n'ont aucune préparation (« à chaque fois c'est une découverte et des questionnements »). Elle pense par ailleurs que, pour une inclusion efficace, il est important que l'enfant soit accompagné d'un AVS : « Sans cette présence humaine supplémentaire il sera difficile de parler d'inclusion ... mais plutôt d'intégration ... l'élève à Besoins Educatifs Particuliers n'aura pas le choix de s'adapter à l'école et non l'inverse ».

Hélène pense que, dans le secteur où elle exerce, les enseignants sont vraiment formés pour le public hétérogène. Elle évoque également le travail mené avec une équipe qui « fonctionne », avec des enseignants très disponibles les uns pour les autres, et donc des possibilités, notamment, de passerelles pour les élèves, de travailler « pour leur bien ». Elle verbalise cependant certaines difficultés : « On aurait besoin d'aide extérieure, ne serait-ce que pour

parler (y compris des élèves très bons), et on a des difficultés à obtenir ces moyens, qui complexifie le travail ». Pour Hélène, il peut aussi être difficile d'avoir une AVS à temps plein dans la classe, et former cette AVS. En outre, elle ajoute que la différenciation a ses limites (avec l'élève trisomique notamment), qu' « il y a des enfants qui relèvent d'un autre enseignement ».

Pour Estelle, même si elle pense que l'inclusion fait partie intégrante de son métier, sa mise en œuvre est complexe, notamment parce qu'elle estime ne pas toujours avoir tous les outils adaptés aux différents handicaps.

Enfin, Anne fait part de son ressenti, et ses questionnements par rapport à la mise en œuvre de l'inclusion: « c'est bien de dire on fait l'inclusion, mais comment on fait ? Je ne sais pas »

8. Les besoins et manques exprimés face à l'inclusion scolaire

En lien avec son désœuvrement face à la mise en œuvre du principe d'inclusion scolaire, Anne exprime qu'elle a « besoin d'aide pour savoir comment détecter les élèves BEP et quoi faire pour les aider ». Elle estime manquer d'aide et de formation (elle regrette notamment qu'une animation pédagogique à propos des troubles dys n'ait été proposée qu'aux cycles 2 et 3). Elle commence à s'intéresser à ce qui relève des besoins éducatifs particuliers, et exprime son intention de se renseigner davantage, et participer notamment à une réunion programmée prochainement au sein de l'école, à propos des enfants dys, à l'initiative du directeur de l'école.

Estelle, quant à elle, pense qu'il faut plus de moyens humains, et plus de formation.

Pour Hélène, dans sa situation actuelle, ne manque qu'un réseau extérieur « présent et aidant » pour optimiser la mise en œuvre de l'inclusion scolaire au sein de l'établissement dans lequel elle exerce.

Concernant ses manques, Agnès note : « Je ne suis pas une enseignante spécialisée, il manque donc dans ma formation professionnelle initiale et continue un axe lié à la spécificité de ces enfants BEP ».

Enfin, Catherine pense qu'aujourd'hui, elle n'a pas de manques et/ou besoins spécifiques à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, contrairement au début de sa carrière, où elle explique qu'elle manquait de ressources, notamment lorsqu'elle a accueilli un enfant trisomique dans sa classe. Elle évoque également la place de L'AVS : « Avoir une AVS n'est pas toujours simple, ce n'est pas évident d'avoir toujours quelqu'un avec soi dans la classe, lui expliquer ce qu'elle peut faire, accompagner son travail. Parfois, j'aimerais autant gérer seule, mais parfois, c'est

appréciable, lorsqu'elle peut gérer le comportement et rendre l'enseignant disponible pour les autres». Après réflexion, elle ajoute : « Le seul manque que j'ai, c'est peut-être par rapport à certaines pathologies, pour lesquelles on manque d'infos « médicales » pour comprendre le fonctionnement de l'enfant. On se rend compte de choses par nous-même mais on perd du temps, je n'ai pas toutes les données en main. Parfois, on ne parvient pas à avoir les informations et ça nous empêche de nous informer par ailleurs pour l'aider en classe. »

IV. DISCUSSION

1. Enjeux de la recherche et vérification des hypothèses avancées

Rappelons dans un premier temps la question centrale posée dans le cadre de la recherche, à savoir : Qu'est ce qui permet aux enseignants de cycle 1 de s'approprier le travail prescrit lié à l'inclusion scolaire ?

L'enjeu était donc ici de comprendre le ou les facteurs favorisant la mise en œuvre du principe d'inclusion scolaire, tout en saisissant parallèlement ce qui pouvait constituer un frein à l'appropriation du travail prescrit, du point de vue des enseignants.

En lien avec notre questionnement et les apports théoriques développés ci-avant, notre première hypothèse de recherche émise était que certains enseignants subissent la prescription liée à l'inclusion scolaire, qui ne fait pas sens.

Notre deuxième hypothèse était que, pour que la prescription liée à l'inclusion scolaire fasse sens, les enseignants ont besoin d'être formés à ces nouvelles professionnalités, et apprennent en sus à travailler en équipe.

Au regard de notre recueil de données, nous pouvons noter que notre première hypothèse semble vérifiée, du point de vue du sens donné à l'inclusion scolaire. En effet, lorsque les enseignantes énoncent la définition, selon elles, de l'inclusion scolaire, aucune ne semble tout à fait au clair avec les termes qui la composent. Seule Agnès évoque la différence entre intégration et inclusion, à la fin de l'entretien, soulignant que l'on parlerait d'intégration plutôt que d'inclusion si l'élève n'a pas le choix de s'adapter à l'école et non l'inverse. Pour autant, elle ne perçoit l'inclusion qu'en tant qu'accueil d'un enfant « en situation de handicap », tout comme Estelle. Catherine, quant à elle, parle d' « intégrer » des élèves. Cependant, leurs propos laissent entendre, que, malgré ce manque de connaissance approfondie de ce qui relève exactement de l'inclusion, l'intention liée au travail prescrit est présente chez Agnès, Catherine,

Hélène et Estelle. En effet, Hélène évoque le fait d' « accueillir tout le monde, et faire avec ». Catherine évoque l'idée de « voir jusqu'où on peut emmener » les enfants qui sont « en dehors de la moyenne », ce qui note bien l'intention de partir des besoins de l'enfant. Elle précise en outre que l'enfant en dehors de la moyenne, peut être « excellent comme en grande difficulté ». Elle évoquera également plus loin dans l'entretien qu'elle n'attend pas qu'un élève soit diagnostiqué comme relevant de Besoins Educatifs Particuliers pour mettre en place des aménagements. Par contre, nous pouvons nous questionner sur le sens que donnent Anne et Sabrina à l'inclusion scolaire. En effet, ce principe ne semble pas tout à fait faire sens jusqu'à présent pour ces deux enseignantes. Sabrina parle d' « insérer des élèves dans d'autres classes ou d'autres niveaux dans certaines disciplines et/ou selon des besoins spécifiques ». Si son propos n'est pas totalement faux, elle perçoit cependant l'inclusion scolaire uniquement sous l'angle du décloisonnement, qui ne constitue qu'un des moyens possibles pour aménager la scolarité d'un élève à BEP. A partir de cette définition, le reste de l'entretien semble faussé car Sabrina part de cet unique principe évoqué. Nous pouvons en outre penser qu'elle n'a pas non plus une vision claire de l'élève à Besoins Educatifs Particuliers, puisqu'elle parle d'un élève en très grandes difficultés pour lequel une équipe éducative est en vue, mais ne le mentionne pas lorsque je demande si elle accueille un élève à BEP dans sa classe. Lors de l'entretien, Sabrina se montre disponible, tout à fait prête à répondre à mes questions, mais ne semble pas se questionner particulièrement sur le sujet abordé. Elle énonce des faits et relate des observations faites en fonction de sa propre vision de l'inclusion scolaire. Quand à Anne, il apparaît qu'elle se situe aux prémices des questionnements en lien avec l'inclusion scolaire et la place accordée aux élèves à BEP. Elle explique bien que, jusqu'à récemment, elle « laissait tranquilles » les enfants en difficultés, et se disait qu'elle ne pouvait « rien faire ». Elle accueillait notamment L. l'année dernière, désormais dans la classe de Catherine, et n'a jamais évoqué, à qui que ce soit, la moindre difficulté pour cette élève, alors qu'aujourd'hui elle conçoit que sa situation était d'ores et déjà inquiétante. Par ailleurs, ses questionnements se reflètent dans sa façon de parler, décousue, en réflexion, et dans les mots qu'elles emploient, peu en lien avec les termes professionnels adaptés (parle ainsi d'un « enfant qui vient de Chine », et non d'un élève primo-arrivant, et allophone).

En outre, les entretiens nous ont permis de constater que plusieurs facteurs, autres que ceux avancés dans la deuxième hypothèse, entrent visiblement en jeu dans le manque de sens donné à l'inclusion scolaire.

En premier lieu, le parcours personnel et professionnel concourt, semble-t-il, à la sensibilisation des participantes aux élèves à BEP, et à l'inclusion scolaire en général. Ainsi, Anne évoque son parcours personnel, et la façon dont elle est actuellement sensibilisée, et affectivement concernée, aux élèves à BEP, et le principe d'inclusion scolaire. Elle note alors que désormais, elle a « plus de compréhension vis-à-vis de ces enfants-là », saisit le sens que ça a de s'investir pour eux, semble comprendre leur capacité à progresser, et lie son expérience personnelle et son rôle en tant que professionnelle. Quant à Estelle, nous pouvons supposer que son expérience professionnelle au sein d'un IME l'a sensibilisée à la différence, lui a permis de créer du lien avec des enfants à BEP, saisir et appréhender leurs besoins, et s'intéresser globalement à eux dans le cadre de l'inclusion scolaire. Elle évoque d'ailleurs comme une évidence le fait de différencier en classe, pour tous si besoin. En outre, la zone géographique dans laquelle enseignent ou ont enseigné les participantes semblent participer à donner du sens à l'inclusion. Ainsi, Catherine a effectué ses cinq premières années d'enseignement en ZEP. Quant à Hélène et Agnès, elles évoluent depuis plusieurs années en REP+ et REP. Du fait de l'accueil a priori très hétérogène relevant de l'éducation prioritaire, ces enseignantes rencontrent une multiplicité d'élèves à BEP ou en difficultés, et sont habituées à mener un travail de réflexivité en lien avec cette problématique.

Enfin, il est à noter que Sabrina et Anne ne sont pas titulaires de leur poste, et n'effectuent que des remplacements, plus ou moins longs. Même si l'échantillon permettant d'interpréter des données est réduit du fait du faible nombre de participants, nous pouvons raisonnablement penser que la situation de présence précaire au sein d'une classe n'engage pas à se questionner de façon importante à propos d'élèves qui nécessitent un suivi important, des démarches parfois longues, des temps d'évaluation réguliers, un travail de collaboration, et donc un investissement à long terme. Anne explique à ce propos que, sachant qu'elle était nommée dans une classe à l'année, même de façon provisoire, elle a « envie de faire quelque chose pour ces enfants », elle a davantage envie de s'investir, alors qu'auparavant, elle a souvent eu l'impression d'être « inutile ».

Cependant, notons que les participantes pour lesquelles l'inclusion scolaire ne fait pas sens jusqu'à présent, ne subissent pas pour autant l'inclusion, comme énoncé en hypothèse. En effet, Anne se dit démunie, et Sabrina ne semble pas complètement concernée par le sujet, mais elles ne le subissent pas pour autant, comme quelque chose de pénible à vivre, car elles ont simplement gardé leur cadre de travail antérieur.

Notre deuxième hypothèse de travail semble également vérifiée. En effet, en premier lieu, nous constatons que les participantes pour lesquelles le travail prescrit en lien avec l'inclusion scolaire fait sens, sont notamment celles formées ou soucieuses d'être formées aux nouvelles professionnalités. Ainsi, Hélène exprime d'emblée qu'elle a fait « plein de formations » lorsque je lui pose la question de son parcours. Elle est satisfaite de la ville dans laquelle elle enseigne, notamment parce que les formations proposées sont nombreuses, variées et intéressantes. Contrairement à d'autres, elle n'a pas le choix des animations pédagogiques et dispositifs de formation proposés par la circonscription, mais voit cela comme une démarche intéressante, car cela l'amène aussi à se questionner à propos de l'ensemble des aspects de sa profession, y compris là où elle ne se serait pas questionnée à priori. S'agissant plus particulièrement des élèves à BEP, et l'hétérogénéité en général, Hélène souligne qu'elle et ses collègues sont « vraiment bien formés ». De même, Agnès insiste sur le fait qu'elle s'est engagée dans des formations continues tout au long de sa carrière, même si elle n'a plus la possibilité de participer à des formations conséquentes, qui se déroulaient sous forme de stages de trois semaines jusqu'en 2004, elle relate les cinq dernières formations suivies au sein de la circonscription avec aisance. Aucune d'elle ne concerne directement l'inclusion scolaire, mais y contribue indirectement, notamment du fait des formations liées au langage, mises en œuvre dans le Dispositif de Réussite Educative, ou à propos du tutorat ; autant de dispositifs permettant de mettre en réflexivité l'accompagnement de chaque élève. Si nous nous référons aux données dont nous disposons dans cette recherche, il semble bien que les deux participantes qui enseignent dans des réseaux prioritaires bénéficient de formations nombreuses et enrichissantes. Cependant, nous constatons également qu'au-delà de l'engagement dans des formations professionnelles, c'est tout un processus de professionnalisation qui se poursuit pour les participantes qui mettent visiblement du sens au principe d'inclusion scolaire. En effet, au-delà de la participation aux formations, nous déduisons des propos d'Agnès que l'intérêt et la démarche de formation/information relève également d'un engagement personnel. Ainsi, elle est capable de citer de mémoire les termes précis des missions de l'enseignant en cycle 1 donné par les textes officiels. Et, en plus de les avoir intégrés, nous supposons qu'elle y adhère puisque la question posée était bien de nommer les missions de l'enseignant de cycle 1, de leur propre point de vue. De même, elle est la seule à faire une distinction entre intégration et inclusion, alors qu'elle n'a pas suivi de formation spécifique a priori. De même, Estelle, qui n'évoque pas de formations particulières, emploie malgré tout un vocabulaire professionnel, et semble avoir complètement intégré le principe de différenciation, et l'idée de partir des besoins de l'enfant. Catherine semble également engagée dans ce processus. En effet, elle évoque à plusieurs

reprises la nécessité de se renseigner par elle-même, de chercher à se former personnellement. Elle exprime également ses remises en question, ses questionnements, sa volonté de faire autrement lorsqu'elle constate que ce qu'elle propose n'est pas satisfaisant. Ainsi, elle évoque la modification de ses pratiques par ce biais. Elle parle des observations qu'elle a faites en lien avec la différenciation proposée, qui ne lui semblait plus menée dans l'intérêt de l'enfant, et a cherché à modifier ses pratiques. A ce propos, nous constatons que, finalement, la majorité des participantes disent ne pas avoir modifié leurs pratiques, mais cela signifie visiblement que ces participantes n'ont pas attendu le prescrit pour mettre en œuvre l'inclusion sur le terrain, et que ce principe n'est pas né dans leurs pratiques avec la priorité nationale déclarée en 2016. Ainsi, Hélène dit clairement qu'au regard de la population accueillie au sein de son école, l'accueil a toujours été pensé en termes d'inclusion. En outre, il est important de souligner que la démarche de réflexivité de ces participantes est tel un processus, qui induit finalement un réajustement constant des pratiques. En ce sens, nous constatons que, dans ce cas, au moins pour Hélène, Agnès, et Catherine (il apparaît difficile de l'affirmer avec certitude pour Estelle), l'ancienneté dans le métier est une richesse, du fait de la multiplicité d'expériences vécues, toujours soumises à réflexion quant à leurs pratiques.

Parallèlement, inscrites dans cette démarche de professionnalisation, les participantes pour lesquelles le travail prescrit en lien avec l'inclusion scolaire fait sens, sont en partie celles qui s'engagent dans le travail d'équipe. En effet, les entretiens menés ne nous permettent pas d'affirmer cette hypothèse concernant toutes les participantes qui ont un profil d'enseignant inclusif, mais nous constatons que le travail équipe et/ou travail de réseau revêt une dimension importante pour certaines, notamment Hélène, Catherine, et Agnès. En effet, Hélène évoque l'équipe enseignante avec laquelle elle évolue dès la présentation de l'école dans laquelle elle enseigne. Elle nous informe que les collègues sont « présents depuis un moment », et ajoute « avec une très bonne ambiance ». Elle parle par ailleurs de « lien » et de « cohésion » d'équipe, qui permettent d'élargir le champ des possibles quant aux propositions d'enseignement faites aux élèves. Ainsi, un des élèves d'Hélène est lecteur et participe donc à des temps de lecture dans la classe de CP. De même, lorsqu'elle parle de l'élève qui a une trisomie, elle explique qu'un « travail de réflexion en équipe » a été mis en œuvre « pour trouver une solution adaptée à sa scolarisation, car l'élève est en fort décalage (niveau socialisation et apprentissage) ». Un des dispositifs mis en place pour accompagner l'élève est notamment un décroisement lors de temps précis, en PS-MS. Notons bien que, au-delà du simple décroisement, Hélène parle bien de travail d'équipe, en tant qu'engagement et mise en réflexion d'une situation, afin de

trouver des pistes d'action, en commun. Elle exprime à ce propos ce sentiment d'être au sein d'une équipe qui fonctionne, avec « la possibilité de travailler pour le bien des enfants », et « des enseignants très disponibles les uns pour les autres ». De même, elle ne semble pas percevoir la présence de l'AVS comme une simple présence humaine gérant l'attitude d'un élève. Elle évoque à ce propos la difficulté, parfois, d'avoir une AVS à temps plein dans la classe, car cela suppose de la co-intervention, au moins s'agissant de l'élève bénéficiaire, et la nécessité possible de devoir former cet AVS. Par ailleurs, Hélène souhaiterait travailler en réseau, mais avance les difficultés existantes pour y parvenir : « le rôle de l'enseignant est aussi de participer au travail en réseau, mais la psychologue scolaire est peu disponible, et on ne s'entend pas très bien, elle a tendance à oublier qu'on peut aussi se questionner pour des élèves très bons...et il n'y a plus de maître G, ce poste n'existe plus... le réseau d'aide extérieur est déficitaire chez nous... ». Par conséquent, les seuls manques évoqués concernant la mise en œuvre de l'inclusion scolaire sont « un réseau extérieur présent et aidant ». Catherine, quant à elle, déplore la physionomie de l'équipe auprès de laquelle elle évolue. En effet, elle est seule titulaire de son poste, et dit donc réapprendre chaque année à travailler avec de nouvelles personnes, mis à part cette année, où deux enseignants sont en poste pour la deuxième année consécutive. De plus, la communication s'avère complexe avec les enseignants d'élémentaire au sein du groupe scolaire, mis à part l'enseignante de CP. Ainsi, Catherine évoque l'importance du directeur, présent depuis quelques années, et se montrant disponible et ouvert pour échanger. En outre, elle souligne qu'elle s'attache à échanger avec ses collègues de maternelle notamment, parce que « des décisions comme ça [en parlant de démarches entreprises pour des élèves susceptibles d'être à BEP] ne se prennent pas seul ». Ainsi, chaque fois qu'elle évoque la situation de L., pour qui elle a entrepris les démarches cette année, elle emploie le « on » pour toutes les réflexions et démarches accomplies. En outre, Catherine évoque également la responsabilité engagée par la présence d'un AVS dans sa classe : « ce n'est pas toujours simple non plus... ce n'est pas évident d'avoir toujours quelqu'un avec soi dans la classe, lui expliquer ce qu'elle peut faire, accompagner son travail. » En parallèle, elle avoue que « c'est appréciable parfois lorsqu'elle peut gérer le comportement et rendre l'enseignant disponible pour les autres ». Catherine, même si elle est convaincue du bien-fondé de cette co-intervention, montre également qu'il n'est pas toujours simple de travailler en équipe, et de s'engager dans cet aspect de sa pratique. Enfin, Agnès ne parle pas explicitement de l'équipe enseignante auprès de laquelle elle travaille. Elle les inclut cependant lorsqu'elle parle de ses pratiques. Elle évoque les échanges comme des ressources dont elle dispose afin d'adapter ses pratiques : « En cas de difficultés, de doutes sur l'adaptation de ma pratique, et ce malgré mes

connaissances, mes réflexions, et les échanges avec mes collègues, j'ai toujours eu la possibilité de contacter l'enseignant spécialisé de l'Hôpital de Jour qui se déplaçait dans la classe pour observer, agir et répondre à mes questionnements spécifiques liés à la situation de l'enfant ». Elle évoque en sus le rôle de l'AVS, positif de son point de vue, notamment pour faciliter la gestion parallèle de la classe par l'enseignant, qui sait par ailleurs qu'il existe une présence auprès de l'élève qui en a besoin du fait de « ses spécificité propres ». Même si elle dit manquer, dans sa formation, d'un « axe lié à la spécificité des enfants à BEP », le réseau que s'est constitué Agnès lui permet d'être efficiente au regard des difficultés qu'elle pourrait rencontrer dans la mise en œuvre de l'inclusion.

2. Les résultats au regard des études précédentes

Il s'agit désormais de confronter l'éclairage apporté par cette étude, au regard des hypothèses avancées, aux résultats des études menées antérieurement à propos du principe d'inclusion. Nous pouvons notamment nous référer aux premières études menées à propos de l'inclusion, évoquées en partie dans la première partie de notre recherche, suite à loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Certaines de ces études s'intéressaient également aux représentations de enseignants du premier degré, s'agissant du changement de pratiques qui se profilait au regard de l'accueil du handicap dans les écoles. Comme précisé ci-avant, nous avons construit notre grille d'entretien sur le modèle présenté dans deux recherches antérieures (C. Berzin et al, 2007 ; J.Liégeois, 2007) et avons souligné l'intérêt de mesurer l'écart de représentations entre 2007 et aujourd'hui. Or, toute proportions gardées du fait de de l'échantillon retreint de notre étude, nous relevons toutefois que certains propos restent concordants. Ainsi, tout comme en 2007, aucun enseignant n'a réfuté le droit légitime à la scolarisation pour ces enfants, mais la plupart ont évoqué également la difficulté à mettre en œuvre ce type de mesure. Dans notre recherche, le manque de connaissance des problématiques était également soulevé. La différence notable, cependant, est sans doute que cela ne remet pas systématiquement en cause le sentiment de compétence des enseignants ; du moins, cela ne s'est pas ressenti dans les entretiens, mis à part pour Anne. Cependant, nous pourrions nous questionner sur les motifs de refus des enseignements qui n'ont pas souhaité participer à l'entretien proposé, d'autant que certains ont clairement énoncé qu'ils n'étaient pas compétents pour me répondre, tandis que d'autres me renvoyaient vers des enseignants plus compétents dans ce domaine. Parallèlement, bien que Catherine et Anne aient accepté de participer, elles m'ont toutes deux énoncé à plusieurs reprises leur crainte de dire « des bêtises », et souligné qu'elles n'étaient pas

« expertes ». Par conséquent, Hélène est la seule ayant accepté d'emblée de participer, tout en sachant précédemment que les entretiens évoqueraient le principe d'inclusion scolaire. Nous pouvons donc raisonnablement en déduire que certains enseignants doutent encore de leurs compétences liées au principe d'inclusion scolaire, même si cela est sans doute moins marqué que lors de l'étude menée en 2007. En outre, l'étude antérieure soulignait le manque de formation et le besoin de partenariat mis en évidence lors des entretiens, et cette donnée constituait le fondement de notre deuxième hypothèse de travail. Nos données montrent qu'aujourd'hui, le manque de formation n'est pas général, et ceux qui en bénéficient ou cherchent à se former sont les enseignants les plus à l'aise avec le principe d'inclusion. Le besoin de partenariat, quant à lui, existe bel et bien, mais tend à se concrétiser par la volonté et la certitude de certains enseignants du bien-fondé du travail en équipe. Par ailleurs, la tension évoquée dans l'étude précédente, entre la volonté d'aider un élève dans son parcours scolaire, et les exigences liées à la gestion de classe en général, se retrouve dans certains propos, notamment lorsque la place de l'AVS ou la mise en œuvre de la différenciation sont évoquées. Cependant, dans notre étude, ces propos sont notamment liés à la difficulté de gestion de classe pour l'enseignant, mais également, la plupart du temps, à la réflexion menée pour l'intérêt premier de(s) l'enfant(s) à BEP (afin qu'il soit réellement inclus au sein de la classe, et de son environnement en général, l'enfant doit pouvoir bénéficier d'aides qui ne le mettront pas à mal dans le regard des autres). Par conséquent, par comparaison des résultats de ces études menées à une décennie d'intervalle, nous notons que les difficultés et les besoins évoqués restent globalement les mêmes, mais les représentations des enseignants ont évolué. En effet, même s'ils éprouvent des besoins afin d'améliorer leurs pratiques, nous constatons que la plupart des participantes s'inscrivent dans un processus de professionnalisation en lien avec l'inclusion, qui leur permet de se questionner et se remettre en question, et de fait, faire évoluer leurs pratiques, s'agissant notamment du travail en équipe et en réseau, ou des méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, nous pouvons également confronter nos résultats de recherche à l'étude plus récente menée à propos du profil des enseignants inclusifs, qui se basait sur « quatre valeurs fondamentales relatives à l'enseignement et à l'apprentissage ». La première valeur fondamentale, « Valoriser la diversité des apprenants », transparaît dans les propos des enseignants que nous avons repérés comme inclusifs. S'il apparaît complexe de remettre de façon exhaustive les points d'analyse du texte en corrélation avec les propos des participantes, nous pouvons tout de même aisément souligner quelques points descriptifs. Ainsi, Hélène, Agnès, et Catherine – soit la moitié de l'échantillon – évoquent le fait que, pour elles,

« l'éducation repose sur une croyance dans l'égalité, les droits de l'homme et la démocratie pour tous les apprenants » (Hélène souligne qu' « on est là pour accueillir tout le monde », Agnès parle de bienveillance envers tous, de sa mission d'accepter tous les enfants, quelque soient leurs différences). Ces participantes nous aident également à comprendre que, pour elles, « l'accès à l'éducation ordinaire seul ne suffit pas ; la participation signifie que tous les apprenants sont engagés dans des activités d'apprentissage qui représentent quelque chose pour eux. ». Ainsi, elles prennent en compte chaque enfant et ses besoins, et mettent leur pratique en réflexion pour leur apporter ce dont ils ont besoin, au sein d'un groupe classe. Parallèlement, elles ont conscience que « la catégorisation et l'étiquetage des apprenants peuvent avoir des répercussions négatives sur les possibilités d'apprentissage » ; c'est notamment la raison pour laquelle Catherine a repensé sa façon de mettre en œuvre la différenciation au sein de la classe. Cependant, il est à noter que l'étude n'a pas permis de comprendre clairement si, du point de vue des participantes, la diversité des apprenants pouvait constituer une richesse.

S'agissant de la deuxième valeur, « Accompagner tous les apprenants », il apparaît que les enseignantes inclusives repérées cherchent réellement à mettre en œuvre « des méthodes d'enseignement efficaces dans des classes hétérogènes ». Par ailleurs, la place des parents est souvent abordée, mais il est difficile de dire, dans le cadre de cette étude, quelle est la nature des interactions propices au développement de l'enfant. Par conséquent, notons qu'il est difficile d'analyser le profil des enseignants inclusifs au regard de cette valeur au sein de notre étude, qui ne prévoyait pas d'espace d'échanges permettant de développer cet aspect de la mise en œuvre de l'inclusion.

Notre étude révèle davantage la troisième valeur « Travailler avec les autres – collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants ». Par les aspects développés afin de vérifier la validité de nos hypothèses, nous avons pu constater l'importance que revêtent « le travail avec les parents et les familles, [et] le travail avec d'autres professionnels de l'enseignement » pour Catherine, Hélène, et Agnès notamment.

De même, s'agissant de la « formation professionnelle personnelle continue » nous avons pu exposer ci-avant toute la démarche de professionnalisation dans laquelle étaient engagées les trois participantes perçues comme enseignantes inclusives dans notre étude. Celles-ci sont bien des praticiens réflexifs, qui bénéficient d'une formation initiale, et d'une formation continue, voire d'une démarche de professionnalisation par la recherche personnelle d'informations et de formations.

3. Limites de la recherche menée

La mise en œuvre de cette recherche nous a permis de recueillir des données intéressantes à propos des représentations des enseignants sur le principe d'inclusion scolaire. Cependant, il est à noter que cette recherche a ses limites, notamment du fait du nombre limité de participants. En effet, même s'il existait une certaine diversité concernant le profil des participantes, nous devons prendre en compte le fait que six entretiens menés, si intéressants soient-ils, ne permettent pas de rendre compte d'une généralité, et de tirer des conclusions au regard des hypothèses de recherche avancées.

De plus, mener ces entretiens ne s'est pas toujours avéré simple. En effet, au fur et à mesure des entretiens menés, certaines réflexions s'ajoutaient quant à la façon de diriger les entretiens. Ainsi, lors du premier entretien, avec Catherine, j'avais tendance à poser beaucoup de questions subsidiaires, rebondir sur un propos, de façon à obtenir plus d'informations sur sa façon de percevoir les choses (Ainsi, durant l'entretien, Catherine parle en disant souvent « on » pour évoquer les démarches entreprises pour L. ; je lui demande alors : « tu dis « on » chaque fois, c'est qui « on » ? » ; elle me répond alors que c'est l'équipe, ses collègues de maternelle et le directeur, et poursuit en évoquant pour la première fois l'importance de l'équipe). Lors des entretiens suivants, je me suis demandé de quelle manière je pouvais recueillir le plus d'informations possibles concernant les représentations des enseignants, sans pour autant influencer les propos par des questions trop dirigées. Ainsi, lorsque Sabrina me parlait de l'inclusion uniquement sous l'angle du décroisement, je me suis bien gardée de relancer, car cela me semblait être représentatif de sa façon d'appréhender le sujet de discussion. De fait, tout le reste de l'entretien était faussé, et j'osais encore moins relancer lorsque j'évoquais la présence dans la classe d'élèves à BEP, et qu'elle dit non, alors qu'elle m'avait parlé précédemment d'un élève en grande difficulté pour lequel des démarches s'engageaient. Cet entretien a alors pris la tournure d'un questionnaire oral, où Sabrina répondait volontiers à mes questions, mais de façon purement descriptive, tandis que je me demandais comment mener cet entretien au mieux, pour ne pas fausser le recueil de données. Cette expérience m'a beaucoup questionnée, et mise en difficulté pour le dernier entretien à mener, avec Estelle. Je me suis mise quasiment en retrait durant l'échange, et ne suis pas parvenue à obtenir beaucoup d'informations concernant sa pratique, d'autant que je la sentais bienveillante à mon égard, mais pas nécessairement encline à se questionner à ce moment-là. Ses réponses étaient donc partielles, ne m'indiquant que peu de repères pour rendre compte de ses représentations. A l'inverse, l'entretien avec Anne (que j'avais mené après celui de Catherine) était difficile à

canaliser, tant Anne s'est livrée sur son vécu, ses sentiments, ses questionnements concernant son parcours personnel qui percutaient la représentation de son métier, alors qu'elle verbalisait un grand besoin de sécurité dans sa vie en général. J'ai recueilli un pan de sa vie qui s'écroulait, et qui était à reconstruire autrement ; ce qui se ressent dans les propos, comme dans la forme qu'a pris l'entretien. Par conséquent, j'ai pleinement pris conscience que la méthodologie adoptée, et la façon de mener les entretiens pour recueillir des données, revêtait une importance capitale pour la suite de la recherche, et les conséquences en lien avec les hypothèses énoncées.

4. Implications théoriques et pratiques

Bien que cette recherche ait ses limites en termes de résultats, ce travail s'est avéré riche d'enseignement concernant ma pratique et mes propres représentations du métier d'enseignant du premier degré.

Issue du secteur de l'éducation spécialisée, je suis particulièrement sensible à l'inclusion, et notamment l'inclusion scolaire. En outre, la richesse de la diversité, la collaboration, et la professionnalisation sont des principes qui ont guidé ma pratique professionnelle antérieure durant plus de dix ans, et me nourrissent encore aujourd'hui. Cependant, ces valeurs sont à replacer aujourd'hui dans le contexte d'exercice de cette nouvelle profession qu'est le métier d'enseignant de premier degré, et j'ai pris conscience des multiples aspects qu'il est nécessaire de prendre en compte afin de mettre en œuvre cette inclusion dans le cadre de ma pratique, actuelle et future.

Tout d'abord, il apparaît que certaines situations complexifient l'investissement de façon globale, et plus particulièrement au sein d'une école et d'une classe. En effet, lorsqu'on est amené à travailler en tant que remplaçant, que le poste occupé est précaire, ou qu'il ne correspond pas à nos attentes (éloigné du domicile, niveau de classe, ...), il apparaît plus difficile de s'y investir. En effet, l'enseignant remplaçant n'accompagne pas d'élèves à long terme, et s'appuie bien souvent sur l'existant au sein d'une classe. De même, le travail d'équipe, et de surcroît, le travail en réseau, nécessitent du temps avant d'être efficace. Ainsi, nous constatons, à travers les témoignages d'Anne et Sabrina, qu'il peut s'avérer complexe de se sentir pleinement concerné par l'élève et ses besoins, en lien notamment avec l'inclusion scolaire, lorsqu'on est « de passage ». Or, j'ai bien conscience que les premiers postes que j'occuperai ces prochaines années ne seront pas nécessairement les postes qui faciliteront mon engagement en général, et concernant l'inclusion en particulier. Il me faut avoir à l'esprit ces difficultés, afin que je ne cède pas au désinvestissement, et reste convaincue que, chacun, même

de passage, peut apporter sa pierre à l'édifice, ne serait-ce que par le regard ou l'approche nouvelle qu'il apporte.

J'ai également pris conscience que l'accès à la formation continue, qui nourrit la réflexivité et favorise la professionnalisation, n'est pas toujours aisément accessible, et peut dépendre du secteur dans lequel on enseigne. Là encore, cette information invite à rester attentif et actif dans la démarche de formation. Cela nécessite de la part de l'enseignant une certaine énergie pour se renseigner personnellement, poursuivre les lectures, entreprendre les démarches lui permettant d'intégrer une formation, ou créer du réseau afin de se tenir informé.

Par ailleurs, si je suis d'ores et déjà sensibilisé à la problématique de l'inclusion scolaire, cela n'induit pas de manière automatique que je serai une enseignante inclusive efficace. En effet, j'ai encore à me former sur un plan pédagogique et didactique, afin de réunir des conditions d'accueil et d'apprentissage permettant à chaque élève d'apprendre et de progresser.

A ce propos, je me questionne sur la mise en œuvre des apprentissages dans la classe au sein de laquelle je suis stagiaire, en TPS-PS. Partir des besoins de chacun afin de les faire progresser dans une démarche de différenciation est aisé à énoncer, mais moins simple à mettre en œuvre. D'autant que je travaille en binôme avec une enseignante qui complète le mi-temps, et que le travail d'équipe devrait être de mise afin de créer une cohésion permettant de satisfaire les besoins de chacun. Or, nous nous voyons peu, ma binôme ayant également deux autres quart temps à assurer dans deux autres écoles. Nous communiquons essentiellement par téléphone ou mail, ce qui ne favorise pas les échanges propices à la réflexivité. Par conséquent, même si des organisations me posent question aujourd'hui (en débutant en septembre dernier, j'appréciais d'avoir des points de repères que ma binôme avait d'ores et déjà mis en œuvre, afin d'être « efficace » rapidement), il m'apparaît difficile de questionner ce qui est mis en œuvre et engager l'échange réflexif. Après en avoir échangé avec le reste de l'équipe, et l'atsem, j'ai malgré tout procédé à quelques aménagements, sans que cela interfère dans le fonctionnement de ma binôme, même si ce n'est pas la solution qui me satisfait pleinement. Cependant, le fonctionnement établi, par exemple avec des groupes de couleurs désignés à l'année pour les ateliers (qui sont fixés aléatoirement en amont de la rentrée scolaire), ne me semble pas toujours le plus approprié pour les élèves, notamment en lien avec l'hétérogénéité. Il m'arrive donc désormais de mener des ateliers visant la différenciation, en fonction d'objectifs d'apprentissage ciblés. Notons toutefois que, si je me sens désormais suffisamment à l'aise dans ma classe pour penser davantage ma pratique, et expérimenter des dispositifs permettant de prendre en compte les besoins des enfants, je sais que le chemin à parcourir est encore long, et

que ce travail se mènera à long terme. En effet, parallèlement, je me questionne sur le contexte d'apprentissage, et l'évaluation des progrès, notamment en maternelle, dans le contexte d'évaluation positive, et de cadre bienveillant et exigeant. Ainsi, dans l'école dans laquelle j'enseigne, le carnet de suivi des apprentissages revêt la forme d'un « cahier de réussite », et peut, selon moi, créer des situations complexes en fonction des besoins des enfants. En effet, ma collègue de grande section (Catherine en l'occurrence), faisait remarquer lors d'un échange informel, qu'elle était la seule à devoir rendre compte des acquis des élèves, au regard des attendus de fin de cycle. Ainsi, certaines situations complexes n'avaient jamais été évoquées, et les parents, ne constatant que les réussites, n'avaient pas de repères quant aux capacités et besoins effectifs de leur enfant. Or, dans un contexte bienveillant et exigeant, il s'agit bien de trouver la juste mesure entre croire aux capacités, valoriser les progrès de l'élève, sans pour autant nier les besoins spécifiques éventuels à mettre en œuvre pour poursuivre les apprentissages et la progression. Suite à ces échanges, il a été décidé notamment d'ajouter, à chaque fin d'année, un commentaire ajouté au cahier de réussite, permettant de cibler les réussites, mais également la progression, et le cas échéant, les besoins spécifiques éventuels. Dans le contexte d'inclusion scolaire, nommer les besoins des élèves afin d'avancer avec les parents, et mettre en œuvre certaines adaptations nécessaires, paraît indispensables, et permet également de ne pas « oublier » les élèves qui ont une attitude scolaire en apparence, et ne perturbent pas la classe outre-mesure, et qui ont cependant besoin qu'on prenne en compte leurs besoins spécifiques. Ainsi, dans ma classe, nous avons une élève de très petite section, pour laquelle nous restons vigilantes. Nous savons qu'elle est très jeune et qu'elle a le temps d'évoluer, mais le décalage qu'elle semble d'ores et déjà vivre auprès de ses camarades de classe nous a incitées à échanger avec les parents, sans alarmer, cherchant à comprendre comment ça se passe à la maison, savoir notamment si elle parle et prend en compte ceux qui l'entourent. Aucune démarche n'a été engagée par ailleurs, mais la vigilance est établie.

CONCLUSION

En conclusion, rappelons qu'au regard des observations faites sur le terrain, et des apports théoriques, nous nous demandons ce qui permet aux enseignants de cycle 1 de s'approprier la prescription du travail lié à l'inclusion scolaire. En lien avec des études menées antérieurement, notre première hypothèse de recherche était que certains enseignants subissent la prescription liée à l'inclusion scolaire, qui ne fait pas sens. Notre deuxième hypothèse était que, pour que la

prescription liée à l'inclusion scolaire fasse sens, les enseignants ont besoin d'être formés à ces nouvelles professionnalités, et apprennent en sus à travailler en équipe.

Nos hypothèses testées au regard des entretiens semi-directifs menés, nous avons constaté que les enseignants qui s'approprient le travail prescrit sont les enseignants dit inclusifs, qui ont effectivement mis du sens à leurs actions, et en particulier s'agissant du principe d'inclusion scolaire. Nous avons par ailleurs découvert que, hormis la formation et la volonté de mettre en œuvre des collaborations, d'autres facteurs influent sur le sens donné à ce travail prescrit. En effet, le parcours personnel et professionnel semble entrer en jeu. De même, le contexte d'exercice, lié au secteur d'enseignement, ou la pérennité du poste occupé concourent à faciliter l'appropriation de ce prescrit.

Si les résultats de l'étude sont à analyser au regard du contexte restreint du recueil de données, cette recherche aura toutefois été riche d'enseignements me concernant.

Cette recherche m'amène à mettre en réflexivité mon approche du métier dans sa globalité, et m'engage à penser ma démarche de professionnalisation au-delà des thèmes qui me mobilisent d'ores et déjà. Par conséquent, loin de considérer cette formation initiale comme un acquis garantissant une pratique qualitative à venir, je suis désormais prompte à m'engager de pleine façon dans l'ensemble des aspects qui conditionnent ce métier. Je m'impose comme mission première de me rappeler constamment pourquoi j'ai choisi ce métier, et pour qui je le fais. Il me faudra avoir pleinement conscience que j'exerce ce métier dans l'intérêt de l'enfant, afin de l'accompagner dans son parcours de formation, et qu'il se construise pleinement en tant que futur citoyen. Pour ce faire, de manière immuable et dans tous les domaines concernés, je pense qu'au-delà de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, le travail d'équipe, la collaboration, et la professionnalisation ne peuvent a priori que nous enrichir, et par ce biais, participer à nous mobiliser à long terme.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers ; Profil des enseignants inclusifs ; Sous la direction de Amanda Watkins
- C. Berzin et al., « Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap : bénéfices et limites », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 101-116.
- Pascale Gilbert, Évaluer pour construire le Projet personnalisé de scolarisation : place du guide d'évaluation « GEVA », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 9-19.
- Philippe Goémé, Éric de Saint-Denis « Être enseignant... vers une nouvelle professionnalité », Administration & Éducation 2014/4 (N° 144), p. 129-135.
- Jacqueline Liégeois, « L'impact de la loi 2005-102 sur les pratiques des professionnels en milieu scolaire ordinaire. Témoignages d'enseignants de maternelle, d'assistants sociaux et d'infirmiers », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39)
- Christine Magnin de Cagny, Annie Coletta « Loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ? Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2007/3 (N° 39), p. 5-8.
- Philippe Mazereau, « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2014/1 (N° 65), p. 21-30
- C. Pech-Georgel et al., « EVAL MATER : Dépistage des troubles d'apprentissage en maternelle dans la région PACA », Développements 2010/2 (n° 5), p. 35-46.
- Michèle Rouzic, « Les troubles des apprentissages et le métier d'enseignant », Empan 2016/1 (n° 101)
- <http://www.education.gouv.fr/>
- <https://www.legifrance.gouv.fr/>
- <http://eduscol.education.fr/>

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'entretien semi-directif

Grille d'entretien

1. Pouvez-vous me décrire votre parcours (parcours scolaire, parcours de formation professionnelle initiale, parcours professionnel, formations suivies), jusqu'à aujourd'hui
2. Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous cette année ?
 - a. Niveau et nombre d'élèves
 - b. En REP/REP + ?
3. Caractéristiques de l'école (groupe scolaire, école maternelle, nombre de classes...)
4. Pouvez-vous évoquer davantage la ou les classes dans lesquelles vous enseignez (hétérogénéité, climat de classe, lien avec les parents)
5. Selon vous, quelles sont vos missions en tant qu'enseignant en cycle 1 ?
6. Selon vous, qu'est-ce-que l'inclusion scolaire ?
7. Avez-vous déjà eu/avez-vous actuellement des élèves à Besoins Educatifs Particuliers dans votre classe ?
 - a. Si oui, pouvez-vous décrire la situation de l'élève/des élèves
 - b. Des démarches particulières sont-elles entreprises ? est-ce vous qui les avez entreprises ?
 - c. Comment ça se passe concrètement en classe pour cet/ces élève(s) ?
 - d. Quel est votre rôle face à cette situation ?
8. Pensez-vous que le principe d'inclusion scolaire a modifié vos pratiques d'enseignement ? si oui, de quelle façon ?
9. L'inclusion scolaire vous paraît-elle complexe à mettre en œuvre ? Si oui, en quoi ?
10. Selon vous, quels seraient vos besoins pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire de manière efficiente ?

Annexe 2 : Grille d'analyse des entretiens

		Age	Ancienneté dans la profession	Parcours et Dernières formations/ animations pédagogiques suivies
Agnès	Femme	50 ans	29 ans	<p>BAC S, DEUG Sciences de la Nature et de la Terre Diplôme d'Etudes Supérieures d'Instituteur</p> <p>Postes occupés à titre provisoire de 1990 à 2008 en classes élémentaire et maternelle dans différentes académies Poste définitif depuis 2008 en école maternelle</p> <p>Formation continue tout au long de ma carrière <u>Dernières animations pédagogiques suivies :</u> Présentation de l'ENT minier Langage : présentation du CLA CLA = Coup de pouce Langage (dans le cadre de la mise en place du Dispositif de Réussite Educative) Langage en maternelle : Prendre la parole avec les enfants Coopérer à l'école maternelle : le tutorat Apprendre à parler grâce aux autres</p>
Hélène	Femme	39 ans	16 ans	<p>Bac S Fac sports jusqu'en maîtrise (avec stages en maternelle car souhait de réorientation) IUFM (2001)</p> <p>Toute la carrière en maternelle (essentiellement en GS) Dans la même ville depuis 14 ans</p> <p>« plein » de formations : Stage CAFIPEMF Stages liaison GS/CP « Au top des formations » dans la ville d'enseignement : Evaluation positive Langage, Montessori, maths (imposé mais toujours relativement bien)</p>
Catherine	Femme	43 ans	21 ans	<p>Bac ES DEUG psycho Licence sciences de l'éduc IUFM Douai</p> <p>5 années d'enseignement à Roubaix (CE2) 5 années de décharge sur Lomme-Lambersart</p>

				<p>En GS titulaire du poste depuis 10 ans (mais souhait initial d'être en primaire)</p> <p>Formation pour une habilitation en anglais (avec l'espoir de retourner en primaire), sous forme de stage de 3 semaines (sentiment d'apprendre réellement des choses)</p> <p><u>Dernières Animations pédagogiques</u> choisies sur le livret d'évaluation : impression que ce ne sont que les prémices de formation qui demandent ensuite du travail de formation personnelle</p>
Estelle	Femme	38 ans	15 ans	<p>Faculté de sciences IUFM</p> <p>2 années en IME avant d'être titulaire de son poste actuel</p> <p><u>Dernières animations pédagogiques suivies :</u> <u>Porter les premiers secours</u></p>
Sabrina	Femme	37 ans	16 ans	<p>Bac L Deug STAPS Licence STAPS option éducation motricité IUFM Arras PE1 IUFM Douai PE2</p> <p>Différents postes de ZIL</p>
Anne	Femme	40 ans	13 ans	<p>Bac S spécialisé SVT DEUG anglais (plusieurs redoublements) Licence Sciences de l'Education IUFM</p> <p>Plusieurs postes de remplacements : plutôt portée vers le primaire au départ, et a pris goût à la maternelle lors d'un remplacement en TPS PS en T2. Quelques expériences difficiles (en lien avec son parcours personnel) En remplacement en MS dans la même classe depuis 2016</p> <p>Choix des sciences en <u>animations pédagogiques</u> N'a jamais fait de formations particulières et ne sait pas où s'adresser</p>

	Poste occupé en 2017/2018	Caractéristiques de l'école	Caractéristiques de la classe
Agnès	Titulaire du poste En TPS PS MS (25 élèves)	Zone urbaine, REP Ecole maternelle de 4 classes 2 classes MS / GS 2 classes TPS / PS / MS	25 élèves 4 TPS, 15 PS, 6 MS -L'hétérogénéité de la classe se trouve dans différents domaines : * entrée dans la socialisation : des enfants rencontrent des difficultés à gérer les frustrations, à accepter l'autorité de l'adulte, à respecter les règles de la vie en collectivité * acquisition des différentes compétences disciplinaires * expression orale : beaucoup d'enfants ont des problèmes orthophoniques, quelques enfants n'ont pas le français en langue maternelle -Climat de classe bienveillant, les enfants y sont heureux -Bon contact avec les parents : ils ont généralement confiance en l'équipe pédagogique. Les échanges avec les familles sont quotidiens aux heures de d'arrivée et départ des enfants de la classe
Hélène	Titulaire du poste depuis 2011 En GS	Ecole de quartier populaire REP+ Collègues présents depuis un moment, avec très bonne ambiance Ecole maternelle, accolée à l'école primaire	25 élèves environ Tous niveaux, dont des élèves excellents (un élève fait la lecture en CP car il est lecteur) : passerelles GS-CP (Liens et cohésion d'équipe) Beaucoup de turn-over (arrivées et départs en cours d'années), dont beaucoup de primo-arrivants (dont certains ont vu « des horreurs », n'ont jamais été scolarisés) Une élève trisomique Volonté de créer du lien avec les parents
Catherine	Titulaire du poste depuis 9 ans dans une classe de GS	Ecole de village hors réseaux Groupe scolaire. 3 classes de maternelle. Catherine est la seule à être titulaire de son poste	24 élèves Niveau global « correct ». Un écart conséquent entre certains enfants très bons et d'autres en grande difficulté, mais une majorité dans la « moyenne »
Estelle	Titulaire du poste depuis 12 ans En MS	Hors réseau Groupe scolaire 3 classes de maternelle Equipe enseignante stable depuis 12 ans	30 élèves « Ma classe est hétérogène au niveau social d'abord : on a des élèves qui viennent de tous niveaux sociaux: gens du voyage, niveau social bas et bon niveau social!

			Ceci implique que les élèves arrivent en maternelle avec un "bagage" plus ou moins rempli! Donc les élèves sont de niveaux scolaires différents ! On peut faire environ trois groupes. Voilà ça résume un peu ma classe! » Bon climat de classe
Sabrina	Titulaire ZIL En remplacement long nov-mars en GS	Hors réseau Ecole maternelle en zone urbaine 3 classes	19 GS « Majorité de bons élèves / quelques élèves moyens, à faibles / 1 élève en grandes difficultés (équipe éducative en vue) » « Bon climat de classe sauf groupe de garçons (5) qui se distraient mutuellement et constamment » « Très bonne accroche » avec les parents. Parents disponibles pour accompagner la classe aux différentes sorties occasionnelles ou régulières.
Anne	Remplaçante En poste à l'année en PS-MS (sait qu'elle n'aura plus le même poste l'année prochaine)	Ecole de village hors réseaux Groupe scolaire. 3 classes de maternelle dont une seule collègue est titulaire du poste (en GS)	26 élèves – 4 PS et 22 MS Hétérogénéité « du fait du double niveau. » 4 ou 5 « très bons élèves » (pas besoin d'expliquer les consignes plusieurs fois) Un groupe « plus moyen » « Un enfant qui vient de Chine », dans le cadre d'une adoption

	Missions spécifiques au cycle 1	Définition « inclusion scolaire »	Accueil d'élèves à BEP
Agnès	favoriser la sociabilisation (Première année de scolarisation), stimuler le développement sensoriel, moteur, cognitif et social de chacun des enfants, développer l'estime de soi, donner l'envie d'apprendre avec plaisir. Apprendre progressivement à chacun de ces enfants à devenir élève.	L'inclusion est un accueil adapté d'un enfant en situation de handicap en milieu scolaire dit ordinaire.	Un petit garçon présentant des Troubles Envahissants du Développement, Un petit garçon présentant un Retard Global de Développement Un petit garçon autiste.
Hélène	Dans le contexte actuel (école où elle enseigne), donner le goût d'aller à l'école en premier lieu, puis il y a les apprentissages	On est là pour accueillir tout le monde, et faire avec, donc tout le monde doit avoir la possibilité d'être amené à réussir	Elèves primo-arrivants Une élève trisomique
Catherine	La socialisation Apprendre à être plus autonome Instaurer des règles de vie de classe plus « strictes » en préparation au CP, afin d'adopter une attitude plus scolaire	Le fait d'intégrer des enfants dans un groupe classe, qui sont en dehors de la moyenne, excellents comme en grande difficulté, et voir jusqu'où on peut les amener	2 « avérés », et quelques enfants qui sont à la limite, qui ont besoin d'un coup de pouce et d'une présence assez importante. Une élève, qui ne travaille pas lorsqu'elle n'est pas accompagnée, et ne comprend pas ce qu'on lui demande, ou accomplit la consigne mais pas de la manière attendue Un élève, qui a un niveau de compréhension correct, mais qui est tellement perturbé dans sa vie de tous les jours, et a du mal à se canaliser. Il a besoin d'un adulte à chaque fois pour le remettre dans sa tâche.
Estelle	Apprendre à l'enfant à devenir élève, autonome et à apprendre Evaluation positive des compétences	inclure des enfants avec n'importe quel handicap dans des classes en cursus normal	Une élève avec un handicap moteur dans la classe accompagnée par une AVSI Une élève avec un TSA incluse 3h dans la classe avec AVSI
Sabrina	Mettre en place des habitudes de travail Développer l'autonomie Faire respecter des règles de vie communes Favoriser la socialisation Stimuler les échanges verbaux	Insérer des élèves dans d'autres classes ou autres niveaux dans certaines disciplines et/ou selon des besoins spécifiques	Non
Anne		Prendre des enfants en difficulté, les inclure dans des classes classiques, qu'on les aide. je suis d'accord mais il faut nous donner les moyens et la formation	Elève arrivé de Chine durant l'été 2017, dans le cadre d'une adoption. Enseignant dépourvu par son attitude (violent, Un autre élève avec des « pbm d'attentions, qui a tjs besoin d'un adulte »

	Démarches entreprises	Situation en classe	Rôle de l'enseignant
Agnès	2 enfants sur les 3 ont été inscrits en milieu scolaire de façon « transparente ». C'est l'école qui a fait prendre conscience à leur famille des difficultés rencontrées par leur petit garçon. Après de longues démarches, réalisation d'un dossier auprès de la MDPH afin d'obtenir une prise en charge et l'accompagnement d'une AVS.	Sans AVS, grandes difficultés pour gérer l'ensemble d'une classe (qui peut aller jusqu'à 29 élèves en bas âges) et ces enfants en inclusion qui ont leurs spécificités propres (tant dans le domaine des apprentissages que dans le domaine du comportement). Avec une AVS, la gestion est en général facilitée.	« Ces enfants sont accueillis avec autant de bienveillance que les autres et sont acceptés par tous (adultes et enfants). Accepter la différence de l'autre fait partie aussi de mes missions ! »
Hélène	<u>Elève trisomique</u> Accueillie depuis 4 ans (maintien en GS. Pas de place en IME. Suivi sessad Travail de réflexion en équipe pour trouver une solution adaptée à sa scolarisation, car l'élève est en fort décalage (niveau socialisation et apprentissage) en GS. Bénéficie d'une AVS <u>3 enfants allophones</u> (arménienne, guyanais, syrien) A priori, trouble pour l'enfant guyanais : orthophonie mise en place	Temps de décloisonnement en PS-MS mis en place (difficulté pour l'élève mais aussi pour les autres qui ne comprennent pas toujours les différenciations proposées : envie des mêmes choses) Enfant guyanais : pas d'évolution a priori depuis la fin de l'année dernière (impression qu'il n'enregistre pas les apprentissages), mais cela est peut-être lié à la situation familiale, et son manque de disponibilité dans les apprentissages)	Différenciation (pâte à modeler quand le travail est fait par ex) <u>Moyens possibles :</u> Decloisonnement Travail avec les parents (acceptation de la situation) Travail en réseau : psychologue scolaire peu disponible, plus de maître G : réseau d'aide extérieur déficitaire Temps de classe restreints
Catherine	Y. a une AVS à temps partiel depuis mi-décembre, suite à une demande faite l'année dernière. Pour L., rencontre avec les parents, bilan orthophonique, ophtalmo psychomoteur, et bilan par la psychologue scolaire demandé, et demande d'AVS car suspicion d'un trouble dys assez important. Le gevasco est en cours, une réunion équipe éducative doit être programmée prochainement. Il y a aussi un travail d'acceptation à mener avec les parents. Echange au préalable avec les collègues de maternelle, et le directeur, parce que des décisions comme ça ne se prennent pas seul	Les 2 élèves, et 2 autres participent aux APC, une fois par semaine. Pour Y. Lorsque l'AVS n'est pas là, l'atsem ou l'enseignant est présent pour lui, tout en évitant de tomber dans le travers « j'attends que qqun soit là pour travailler » Pour L. on va différencier son travail parce que ses capacités ne sont pas compatibles avec du travail de GS	Quand je différencie, j'évite de donner un travail complètement différent : j'ai un même support (pour ne pas cibler l'enfant vis-à-vis du regard des autres), et je fournis des manipulations ou des aides supplémentaires ; donc aides matérielles et humaines. On peut aussi proposer des aides bénéfiques à tous, même si elle cible un seul élève à priori Apporter des solutions sans pointer l'enfant du doigt Sans être spécialiste, on peut aussi se rendre compte qu'il y a un décalage qui apparaît, qui s'agrandit, et on n'attend pas un diagnostic pour mettre des choses en place

Estelle	Demande d'AVSI par les parents et l'école et Réunion en équipe éducative et ESS	Les apprentissages sont adaptés à leur niveau et à leur « handicap », Elles sont accompagnées par des AVSI	Faire progresser les élèves en tenant compte de leurs difficultés et de leurs possibilités
Sabrina			
Anne	<p>J. : difficultés signalées l'année précédente en PS. Demande de psy scolaire en nov, qui n'est pas encore passée en janvier. Les parents ont engagé des actions de leur côté. Réunion en début d'année avec psy scolaire et médecin scolaire + réunion en janvier (gevasco). Demande de mdph faite par les parents Souhait d'une AVS (enfant qui ne sait pas être en autonomie, a des gestes inadaptes, ex : dessine sur ses lunettes)</p> <p>B. : échange avec psy scolaire qui a renvoyé vers l'orthophoniste</p>	<p>J. présent à tps partiel (lundi matin + après-midi) car suivis extérieurs assurés par les parents. Enseignante très démunie Manque d'outils pour faire avancer l'élève</p> <p>B. : autonome dans son travail ; comprend ce qu'on lui dit. Comportement problématique en cantine, récréation – « tension de tous les instants » (pour qu'il ne soit pas violent envers les autres enfants)</p>	Différenciation dans la mesure de ce qu'elle se sent capable de mettre en œuvre (outils adaptés, moins de travail) : très très très démunie

	Modifications des pratiques	Complexité de mise en œuvre	Manques/besoins
Agnès	<p>Ma pratique n'a pas été modifiée, mais les adaptations de mes activités aux spécificités de l'enfant inclus me font réfléchir et me questionner sur les démarches mises en œuvre par cet élève</p> <p>En cas de difficultés, de doutes sur l'adaptation de ma pratique et ce malgré mes connaissances, mes réflexions et mes échanges avec mes collègues, j'ai toujours eu la possibilité de contacter l'enseignant spécialisé de l'Hôpital de Jour qui se déplaçait dans la classe pour observer, agir et répondre à mes questionnements spécifiques liés à la situation de l'enfant.</p>	<p>L'école maternelle me semble être adaptée aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap pour permettre une scolarisation.</p> <p>Mais l'inclusion bien faite demande beaucoup d'énergie, de réflexions et donc peut sembler difficile à mettre en œuvre.</p> <p>La difficulté se trouve à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> . dans la gestion d'une classe entière et l'encadrement spécifique de l'enfant inclus . la non connaissances des troubles que l'on découvre et pour lesquels nous n'avons aucune préparation : à chaque fois c'est une découverte et des questionnements 	<p>Pour une inclusion efficace il est important que l'enfant soit accompagné d'un AVS. Sans cette présence humaine supplémentaire il sera difficile de parler d'inclusion ... mais plutôt d'intégration ... (l'élève à Besoins Educatifs Particuliers sera n'aura pas le choix de s'adapter à l'école et non l'inverse.)</p> <p>Je ne suis pas une enseignante spécialisée, il manque donc dans ma formation professionnelle initiale et continue un axe lié à la spécificité de ces enfants BEP</p>
Hélène	<p>Non</p> <p>Du fait de la population accueillie, l'accueil a toujours été pensé en termes d'inclusion</p>	<p>A Roubaix, vraiment formés pour le public hétérogène, qui a aussi parfois bcp de misères</p> <p>On aurait besoin d'aide extérieure, ne serait-ce que pour parler (y compris des élèves très bons), et difficultés à obtenir ces moyens, qui complexifie le travail</p> <p>Difficultés d'avoir une AVS à temps plein dans la classe, et former cette AVS</p> <p>Equipe qui fonctionne= passerelles, possibilités de travailler pour le bien des enfants, enseignants très disponibles les uns pour les autres</p> <p>La différenciation a ses limites (avec l'élève trisomique notamment) : il y a des enfants qui relèvent d'un autre enseignement</p>	<p>un réseau extérieur présent et aidant</p>
Catherine	<p>Depuis quelques années, modification des aides apportées. Avant, donnait un travail complètement différent, mis s'est rendu compte que ça posait problème dans le regard des autres, d'autant qu'en maternelle on travaille beaucoup en groupe.</p>	<p>En maternelle, c'est moins compliqué qu'en primaire, parce que les enfants sont beaucoup dans la manipulation, et tous manipulent les aides. Donc, en maternelle, c'est assez facilement réalisable.</p> <p>Je crois que ça m'aurait demandé beaucoup de travail il y a des années, parce que j'étais encore</p>	<p>Aujourd'hui, non. Au début de ma carrière, je manquais de ressources, notamment quand j'ai accueilli un enfant trisomique dans ma classe.</p> <p>Avoir une AVS n'est pas toujours simple non plus, ce n'est pas évident d'avoir toujours quelqu'un avec soi dans la classe, lui expliquer</p>

		attaché au regard de l'autre. Alors qu'aujourd'hui, je pense qu'on peut différencier par des choses très simples, très basiques. On a suffisamment de matériel en maternelle pour faire manipuler de pleins de façons différentes. Je crois aussi qu'il faut rester humble et savoir qu'on ne résoudra pas tout en une année, et qu'il n'y a pas que nous	ce qu'elle peut faire, accompagner son travail. Parfois, c'est appréciable lorsqu'elle peut gérer le comportement et rendre l'enseignant disponible pour les autres. Le seul manque que j'ai, c'est peut-être par rapport à certaines pathologies, pour lesquels on manque d'infos « médicales » pour comprendre le fonctionnement de l'enfant. On se rend compte de choses par nous-même mais on perd du temps, je n'ai pas toutes les données en main. Parfois, on ne parvient pas à avoir les informations et ça nous empêche de nous informer par ailleurs pour l'aider en classe.
Estelle	il faut toujours différencier même pour des élèves « normaux », il y a toujours des différences de niveaux (travail par groupe de besoin, APC)	oui on n'a pas toujours les outils adaptés aux différents handicaps	. Plus de moyens humains . Plus de formation
Sabrina	Non	Non Mais cela demande une grande organisation et cohésion au niveau de l'équipe éducative.	Des collègues attentifs et soucieux des besoins de chacun Une bonne entente et communication au sein de l'équipe éducative Un alignement certain des emplois du temps de chacun L'utilisation des mêmes outils dans les disciplines
Anne	Sensibilisée par son parcours personnel : plus de compréhension vis à vis de « ces enfants-là ». Avant, les enfants en difficulté, je les laissais tranquilles, je me disais je ne peux rien faire. + investissement car présence longue dans l'école	C'est bien de dire on fait l'inclusion, mais comment on fait ?	Besoin d'aide pour savoir comment détecter les élèves BEP et quoi faire pour les aider Manque d'aide et de formation (regret qu'une animation pédagogique à propos des troubles dys n'ait été proposée qu'aux cycles 2 et 3). Intention de participer à une réunion à propos des enfants dys, à l'initiative du directeur de l'école