

L'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire dans le second degré

Aurore Coutant, Erwan Gendek

► **To cite this version:**

Aurore Coutant, Erwan Gendek. L'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire dans le second degré. Education. 2020. dumas-02865714

HAL Id: dumas-02865714

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02865714>

Submitted on 11 Jun 2020

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

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

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

Mention : encadrement éducatif

**L'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu
ordinaire dans le second degré**

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

soutenu par :

Aurore Coutant et Erwan Gendek

[2019 - 2020]

Sous la direction de Céline Chauvigné

SOMMAIRE

Introduction	p.4
Partie 1 : Cadre théorique	p.6
<i>I/ Être handicapé : un phénomène social</i>	p.6
1/ Le handicap : de l'exclusion à l'acceptation.....	p.6
2/ Définir le handicap.....	p.7
3/ Reconnaître pour agir.....	p.9
<i>II/ Les dilemmes de l'école face à l'hétérogénéité</i>	p.13
1/ L'École et sa mission de réussite pour tous.....	p.13
2/ Des moyens et dispositifs mis en place pour répondre aux besoins individuels des élèves.....	p.15
3/ Une inclusion parfois limitée malgré une réussite quantitative.....	p.17
<i>III/ Impacts sur le « groupe-classe » et les pratiques pédagogiques</i>	p.18
1/ Inscrire des parcours individualisés dans un collectif.....	p.19
2/ De nouvelles attentes dans les pratiques des enseignant-es.....	p.20
Conclusion	p.23
Partie 2 : Présentation de l'enquête	p.24
<i>I/ Problématique</i>	p.24
<i>II/ Hypothèses</i>	p.24
<i>III/ Méthodologie</i>	p.25
1/ Entretiens semi-directifs.....	p.25
2/ Terrain d'enquête.....	p.28
3/ Profils de la classe et des enquêtés.....	p.29
<i>IV/ Résultats</i>	p.35
A/ Une politique globale remise en cause.....	p.35
1/ Un manque de formation.....	p.35
2/ Des classes surchargées, un manque de temps, d'espace et de moyens.....	p.38
2.1.Les effectifs.....	p.38
2.2.Le temps pédagogique.....	p.40
2.3.Le manque d'espace.....	p.41
3/ Des malentendus avec les familles.....	p.42

B/ Une compensation du système par les enseignants à différents niveaux.....	p.47
1/ Adapter le matériel pédagogique.....	p.48
2/ A l'échelle de la classe.....	p.50
3/ En termes de contenus et d'attendus.....	p.51
4/ Un travail d'équipe.....	p.53
C/ La « réussite pour tous »?.....	p.56
1/ Socialisation versus réussite scolaire ?.....	p.56
2/ Quelle orientation pour ces élèves ?	p.58
V/ Limites de notre sujet.....	p.61
Conclusion générale.....	p.63
Bibliographie.....	p.64
ANNEXES.....	p.68
Annexe 1 : guide d'entretien à l'attention des enseignants.....	p.69
Annexe 2 : guide d'entretien à l'attention de l'AESH + guide d'entretien à l'attention de l'enseignant référent au handicap.....	p.71
Annexe 3 : Retranscription de l'entretien avec Julien (sujet 1), enseignant de Sciences et Vie de la Terre.....	p.72
Annexe 4 : Retranscription de l'entretien avec Christine (sujet 2), enseignante d'Anglais	p.87
Annexe 5 : Retranscription de l'entretien avec Romuald (sujet 3), enseignant de Mathématiques.....	p.104
Annexe 6 : Retranscription de l'entretien avec Virginie (sujet 4), enseignante de Sciences Physiques.....	p.118
Annexe 7 : Retranscription de l'entretien avec Lydia (sujet 5), AESH.....	p.125
Annexe 8 : Retranscription de l'entretien avec Nicolas Meunier (sujet 6), enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap.....	p.135

Introduction

L'ouverture du système scolaire français aux classes populaires de la société, depuis le modèle du collège unique instauré par la loi Haby en 1975, a indéniablement soulevé la question de « l'égalité des chances ». Aucun enfant ne doit être exclu et tous doivent se voir offrir les mêmes chances de réussite, tant au niveau scolaire que de leur insertion dans la société.

Depuis 2005 et la loi du 11 février portant sur « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », l'école doit s'adapter à l'hétérogénéité des élèves et non l'inverse. Cette loi affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile tout autant qu'à un parcours scolaire continu et adapté.

Mais que signifie être intégré quand il est question d'élèves en situation de handicap ? En effet, il faut considérer les difficultés objectives de l'intégration des handicaps, sur les questions d'accessibilité notamment. Cependant, si ces problèmes structurels semblent être pris à bras le corps par l'Éducation nationale et les pouvoirs publics, les réticences éprouvées par les personnels de l'enseignement et les questionnements qui les préoccupent à propos de l'inclusion forment à l'inverse un sujet clef pour comprendre les débats récents.

L'École, qui se veut « inclusive », permet-elle vraiment le développement d'élèves autrefois rejetés ? L'individualisation de la pédagogie et des enseignements permet-elle la réussite de tous ou ne risque-t-elle pas d'isoler et de stigmatiser les parcours ? Comment penser l'apprentissage pour permettre la réussite de tous ? L'intégration des élèves en situation de handicap soulève de nombreuses interrogations. Afin de mieux cerner les différents aspects de cette question, il convient de définir les notions clefs que sont le handicap et son inclusion dans une institution scolaire n'ayant a priori pas toujours fait ce choix.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux représentations du handicap dans l'Histoire afin d'appréhender le rapport que notre société entretient avec cela et sa volonté d'intégrer les élèves dans cette situation à l'école. Ensuite, nous verrons les dilemmes qui tiraillent l'École face à l'hétérogénéité de son public. Et enfin, nous nous

intéresserons plus particulièrement aux enseignants et à leur prise en charge des élèves en situation de handicap, entre intention et réalité, inclusion et isolement, individualisation et prise en charge collective.

Partie 1 : Cadre théorique

1/ Être handicapé : un phénomène social

La conception contemporaine du handicap est le résultat d'une construction sociale et culturelle longue. Dans le but d'appréhender cet aspect de la question que nous traitons, il convient d'établir une définition de la notion de handicap dans le contexte culturel et historique français afin de comprendre la volonté politique de reconnaissance de cette condition par l'École de la République.

1/ Le handicap : de l'exclusion à l'acceptation

Les notions d'infirmité et de handicap sont des concepts ayant beaucoup évolué au cours de l'Histoire. Il apparaît nécessaire d'en étudier les représentations dans les sociétés afin de nourrir notre réflexion. Cette infirmité fut tantôt vue comme une punition divine, un avertissement, frappant tant la communauté que la personne en rendant impur un individu, tantôt comme une faiblesse méritant la charité à l'image de celle faite auprès des pauvres. Cette considération altruiste, accompagnée par les avancées scientifiques et les considérations philosophiques, vit le handicap se muer en une condition pouvant être réparée, soignée ou du moins compensée (Stiker, 2013, p.141).

Dans les philosophies hellénistiques, « à la racine se trouve une phobie religieuse, parfois rattachée à la stérilité ou en tout cas du même ordre: la malédiction divine [...] C'est pourquoi ce n'est pas d'abord d'une tuerie qu'il s'agit, mais d'une remise entre les mains des dieux » (Stiker, 2013, p.50). Cette pratique, appelée « exposition », est relatée dans de nombreux mythes tels que ceux de Moïse ou d'Œdipe. Elle marque la différence et le handicap de l'infamie divine. Cette impureté, imposée dans le judaïsme par Yahvé, entraîne l'exclusion des porteurs de handicap. Ces derniers sont privés du repas communautaire et de la possibilité de devenir rabbins ; le Lévitique n'autorisant en effet que ceux jugés « sans tares » à approcher le Temple (Lév. V, 16-24). Ces différents exemples établissent que les « infirmes » ou « handicapés » ne font alors pas vraiment partie de l'humanité et sont considérés comme inférieurs. Ils se trouvent ostracisés des activités et des institutions formant le cadre de la communauté. Cette conception

excluante du handicap, présente dès les premières civilisations telle que la civilisation hébraïque ou hellénistique, se retrouve au fil des siècles avec les « monstres », étymologiquement ceux que l'on montre du doigt, ceux qui sont contre-nature.

Cependant, le christianisme provoque un changement radical dans la conception qu'a la communauté de l'individu. Il affirme que tous les hommes ont un lien avec le divin et lutte, de fait, contre les exclusions et les discriminations, à l'image de l'esclavage. En introduisant l'idée que les pauvres et les infirmes seraient les premiers aux côtés de Dieu, la représentation de l'infirmité évolue et n'est plus une punition divine mais devient objet de charité. Mais, si les textes religieux marquent une première évolution de la représentation de l'infirmité, la place de la personne en situation de handicap dans la société ne change guère. Au Moyen-Âge, au tournant du premier millénaire et sous l'impulsion des ordres Franciscains et Hospitaliers, s'ouvrent des hôpitaux et des cloîtres prodiguant charité et soins. Cependant, le fonctionnement en espace clos isole les handicapés du monde, comme pour éviter ce miroir reflétant l'imperfection de l'Homme. Puis, l'ostracisme vécu par les personnes handicapées va progressivement s'estomper avec les Lumières. Les travaux de Louis Braille et la célébrité de Ludwig van Beethoven attestent notamment de cette place nouvelle accordée au handicap. Cependant, les préjugés et l'isolement resteront la norme (Stiker, 2013, p.142).

Avec la première guerre mondiale, les infirmités physiques et morales s'ancrent un peu plus dans le quotidien et renvoient dès lors au sacrifice pour la Nation. Par conséquent, la société cherche à réparer ces corps qui ne sont plus « des erreurs de la nature » mais des héros dont il faut accompagner le retour de guerre et qu'il s'agit de remettre au travail. « L'image de l'infirmité va devenir celle d'une insuffisance à compenser » (Stiker, 2013, p.156). La société prend la mesure de ce qu'est le handicap. La personne en situation de handicap requiert des soins particuliers pour compenser et peut-être soigner son infirmité. Mais, elle doit surtout se voir offrir une place dans la communauté comme tout individu.

2/ Définir le handicap

La loi du 23 novembre 1957 portant sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés apporte une définition médicale du handicap. Elle établit officiellement comme « handicapée, toute personne dont les possibilités d'acquérir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses

capacités physiques ou mentales ». Cette définition prévaudra jusqu'au milieu des années 1970.

S'ensuit l'adoption d'un langage commun avec la définition donnée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) en 1975 : « Le handicapé est un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie, ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises ». Cette définition laisse le champ ouvert à l'évolution de la personne et ne se veut plus réductrice ni stigmatisante. Elle donne trois dimensions au handicap : il est fondé sur une déficience, crée une incapacité, et, engendre un désavantage social (Fuster et Jeanne, 2009, p.15). Puis, progressivement, la relation avec des facteurs contextuels tels l'environnement de la personne ainsi que la dimension collective vont être pris en compte dans la condition des personnes en situation de handicap.

Aujourd'hui, l'article 2 de la loi du 11 février 2005 détermine ce qui constitue le handicap par ces mots: « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions psychiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou troubles de santé invalidant ». Par cette prescription, le législateur consacre la place de citoyen à part entière aux personnes en situation de handicap et prescrit, pour répondre aux limitations et restrictions auxquelles ils sont confrontés, le principe de compensation. Ce principe aura de fait une grande influence sur de nombreux pans de la société et a fortiori sur l'École, via le Code de l'éducation notamment. Ainsi, la Loi du 11 février 2005 véhicule trois principes clés : le « projet de vie » des personnes handicapées dont le libre choix et la mise en œuvre doivent leur être garantis, la « participation », c'est-à-dire faciliter leur intégration à la vie sociale, et, « l'individualisation », qui place la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent (Fuster et Jeanne, 2009, p.47).

La confirmation de la place de citoyens, de membres à part entière de la communauté, des personnes en situation de handicap par la société et par l'État mène à une prise en charge de cette problématique par l'École. Cette institution, à la fois forgée par les valeurs de la République et ayant pour mission de les transmettre, dut donc accueillir de nouveaux publics avec des considérations cognitives et pédagogiques parfois éloignées des

standards fixés préalablement par un système sélectionnant avant l'entrée au collège. En effet, le système scolaire républicain français, fondé par les lois Ferry et Buisson de 1882, établit un système éducatif complexe n'offrant pas le même parcours scolaire à toutes les classes sociales du fait d'une orientation précoce, dès le primaire. L'unification du secondaire au sein d'un collège unique en 1975 avait pour ambition de démocratiser l'éducation en offrant à chaque élève la possibilité de prétendre aux plus hauts diplômes, quelque soit son origine sociale ou ses besoins éducatifs particuliers. La démocratisation souhaitée consistait donc bien à ouvrir à tous le système élitiste déjà en place et non à créer une école prenant en compte les besoins et les capacités des élèves et au sein de laquelle tous peuvent réussir. Cette « massification » spontanée du système éducatif français a obligé l'Institution à se doter d'une définition du handicap pour pouvoir identifier les difficultés rencontrées par toute une frange de la population scolaire.

3/ Reconnaître pour agir

L'évolution des représentations du handicap, au fil des siècles, a indéniablement influencé sa considération au sein de la société, et, par là même, de l'institution scolaire. La France, d'abord centrée sur l'objectif de l'accès à l'école pour tous quelque soit l'origine sociale, s'est peu à peu vue confrontée, dès les années 80, à la question des particularités telles que le handicap. En effet, ces enfants, dits « différents », ont été bien longtemps exclus du système scolaire ordinaire, identifiés comme « idiots » ou « aliénés » et placés dans des structures spécifiques.

Même si, dès le 18ème siècle, la condition des enfants aveugles et sourds ne s'oppose pas à leur éducation, c'est à la fin du 19ème siècle que l'on verra l'idée d'éducabilité des enfants handicapés défendue (Jeanne, 2007). C'est notamment le Docteur Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909) qui mènera une lutte continue pour obtenir la transformation de « l'asile-dépotoir » en « asile-école » (Gillig, 2006, p.5). Rappelons qu'à cette époque, les enfants identifiés comme « idiots » sont placés dans des asiles, totalement exclus du système scolaire. L'ambition de Bourneville est alors de rendre à ses enfants leur humanité et de faire que l'éducation devienne « vecteur principal de la thérapeutique » (Jeanne, 2007). Tout en améliorant les conditions de vie des enfants, jusqu'alors déplorables, au sein de ces établissements, il met en place de nouvelles

méthodes pédagogiques adaptées aux spécificités de chacun, en insistant sur le fait que rien n'est définitif et que chaque enfant est en capacité d'évoluer (Jeanne, 2007). Cependant, à cette même époque, la catégorie des « enfants anormaux » regroupe aussi bien des enfants à handicap physique (aveugles, sourds-muets) que des enfants jugés par leurs difficultés scolaires et leurs comportements au sein de l'école. Tout se passe alors comme si on cherchait à « caractériser l'anormal par la gêne qu'il apporte à l'école » (Gillig, 2006, p.9). C'est alors une politique d'exclusion qui est en place.

L'invention de l'échelle métrique d'intelligence par Binet et Simon en 1905 permet d'établir un diagnostic scientifique sur le développement psychologique des enfants. Ce test oriente alors les enfants jugés comme « déficients intellectuels » vers un enseignement spécifique, au sein des écoles ou classes de perfectionnement créées en 1909, ou vers le confinement asilaire, selon leurs capacités (Jeanne, 2007). S'opère alors une différenciation entre « arriérés éducatifs », toujours séparés des autres élèves mais gérés par l'Éducation nationale, et les « arriérés inéducables » qui, eux, restent en asiles, hôpitaux ou institutions spécialisées, dépendant ainsi du ministère de la santé (Reverdy, 2019). Cependant, la détection des élèves dits « anormaux » reste limitée, reposant sur le jugement des instituteurs, qui, eux-mêmes ne bénéficient pas d'une formation conséquente (Gillig, 2006, p.43).

L'évolution des recherches en psychologie de l'enfant, notamment à travers les travaux de Jean Piaget, ainsi que le traumatisme de la première guerre mondiale, changent le regard sur les enfants handicapés. Mais, c'est essentiellement à la suite de la seconde guerre mondiale que des établissements spécialisés en faveur de l'enfance handicapée voient le jour, tels les instituts médico-éducatif (IME) et les instituts médico-pédagogique (IMP). Les années 60 sont ensuite marquées par une forte croissance des effectifs ainsi que par l'augmentation du nombre de classes de perfectionnement, passant de 2931 classes pour l'année scolaire 1960-1961 à plus de 6000 classes en 1975-1976 (Gillig, 2006, p.30). En 1967, sont créées les sections d'éducation spécialisée (SES) annexées aux collèges d'enseignement secondaire.

La fin des années 60 marque le début de la critique du modèle de 1909, basé sur une adaptation unilatérale, de l'enfant à l'école et non l'inverse. Ainsi, c'est le début de l'intégration des enfants handicapés au sein des écoles avec la période de l'adaptation et éducation spécialisée, l'AES, sigle utilisé par le ministère de l'Éducation nationale jusqu'à

la fin des années 80 (Gillig, 2006, p.47). Sous l'impulsion des familles et des associations qui défendent le droit à la même éducation pour leurs enfants, ainsi qu'à travers les évolutions dans les représentations, l'école doit ouvrir ses portes afin d'offrir la même scolarité à tous et ainsi répondre à sa logique de démocratisation scolaire. En 1970, les groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) sont créés ainsi que les classes d'adaptation qui démontrent le passage d'une logique d'exclusion à une politique d'intégration (Gillig, 2006, p.53). Cependant, la notion « d'intégration » sous-tend l'idée d'adaptation d'individus « différents » à un système dit normal.

La Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées fixe le cadre juridique de l'action des pouvoirs publics, notamment en matière d'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés. En effet, les personnes handicapées doivent bénéficier de l'accès aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et être maintenues autant que possible dans un cadre ordinaire de travail et de vie. Parallèlement, la classification internationale du handicap, créée en 1980, définit aujourd'hui en cinq catégories les différents types de handicap : le handicap moteur, sensoriel, psychique, mental, et, les maladies invalidantes.

La Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, garante du droit à l'éducation pour tous, met de nouveau l'accent sur l'intégration scolaire des jeunes handicapés qui doit être favorisée par la participation des établissements et des services de soin et de santé. Les parents deviennent des partenaires essentiels pour la réussite du projet éducatif mis en place autour de l'enfant en situation de handicap (Fuster et Jeanne, 2009, p.173). Durant les années qui suivent, de nouveaux dispositifs et organisations voient le jour tels que les CLIS (Classes d'intégration scolaire) en 1991, intégrées aux écoles ordinaires et devenues aujourd'hui les ULIS-école (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) auxquelles s'ajoutent les ULIS-collège et les ULIS-lycée, ou, les EREA (Établissements régionaux d'enseignement adapté), établissements à part entière créés en 1995 et héritiers des « Écoles autonomes de perfectionnement » créées par la Loi de 1909.

Malgré ces différents dispositifs, mis en place pour favoriser la scolarisation des enfants en situation de handicap, c'est bien la Loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 qui marque un tournant majeur dans la considération du handicap par l'État. Par cette loi, le législateur reconnaît une faille dans le principe républicain d'égalité en ce que tous ne disposent pas

des moyens d'exercer leur liberté. Ainsi, l'État intervient dans le but de mobiliser et d'encadrer la fraternité républicaine en instituant le droit à la compensation du handicap, l'accessibilité généralisée des domaines de la vie sociale et la proximité et la participation à la vie civile et citoyenne notamment avec la création des Maison Départementales des Personnes Handicapées (MDPH). Dans le cadre de l'Éducation nationale, il ne s'agit plus d'adapter des individus « différents » à un système dit ordinaire mais d'affirmer la place de « plein droit » de tous dans une institution chargée de transmettre des savoirs, de préparer l'avenir professionnel et d'accompagner à la citoyenneté les générations futures.

Tous les enfants ont désormais leur place à l'école et doivent être scolarisés dans leur école de secteur. L'école est dans l'obligation d'accepter les élèves en situation de handicap et s'il advenait qu'elle considère ne pas être en capacité d'accueillir un élève, elle doit être en mesure de proposer des solutions aux familles. C'est à l'école de s'adapter à la diversité de ses élèves et d'offrir les outils nécessaires à leur réussite scolaire en fonction de leurs besoins spécifiques. Cependant, tous les enfants en situation de handicap ne bénéficient pas d'une scolarisation en milieu ordinaire et certains suivent une éducation et un enseignement adaptés au sein de structures spécifiques tels les IME, encadrés par des personnels sociaux et de santé.

Plus récemment, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour l'école de la République prolonge et affirme cette place de plein droit tout en s'ouvrant sur un public plus large d'enfants à « besoins éducatifs particuliers ». Elle « introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive et engage tous les acteurs dans une nouvelle conception de la scolarisation des élèves en situation de handicap » (extrait de la circulaire n°2015-129 du 21-08-2015 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap). L'école, au-delà de s'adapter aux enfants en situation de handicap doit reconnaître les particularités de chacun et leur offrir les mêmes chances de réussir. Aujourd'hui, l'école de la confiance impulsée par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Jean-Michel Blanquer, réaffirme ce droit à une scolarité en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap. L'objectif d'une « école pleinement inclusive » est fixé pour l'horizon 2022. Structurer la coopération entre les personnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social, mieux accueillir les familles et leur enfant, former et accompagner les enseignants, professionnaliser les accompagnants, font partie des axes prioritaires.

II/ Les dilemmes de l'école face à l'hétérogénéité

La réforme de 1975 ouvre une dimension nouvelle à la problématique de l'hétérogénéité scolaire avec la mise en place du collège unique. L'accès à la même instruction pour tous met en lumière les inégalités persistantes face aux apprentissages. Les recherches sociologiques, telles que les travaux de Marie Duru-Bellat en 1979 ou 1990, tendent alors à impulser des réformes du système scolaire visant à mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques afin de réduire les inégalités. Régie par les grands principes républicains de « liberté, d'égalité et de fraternité », l'école doit réussir à pallier ces « déficits ». La loi de 2005, instaurant les valeurs d'une école inclusive, renforce d'autant plus cet objectif et définit l'idée que l'école doit pouvoir s'adapter à chaque élève en permettant son intégration physique, sociale et pédagogique (Thomazet, 2006). Toutefois, la réussite scolaire relative des élèves en situation de handicap pose la question de la compatibilité entre les attendus de l'École et les besoins spécifiques de ce nouveau public. Peut-on parvenir à une transmission convenable des savoirs fondamentaux et des valeurs de la République dans une classe ordinaire de plus en plus confrontée aux besoins individuels dans le cadre de classes nombreuses et exigeantes ?

1/ L'École et sa mission de réussite pour tous

Formée dès 1882 par les lois Ferry-Buisson instaurant l'Instruction publique, l'École est l'institution fondamentale de la République, sa « préoccupation première » tel que le stipule le premier chapitre du Code de l'éducation. Cette place prépondérante prise par l'Éducation nationale s'explique par la mission qui lui a été confiée par la Nation, à savoir la garantie faite à chacun de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, et, d'exercer sa citoyenneté.

Dans l'optique de transmettre les savoirs, les professeurs se sont fondés sur un rapport éducatif décrit par Meirieu en ces mots: « une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire visant à l'émergence d'un sujet » (Meirieu, 1997, p. 31). La dissymétrie évoquée par Meirieu correspond au savoir que l'enseignant cherche à transmettre à l'apprenant, un savoir que l'enseignant maîtrise et auquel il initie l'apprenant. Cette définition rappelle la

différence fondamentale entre le maître et l'élève dans une relation éducative, l'élève étant nécessairement moins avancé que son maître dans la maîtrise des savoirs. Cette relation se traduit traditionnellement par l'émergence des « cours magistraux », classes où le professeur construit face à ses élèves. Cette leçon que ces derniers ont, dans un premier temps, pour mission de prendre en note et de comprendre, est soutenue par des exercices effectués tantôt en classe, avec le soutien du professeur répétant, réexpliquant et apportant des compléments à la leçon, tantôt le soir chez l'élève dans le cadre du travail personnel. Cette méthode d'enseignement est dite « descendante » puisque le savoir va du professeur, dominant la relation pédagogique, à l'élève recevant ce-dit savoir. Si ce modèle s'est imposé comme la norme du système éducatif et ce du primaire au supérieur, c'est parce qu'il sut montrer son efficacité dans la formation d'une élite scolaire, comme le montrent les chiffres du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; la France se trouvant en effet parmi les grands pays de la recherche scientifique. Il faut noter en particulier le fort taux d'innovation des entreprises françaises, ces dernières étant les quatrièmes plus innovantes en Europe.

Cependant, l'École n'est pas seulement une pépinière à chercheurs. Elle est fondée sur le principe de la réussite de tous et non sur la plus grande réussite possible pour quelques-uns. Cette ambition éducative fut articulée en 2005 autour des cinq domaines de connaissances, de compétences et de culture identifiés par le socle commun que sont les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et enfin les représentations du monde et activités humaines. Ce socle, introduit dans les pratiques de l'Éducation nationale par la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », impulsée en 2005 par François Fillon, réaffirme le rôle complexe de l'École. Puisque celle-ci a pour ambition de transmettre des savoirs fondamentaux permettant l'intégration de l'individu au système économique ainsi que l'épanouissement civique du futur citoyen, il est apparu nécessaire au législateur de faire entrer les élèves en situation de handicap dans l'institution publique chargée de transmettre les valeurs et les pratiques de la République.

Cette loi forme un tandem important avec celle du 11 février 2005 portant sur l'égalité des chances. En effet, la volonté affichée par l'État de reconnaître le handicap en lui donnant une définition officielle rappelle qu'aux yeux de la loi, il ne peut y avoir qu'un seul type de citoyens. Ce leitmotiv à lui seul explique la volonté de ne pas se contenter de soigner le

handicap, mais bien d'essayer d'émanciper la personne en situation de handicap de l'isolement dans lequel leur condition peut les enfermer.

L'École doit donc, en fonction de ces deux lois de 2005, se doter de moyens, d'outils et de pratiques permettant la scolarisation de tous les élèves au sein des classes ordinaires, bouleversant ainsi les méthodes traditionnelles d'enseignement.

2/ Des moyens et dispositifs mis en place pour répondre aux besoins individuels des élèves

Pour répondre à la politique d'inclusion scolaire et à la nécessaire adaptation de l'École et de ses acteurs aux élèves en situation de handicap, un ensemble de moyens et de dispositifs fut mis en place dans un principe d'équité afin de favoriser la réussite scolaire, l'insertion sociale et professionnelle de l'ensemble des élèves. Dans ce cadre, permettre la scolarisation d'un enfant en situation de handicap, c'est « mettre en place les aménagements et prendre les mesures compensatoires dont il a besoin » (Fuster et Jeanne, 2009, p.89).

La première étape fut celle de l'instauration d'un partenariat entre l'école et l'équipe médico-psychologique. Qu'il s'agisse de troubles des apprentissages, d'handicap moteur, de précocité intellectuelle, les élèves reconnus en situation de handicap doivent se voir proposer des solutions au sein de l'école pour « pallier » leur « différence » et être acceptés et inclus au même titre que les autres dans le système scolaire. Ainsi, en lien avec la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), créée par la loi du 11 février 2005, la scolarité de l'élève se construit autour d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui doit permettre à l'équipe pédagogique d'adapter ses pratiques selon le handicap de l'élève. Le PPS définit et organise les modalités de la scolarité de l'élève handicapé et précise, le cas échéant, les actions éducatives, médicales, paramédicales répondant à ses besoins spécifiques. Il est défini dans le cadre du projet de vie de l'élève. De plus, l'élève en situation de handicap peut bénéficier d'une aide humaine grâce aux AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap) pour lui apporter un soutien individuel dans ses apprentissages. Il peut aussi être mis en place un aménagement de l'organisation scolaire, notamment en termes d'évaluation (temps

supplémentaire, relecture des consignes, usage d'un ordinateur, etc) ainsi qu'une aide matérielle telle un ordinateur ou une table adaptée. C'est tout un système complexe avec une multitude d'acteurs, une « usine à gaz » (Gaurier, 2010) qui se met alors en place autour de l'élève pour répondre au mieux à ses besoins.

Par ailleurs, dans son esprit d'école inclusive, l'école va au-delà du handicap en proposant elle-même différents accompagnements à l'ensemble des élèves. L'équipe pédagogique peut alors mettre en place, sans partenariat avec la MDPH, un projet d'accueil individualisé (PAI), un plan d'accompagnement personnalisé (PAP) ou un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) pour répondre aux difficultés individuelles de chaque élève. L'enseignant se trouve, de fait, chargé, aux côtés des équipes pédagogiques, des personnels médico-sociaux et des familles, de missions supplémentaires à celle d'enseigner. Il est attendu de lui qu'il sache repérer les difficultés, identifier les besoins spécifiques de chaque élève afin de pouvoir y remédier dans le cadre de sa classe.

Ces tâches nouvelles induisirent une seconde étape incontournable qui fut celle de la formation des enseignants à l'accueil des élèves en situation de handicap au sein de leur classe. Par l'article L112-15 de la Loi du 11 février 2005, le Code de l'éducation stipule: *« Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap tel que défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles et les différentes modalités d'accompagnement scolaire ».*

La formation de l'adaptation et la scolarisation des élèves handicapés (ASH) fait ainsi partie de la formation initiale des enseignants et certains peuvent être titularisés sur des postes d'enseignants spécialisés, en ULIS notamment, grâce au certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou bien encore simplement se spécialiser sans faire l'objet d'un poste spécifique grâce au certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Ces deux certifications, créées en 2004 sont, depuis 2017, unifiées en une seule ouverte à tous les enseignants : le Certificat d'aptitudes professionnelles aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).

Cependant, malgré l'introduction de ces spécificités dans la formation des enseignants, les chiffres démontrent une réalité de terrain contrastée. En effet, en 2016, les enseignants en classe ordinaire sont seulement 20% à être satisfaits ou très satisfaits des opportunités de formation qui leur sont offertes et ce sont davantage le soutien de la direction (90%) ainsi que les relations avec leurs collègues enseignants (95%) qui satisfont leur expérience de l'inclusion (DEPP, 2018, p.1).

3/ Une inclusion parfois limitée malgré une réussite quantitative

Les études statistiques fournies par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) permettent d'illustrer l'effort produit par l'institution depuis 2005. Ces chiffres montrent tout d'abord l'augmentation drastique du nombre d'élèves en situation de handicap accueillis dans les établissements. Ainsi, entre 2004 et 2017, on voit le nombre d'inscrits dans le premier degré passer de 96 000 à 180 000 et de 37 000 à 140 000 dans le second degré (DEPP, 2018). Cette augmentation nette en à peine plus de dix ans marque à la fois la réussite de la volonté d'intégration portée par les familles, l'Institution et les dirigeants politiques, et, l'absence totale de ces élèves dans les écoles auparavant.

Cette croissance du nombre d'élèves en situation de handicap traduit deux choses. Dans un premier temps, l'École s'est ouverte à plus d'élèves ; on voit que le premier degré a vu ses effectifs doubler sur la période étudiée. Ensuite, on constate une continuité des études bien plus importante entre le primaire et le secondaire. En effet, alors que seuls 38% des élèves concernés passaient au collège en 2004, ils sont aujourd'hui près de 78% selon les chiffres de décembre 2018. Cette continuité de la scolarité des élèves s'explique tant par la réaffirmation des missions de l'École, lieu où l'on apprend des savoirs et des compétences pour assurer l'émancipation des individus et leur intégration sociale et économique, missions ambitieuses que le primaire seul ne peut satisfaire, que par la confiance accordée par les parents dans les dispositifs mis en place.

Cependant, malgré une ouverture notable de l'école aux enfants en situation de handicap, des freins subsistent à la mise en place d'une réelle école inclusive. Dans un premier temps, il peut y avoir une peur de certains enseignants, parents et enfants : enseignants dans leur éventuel sentiment d'incapacité d'adaptation à ces élèves, parents, aussi bien des enfants « non-handicapés » (peur que les élèves « différents » accaparent l'attention,

retardent la classe) que des enfants « handicapés » (peur de la violence du système) (Gaurier, 2010). En effet, si la plupart des enseignants acceptent sans hésitation d'accueillir un enfant en situation de handicap au sein de leur classe, ils sont entre 3 et 13%, selon la nature des troubles, à accepter avec un peu d'appréhension (DEPP, 2018). Par ailleurs, et toujours selon la nature des troubles, l'expérience de l'inclusion de l'élève est parfois jugée « positive mais difficile » par les enseignants ; d'environ 15 % pour les troubles auditifs et viscéraux à environ 50% pour les troubles du psychisme (DEPP, 2018).

Il est néanmoins frappant de constater qu'à 16 ans, seulement 11% des élèves en situation de handicap sont orientés dans les voies générales et technologiques. Ces élèves se trouvent majoritairement dirigés vers les filières professionnelles à 39%, les ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à 12% et les ESMS (établissements et services médico-sociaux) à hauteur de 25% (DEPP, 2018). Ce constat met en lumière les limites de la politique d'inclusion. Si tous sont entrés dans l'École, la sortie du système scolaire des élèves en situation de handicap reste déterminée par ces conditions spécifiques. On peut ici souligner cette contradiction profonde de la politique d'intégration où des élèves auparavant exclus du système scolaire sont entrés dans le but de profiter des mêmes chances de réussites sociale et économique, ceci fait au détriment de leur protection dans les structures de remédiation spécifiques préalablement existantes. Cependant, la sortie du cursus scolaire ordinaire se fait toujours, mais, quelques années plus tard, à la fin du collège.

De l'école inclusive qui tend à s'adapter aux besoins des élèves et non l'inverse découle une véritable transformation de la communauté scolaire et un bouleversement des méthodes traditionnelles. « C'est bien au niveau de l'établissement et de la communauté locale que la focale est mise, en tant qu'échelon premier d'une société inclusive » (Reverdy, 2019, p.19).

III/ Impacts sur le « groupe-classe » et les pratiques pédagogiques

De la politique « d'intégration » à celle « d'inclusion », il nous semble essentiel de s'interroger sur les transformations induites par ces nouvelles prescriptions et notamment sur le « groupe-classe » et sur les pratiques d'acteurs, en particulier au niveau des

méthodes pédagogiques des enseignants. En effet, l'enquête de la DEPP évoquée précédemment nous offre une première évaluation de terrain. Ces chiffres nous montrent une réalité contrastée avec les prescriptions, notamment en termes de formation, mais aussi une réelle implication de la part des acteurs au sein des établissements scolaires, notamment des enseignants. Ces constats nous incitent alors à aller voir, dans la classe, la manière dont les enseignants envisagent leur relation avec les élèves en situation de handicap inclus dans leur classe dite ordinaire, et, quel impact peut avoir cette politique d'inclusion scolaire sur leurs pratiques professionnelles et l'organisation collective que représente le « groupe-classe ».

1/ Inscrire des parcours individualisés dans un collectif

« Le principe de l' « école inclusive » est de construire un collectif où chaque élève est, tout à la fois, pris en compte dans sa « ressemblance » et sa « différence » » (Meirieu, 2013, p.14).

L'inclusion scolaire implique de faire entrer des méthodes pédagogiques issues de l'éducation spécialisée au sein des classes ordinaires. Or, l'enseignement spécialisé a fondé ses principes pédagogiques sur sept dimensions particulières (Tremblay, 2012, p.25). Il faut en effet concevoir un enseignement individualisé, comportant des séries de tâches séquencées, séquences dont l'accent est mis sur l'éveil et la stimulation de l'élève. Ceci doit en outre être pensé dans un environnement particulier au sein duquel il est possible de récompenser les comportements corrects comme l'attitude de travail. Les interventions individuelles doivent permettre le développement des compétences de l'élève dans le but d'encourager chacun au maximum de ses capacités. On constate ici la charge importante de travail demandée à l'éducateur qui doit contrôler l'environnement et l'élève à l'intérieur de ce même environnement. Sur ce point, la taille des classes ordinaires et la nécessité d'être attentif à de très nombreux élèves ayant chacun des besoins différents dispersent l'attention et l'efficacité du professeur. L'enseignant, seul face à sa classe, se voit ainsi dans l'obligation de répondre à toutes les situations éducatives sans en avoir nécessairement les « clés ». Pris entre la gestion de sa classe, la transmission des savoirs et l'attention qu'il doit savoir porter à chaque élève, notamment à

ceux en situation de handicap, on peut supposer que l'adaptation des pratiques de l'enseignant s'avère difficile, d'autant plus lorsqu'il se trouve seul face à sa classe.

Au-delà de la transmission des savoirs, l'école occupe un rôle fort de socialisation tout en devant assurer désormais la « réussite personnelle » de chaque élève (Dubost, 2010). Là est toute la difficulté d'inscrire des parcours individualisés dans un collectif. Dans ce contexte, l'inclusion scolaire peut être objet de « stigmatisation » au regard des autres élèves et devenir catalyseur d'exclusion sociale (Bastide, 2011).

S'ils sont 79% des enseignants à se donner les mêmes objectifs que pour les autres élèves avec des enfants en situation de handicap visuel, ils sont seulement 30% à se donner ces objectifs pour des troubles intellectuels et cognitifs (DEPP, 2018). L'objectif premier des enseignants sera, pour 69 % d'entre eux, de favoriser l'autonomie des élèves en situation de handicap (DEPP, 2018). Ainsi, on peut s'interroger sur les fins réelles de l'inclusion et le danger de valoriser la dimension sociale à l'acquisition des connaissances. Pourtant, quand « l'effet-classe » s'avère être en lien avec la progression des élèves et que la classe devient ainsi une « petite société » plus ou moins formatrice (Duru-Bellat, 2002, p.115), « la composition scolaire du public rassemblé pour les activités d'enseignement apparaît essentielle » (Duru-Bellat, 2002, p.117) et la mixité sociale devient vectrice de réussite scolaire.

2/ De nouvelles attentes dans les pratiques des enseignant-es

« L'attitude des enseignants dans les écoles, à l'égard de leurs élèves en situation de handicap, est considérée comme le facteur déterminant d'une scolarisation réussie » (Gardou et Poizat, 2007, p.109).

En 2006, la « prise en compte de la diversité des élèves » devient l'une des dix compétences requises des enseignants. Ces derniers doivent savoir différencier leur enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves ainsi que savoir repérer chez l'enfant des troubles ou des déficiences, notamment dans le domaine du langage. Cette conception de leur métier fut notamment longuement étudiée par Ruth Phillon, Catherine Lanaris et Michelle Bourassa dans leur enquête sur les accommodements

scolaires pour les étudiants (Phillion, Lanaris et Bourassa, 2017, p. 83 à 97). Cette étude expose les difficultés rencontrées par les professeurs à adapter leur pédagogie au besoin d'individualisation mais montre aussi les réticences de ces derniers face à ces nouvelles demandes. En effet, les professeurs gardent ancrée en eux la grande efficacité du système magistral quand il s'agit de créer de l'excellence, c'est d'ailleurs un système les ayant eux-mêmes formés. De fait, s'installe une crainte chez le professeur, celle de la perte de performance et de « nivellement par le bas ». Il paraît en effet impossible de conjuguer l'accompagnement et le rythme des élèves les moins performants avec celui, tout aussi exigeant en attention, des plus performants.

Cette crainte de voir des élèves être dans la classe sans pour autant être en mesure de suivre les enseignements s'explique aussi par les problèmes de comportements. Les professeurs du secondaire redoutent en effet que les retards cognitifs poussent les élèves en situation de handicap à adopter des comportements inadaptés en classe, comportements qui pourraient « déteindre » sur le reste de la classe (Tremblay, 2012, p.54). Ces impacts négatifs supposés par les professeurs sont toutefois démentis par les études sur l'inclusion scolaire, par exemple celle menée en 1999 par Salend et Duhaney, qui démontre que les résultats scolaires sont égaux voir meilleurs dans les classes ordinaires connaissant des situations d'inclusion.

Les enseignants doivent être en mesure, non seulement de répondre aux adaptations préconisées par les parcours individualisés mais aussi de repérer les besoins de chaque élève. Pour ce faire, la connaissance globale des élèves est à développer et la différenciation individuelle ne peut se faire que si le professeur connaît les besoins spécifiques de l'élève, besoins qui ne seront véritablement identifiés qu'après une phase « d'enquête » (Tremblay, 2012, p.61). Les dispositifs mis en place, notamment l'aide humaine apportée par les AESH, et, la coopération avec les professionnels médico-sociaux, doivent aider à cette connaissance des besoins spécifiques et à l'adaptation continue des enseignements et des pratiques au sein même de la classe. Ils ont un effet indéniable sur les pratiques (Toullec-Théry, 2018) en ce sens que « tout dispositif vise à « faire faire » les acteurs dans des chemins qu'il a tracés d'avance en contraignant administrativement et pédagogiquement l'action » (Barrère, 2013). Cette injonction contradictoire voulant que le professeur soit à la fois autonome dans sa manière de gérer son enseignement tout en étant contraint d'accepter la participation d'autres professionnels, souvent non professeurs, dans l'élaboration des cours, nécessite une

approche nouvelle du métier d'enseignant.

Dans ce sens et en s'appuyant sur les recherches scientifiques, telles celles de Félouzis pour le secondaire et celles de Mingat pour le primaire (Duru-Bellat, 2002, p.122), qui ont démontré un « effet-maître », le positionnement de l'enseignant et le choix de ses pratiques pédagogiques nous semblent inévitablement à mettre en lien avec le degré de réussite de l'inclusion de l'élève en situation de handicap au sein de sa classe.

Conclusion

De l'exclusion à l'inclusion, en passant par une acceptation sociale et culturelle progressive, les personnes en situation de handicap sont aujourd'hui reconnues comme citoyennes à part entière. De ce fait, tous les enfants doivent pouvoir trouver leur place au sein de l'école, en milieu dit « ordinaire ».

Toutefois, s'il est vrai que la politique actuelle promeut une école inclusive, la réalité de terrain semble encore contrastée avec les prescriptions institutionnelles. C'est tout un système qui se voit remis en cause ; affectant indéniablement l'organisation scolaire et ses acteurs, notamment les enseignants, principaux vecteurs d'une inclusion réussie.

Si les chiffres démontrent un accroissement significatif des effectifs d'élèves en situation de handicap au sein de l'École, il reste nécessaire de s'interroger sur les difficultés engendrées par l'adaptation des professionnels de l'éducation, notamment des enseignants. En effet, ces derniers, garants de la réussite de tous, se voient pleinement associés à la mise en place effective de cette école inclusive. Or, en ont-ils réellement les moyens et les outils ? Sont-ils accompagnés en conséquence ? La coopération entre équipe éducative, médico-sociale et familles est-elle effective ?

Partie 2 : Présentation de l'enquête

I/ Problématique

Comme nous avons pu le constater, la politique inclusive actuellement en place au sein du système scolaire résulte d'une longue construction historique et sociale. De l'exclusion totale des enfants handicapés des écoles traditionnelles à leur intégration progressive, c'est leur place de plein droit qui se voit aujourd'hui garantie. Ce n'est plus aux enfants de s'adapter à l'école mais à l'école et ses acteurs de leur offrir les moyens de réussir leur intégration sociale et professionnelle. Au-delà des parcours personnalisés de scolarisation en faveur des enfants en situation de handicap, c'est un ensemble d'outils et de dispositifs qui peut être mis en place pour répondre aux besoins individuels de chaque élève. Ces nouvelles prescriptions viennent bouleverser une forme scolaire traditionnelle entraînant ainsi une nécessaire adaptation des pratiques d'enseignement. Tout ceci nous a amené à nous interroger sur l'efficacité du principe d'inclusion et sur ce que ce processus engendre sur les méthodes des enseignants. En effet, face à la diversité des élèves et à l'augmentation des effectifs au sein des classes, nous nous sommes interrogés de la manière suivante : ***Comment, en tant qu'enseignant-e, concilier l'objectif de réussite pour tous avec l'obligation d'adaptation aux élèves en situation de handicap au sein de la classe ?***

II/ Hypothèses

C'est à partir de nos recherches théoriques et de constatations, notamment statistiques apportées par les travaux de la DEPP, que nous avons pu élaborer nos hypothèses. Les prescriptions induites par la politique inclusive semblent en effet pouvoir engendrer des écueils eu égard aux pratiques enseignantes et requièrent, de notre point de vue, certaines conditions pour une réussite effective. Nous avons ainsi défini les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Face à l'hétérogénéité des élèves, l'enseignant peut éprouver des difficultés d'adaptation et de gestion du « groupe-classe ».

Hypothèse 2 : La coopération de la communauté éducative (professeurs, AESH, CPE, personnels médico-sociaux et parents) est une condition sine qua non d'une inclusion scolaire réussie.

Hypothèse 3 : La coopération entre pairs favorise l'inclusion des élèves en situation de handicap tout en motivant l'engagement général de la classe.

III/ Méthodologie

La méthode qui nous semble la plus appropriée pour notre enquête reste la forme qualitative. En effet, « la recherche qualitative se caractérise par une visée compréhensive, qui se donne pour objectif de comprendre l'action dans un contexte ou en situation » (Dumez, 2011, p.50). Puisque nous souhaitons questionner la façon dont les enseignants adaptent leurs pratiques aux élèves en situation de handicap et plus largement à l'ensemble de la classe dans laquelle s'inscrivent des parcours individualisés, notre recherche s'inscrit clairement dans une démarche compréhensive de l'action des enseignants. Nous chercherons, en quelque sorte, à analyser leur pratique. C'est pour cette raison qu'une enquête quantitative ne présenterait que peu d'intérêt, dans le sens où nous cherchons à apprécier la qualité plutôt que la quantité.

1/ Entretiens semi-directifs

Nos principaux enquêtés seront des enseignants, d'une même classe, acteurs centraux de notre recherche. Nous envisageons de pouvoir en interroger quatre. Leurs témoignages viendront nourrir notre réflexion et seront complétés par ceux de personnels éducatifs, tels les AESH (accompagnants aux élèves en situation de handicap), qui participent pleinement à l'accompagnement individuel de ces élèves et qui, par leur présence physique au sein de la classe, modifient la forme scolaire traditionnelle. Le témoignage des élèves en situation de handicap ainsi que de leurs familles représenterait un apport évident pour notre recherche mais le temps qui nous est imparti semble limiter l'ampleur de notre enquête. A travers nos divers entretiens, nous chercherons à interroger à la fois

la scolarité des élèves, leur intégration en classe et les complications induites par les processus de soutien au sein des enseignements.

L'approche qualitative nous permettra, à travers nos entretiens et l'adaptation que nous pourrons apporter à nos questions durant l'entrevue, une flexibilité que les questionnaires quantitatifs empêchent. En effet, la technique de l'entretien semi-directif permet aux sujets de « livrer leurs conceptions de la réalité, leurs visions du monde, leurs systèmes de valeurs ou de croyances, le sens qu'ils attribuent aux objets ou aux comportements » (Berthier, 2016, p.29). Et, c'est bien ce que nous cherchons à entrevoir à travers notre enquête. Nous ne serons cependant pas dans un échange complètement libre puisque nous élaborerons en amont un guide d'entretien semi-directif afin de maintenir un fil conducteur tout au long de nos échanges avec les acteurs éducatifs. Même si le but sera de leur laisser la liberté de s'exprimer autour de leurs méthodes et de leurs ressentis sur l'inclusion scolaire, notre rôle d'enquêteurs sera aussi de veiller à obtenir les informations souhaitées. Nous devons veiller à « motiver le répondant » (Berthier, 2016, p.68) tout en gardant une certaine neutralité dans notre posture. L'enquêté ne doit à aucun moment se sentir jugé. En effet, l'entretien s'inscrit dans un « processus de communication » et le résultat de l'enquête peut s'en trouver biaisé dès lors que l'enquêté s'inquiète du regard porté sur lui par l'enquêteur (Berthier, 2016, p.70). Cette vigilance dans notre posture et notre choix de questions sera d'autant plus essentielle par rapport à notre objet de recherche. S'intéressant ici à la « boîte noire » de l'école, ce qu'il se passe dans la classe, et interrogeant les pratiques des enseignants, nous devons nous assurer que nos enquêtés ne se sentent à aucun moment jugés sur leurs pratiques. De plus, notre position d'enquêteurs, en tant que futurs conseillers principaux d'éducation, invitera les enseignants-enquêtés à nous considérer, nous l'espérons, en tant que futurs collaborateurs. Car, en sachant que la distance sociale entre protagonistes peut influencer le discours, nous avons aussi conscience que l'enseignant pourra produire une information déformée s'il désire faire bonne figure (Berthier, 2016, p.70). De même, du côté de l'enquêteur, il est impératif qu'il se détache de son propre cadre de référence, de ses désirs et de ses préjugés (Berthier, 2016, p.70) afin de ne pas biaiser les résultats.

Ainsi, nous élaborerons un guide d'entretien afin de mener à bien nos entretiens avec les acteurs éducatifs. Sorte de « pense-bête », il devra comporter la liste des thèmes que nous souhaitons aborder lors de l'entretien sans pour autant être figé. L'entretien devra suivre sa « dynamique propre » (Combessie, 2007). L'ordre des thèmes établi permettra

d'envisager un déroulement possible de l'entretien (Combessie, 2007) ainsi que de maintenir un fil conducteur tout en laissant une marge d'adaptation de l'enquêteur vers l'enquêté.

Notre **guide d'entretien** (cf Annexe 1) se déclinera donc en plusieurs thèmes :

- Le **thème 1** correspondra au talon sociologique. Nous y interrogerons les variables indépendantes qui correspondent aux caractéristiques du sujet telles l'âge ou le sexe. Nous y ajouterons des questions d'ordre professionnel comme la durée d'exercice de la profession. Nous pourrions aussi mettre en lien avec la formation reçue, notamment vis-à-vis de l'inclusion des élèves en situation de handicap.
- Le **thème 2** entrera davantage dans la classe et son organisation. Nous inviterons l'enseignant-e à nous décrire le déroulé d'un de ses cours. Le but ici est bien de pouvoir interroger sa pratique au quotidien et d'aborder les difficultés éventuellement rencontrées. Ce thème nous permettra de faire le lien avec notre première hypothèse, autour de ce que peut engendrer l'hétérogénéité d'une classe.
- Le **thème 3** interrogera la « réussite scolaire pour tous ». Nous nous intéresserons à l'ensemble de la classe et aux effets de l'inclusion, bénéfique ou non pour la progression de tous les élèves. Nous y interrogerons notamment des pratiques telles la coopération entre pairs (en lien avec notre hypothèse 3).
- Le **thème 4** interrogera le travail d'équipe au sein de l'établissement (en lien avec notre hypothèse 2) : Comment les équipes pédagogique et éducative collaborent-elles ? Y a-t-il un lien avec les familles des enfants en situation de handicap, avec les personnels médico-sociaux ?
- Le **thème 5** envisagera une vision plus globale de l'école inclusive en interrogeant l'enquêté sur des modes de fonctionnement qui pourraient être envisagés pour la réussite de tous. Ce thème sera davantage ouvert à l'expression des enseignants sur leurs ressentis vis-à-vis de cette politique.

Au final, c'est un corpus de quatre portraits d'enseignants que nous espérons pouvoir

rassembler autour de notre mémoire, auxquels pourront s'ajouter un ou deux portraits d'AESH. Cependant, si nous interrogeons des acteurs autres que les enseignants, il s'agira pour nous de questionner une vision plus générale de l'inclusion des élèves en situation de handicap ; un nombre qu'il conviendra d'adapter en fonction des histoires qui seront collectées et de ce que cela nous apprendra.

Dans le même temps, et, dans le but de nourrir notre réflexion, nous aimerions pouvoir profiter d'un temps d'observation en classe. Conscients que cette demande puisse perturber l'enseignant dans sa pratique, il n'est pas acquis que notre requête soit acceptée. Cependant, il nous semble intéressant d'observer une réalité de terrain, plus spécifique, pouvant s'avérer plus contrastée qu'un simple témoignage. En effet, le simple recueil d'enseignants rencontre des freins, notamment dans l'appréciation que les sujets peuvent porter sur leur propre activité.

2/ Terrain d'enquête

Pour déployer une enquête portant sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, deux milieux semblent se distinguer. En premier lieu vient le collège, là où l'obligation scolaire propose une mixité très forte au sein des classes. Le collège présente de plus la particularité de compter deux changements d'établissements avec les transitions d'abord entre l'école primaire et le collège puis entre le collège et le lycée. Ensuite, vient le lycée, le plus souvent professionnel, où les contraintes liées au handicap sont à la fois variées, du fait des activités professionnelles, mais aussi très prégnantes du fait de la forte proportion d'élèves handicapés en situation d'échec scolaire. Le lycée professionnel compte en outre en ses rangs les classes de 3ème « Prépa-métiers », classes très concernées par les problématiques liées au handicap et reconnues pour leur capacité à proposer des innovations pédagogiques. En ce sens, il pourrait être pertinent de mener notre enquête dans deux établissements différents afin d'obtenir des éléments de comparaison.

Cependant, notre terrain d'enquête s'est finalement orienté vers un collège où nous avons choisi de porter notre attention sur un groupe d'enseignants d'une même classe, afin de voir comment les pratiques professionnelles s'harmonisent ou non selon le profil des élèves en situation de handicap. Le collège où nous avons mené notre enquête, et que

nous appellerons le Collège Alouette, se situe à 16 kilomètres à l'Ouest d'une métropole, dans une commune d'environ 21 000 habitants. Il est le seul collège public de la commune et forme, depuis la rentrée 2019, une Cité scolaire avec le lycée professionnel voisin. Pour l'année scolaire 2019/2020, son effectif total est de 760 élèves. Les élèves du collège représentent un public hétérogène, issu de classes sociales diverses, favorisant ainsi une mixité au sein des classes et une richesse pour la réussite de chacun. La répartition par classe est d'ailleurs pensée dans ce sens.

L'équipe pédagogique et éducative de l'établissement est relativement stable, solidaire et investie, et, il y a une bonne communication entre les différents services (administration, enseignant-es, équipe médico-sociale, assistants d'éducation (AED) et CPE...).

Une grande majorité des élèves s'oriente vers la Seconde générale et technologique même si 12% des élèves de 3ème n'obtiennent pas leur Brevet. Cela nous laisse donc imaginer que les élèves réussissent plutôt bien au sein de ce collège et que l'origine sociale n'influence ici que peu la performance scolaire (pour la session 2018, l'écart entre le taux de réussite au DNB et le taux de réussite des PCS défavorisées est de 1 pour l'établissement contre 7,5 pour le département et 8 pour la France).

Le Collège Alouette n'a pas de classe ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) et ne serait aujourd'hui pas en capacité d'accueillir un élève en fauteuil roulant, pour cause de rénovation d'ascenseur. Les élèves en situation de handicap font donc partie des classes au même titre que les autres. Toutefois, l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap de la circonscription, M. Meunier (*le nom a été changé par respect de l'anonymat*), a son bureau au sein du collège. Nous développerons son rôle un peu plus loin, lorsque nous présenterons les enquêtés (III/3/). Cependant, nous pouvons ici préciser que le Collège Alouette compte sept élèves en situation de handicap, c'est-à-dire reconnus par la MDPH et suivis par M. Meunier.

3/ Profils de la classe et des enquêtés

Afin de mener notre enquête, nous avons choisi d'interroger des enseignants d'une même classe dans le but de pouvoir comparer des pratiques auprès de mêmes élèves. Il est par ailleurs essentiel de préciser que notre terrain d'enquête est aussi le lieu de stage de l'un

d'entre nous. Pour cette raison, la communication avec les enquêté-es a été relativement facilitée, ceci expliquant le tutoiement dans plusieurs des entretiens.

Les quatre enseignants interrogés ont en commun une classe de 4ème (que nous nommerons la 4ème A) et occupent tous actuellement la fonction de professeur principal d'une classe à différents niveaux (6ème, 4ème, 3ème). Il est important de préciser que l'une des enseignantes interrogées, Virginie (*le prénom a été changé par respect de l'anonymat*), professeure de Sciences Physiques, est aussi la professeure principale de la classe de 4ème A. Cette classe de 4ème compte 29 élèves. Parmi eux, deux sont reconnus en situation de handicap par la MDPH : un jeune syrien malvoyant, Issam (*le prénom a été changé par respect de l'anonymat*) récemment arrivé en France, et, qui a intégré la classe après la rentrée, ainsi que Juliette (*le prénom a été changé par respect de l'anonymat*), dyslexique et dyscalculique. Même si Issam ne maîtrise pas la langue française, il progresse vite, et, les deux élèves sont considérés comme étant très autonomes par les enseignants interrogés. C'est une classe plutôt difficile avec quelques comportements inadaptés. Il faut noter que c'est la seule classe de l'établissement où aucun élève n'a souhaité participer au Conseil de Vie Collégienne (CVC), instance représentative et participative des élèves à la vie de leur établissement. Ceci illustre bien le profil de la classe et son manque d'investissement et d'engagement. Par ailleurs, c'est une classe où les élèves peinent à s'écouter les uns les autres. La professeure principale avait d'ailleurs entrepris une réflexion autour d'un blason des besoins des élèves en heure de vie de classe afin de définir avec eux quelques conduites à adopter pour améliorer le climat de classe ainsi que la relation avec les enseignants, mais, les élèves n'ont pas souhaité continuer ce travail.

En ce qui concerne le profil des enseignants interrogés, nous avons pu nous entretenir avec quatre d'entre eux, dont la professeure principale. Il est d'ailleurs important de préciser que tous se sont portés volontaires pour répondre à nos questions suite au mail envoyé à l'ensemble des treize enseignants de cette classe de 4ème. On peut donc supposer qu'ils sont tous relativement à l'aise avec le sujet de l'inclusion scolaire et assument probablement leurs pratiques au sein de la classe. De plus, et s'il n'est pas possible de connaître avec certitude le discours et l'état d'esprit des enseignants n'ayant pas répondu à notre invitation, on peut inférer une représentativité relative de cet échantillon vis à vis de l'équipe éducative. En effet, ces enseignants et personnels d'éducation sont malgré tout nombreux, viennent de disciplines différentes et sont, comme

la professeure principale, des « personnels ressources », souvent moteurs dans une équipe. Voici leurs profils respectifs :

- **Sujet 1** (que nous appellerons Julien) (cf retranscription entretien annexe 3) :

Julien est un homme, de 40 ans, qui enseigne les Sciences de la vie et de la Terre depuis 17 ans. Il a commencé à travailler en collège en Auvergne, en zone d'éducation prioritaire, puis, dans un lycée « Prévention violence » en Picardie. Il est maintenant enseignant au Collège Alouette, depuis neuf ou dix ans, et intervient principalement auprès des classes de 6ème, 4ème et 3ème. Il est sensible à la pédagogie Freinet et a longtemps fait partie d'une association dont l'objectif était d'ouvrir un Collège-Lycée en pédagogie Freinet. Julien est lui-même parent d'un enfant bénéficiant d'un PAI (Projet d'accueil individualisé) pour cause d'allergie alimentaire.

- **Sujet 2** (que nous appellerons Christine) (cf retranscription entretien annexe 4) :

Christine, 50 ans, est professeure d'Anglais et évolue depuis presque 20 ans au sein du Collège Alouette. Riche de 27 ans de carrière, elle a connu le collège et le lycée, et a quasiment toujours occupé le rôle de professeure principale. Elle a choisi son métier par réelle conviction et pour aider les élèves en difficulté : « *Je suis prof dans le Public pour essayer d'aider. Moi, je viens d'un milieu populaire, mes parents n'avaient pas fait d'études, donc moi, c'est plutôt ça que je visais* ».

- **Sujet 3** (que nous appellerons Romuald) (cf retranscription entretien annexe 5) :

Romuald, 48 ans, est professeur de Mathématiques depuis trois ans. Après une longue expérience dans le milieu de l'entreprise, dans le domaine de l'informatique, où il avait notamment des missions de management, il a choisi la reconversion professionnelle. Il a d'abord exercé pendant un an dans une commune voisine, pendant son année de stage, et, il est en poste au Collège Alouette, depuis sa titularisation. Il est aussi professeur principal d'une autre classe de 4ème.

- **Sujet 4** (que nous appellerons Virginie) (cf retranscription entretien annexe 6) :

Virginie, 48 ans, est enseignante de Physique-chimie depuis près de vingt ans. Après une courte expérience de contractuelle et de vacataire, cette enseignante a obtenu son CAPES en interne. Trois ans plus tard, en 2007, elle a été affectée au sein du Collège

Alouette, au sein duquel elle enseigne encore aujourd'hui. Elle est professeure principale de la classe de 4ème sur laquelle porte notre enquête, mais, est mobilisée sur une classe de chaque niveau du collège.

En complémentarité de ces entretiens et dans l'objectif de nourrir notre réflexion, nous avons pu interroger une **AESH** (accompagnante des élèves en situation de handicap) (cf *guide d'entretien Annexe 2*) :

- **Sujet 5** (que nous appellerons Lydia) (cf *retranscription entretien annexe 7*) :

Lydia a 41 ans, est mère de famille, et exerce le métier d'AESH depuis l'année dernière. Elle a commencé au lycée professionnel voisin et exerce maintenant sur les deux établissements. Elle a choisi ce métier, dans un moment de réorientation professionnelle, parce qu'elle avait envie d'aider les autres et de se sentir utile ; « *vers ce métier qui je pense est un métier d'aide, de soutien, pour des enfants qui en ont besoin quoi* ». Elle est en effet sensible à cette problématique, du fait, entre autres, que l'un de ses neveux est sourd et muet ; « *donc, c'est un premier poste dans ce domaine-là pour moi...euh, c'est quelque chose, c'est un poste qui m'intéresse depuis un moment parce que...bon, j'ai un neveu déjà qui est sourd-muet...* ».

Enfin, afin d'avoir une vision plus globale de la politique inclusive mise en place au sein de l'établissement et du suivi des élèves en situation de handicap, nous avons rencontré l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap de la circonscription (cf *guide d'entretien annexe 2*) :

- **Sujet 6** (que nous appellerons Nicolas Meunier) (cf *retranscription entretien annexe 8*) :

Nicolas Meunier, qui semble avoir autour de 45 ans, est enseignant référent depuis maintenant quatre ans. Auparavant, il était professeur des écoles spécialisé et travaillait en classe ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). En tant qu'enseignant référent, il intervient sur tous les établissements de la circonscription, du premier degré (écoles maternelles et élémentaires) au second degré (collèges et lycées), ainsi que dans deux établissements médico-sociaux (IME, institut médico-éducatif, et ITEP, institut

thérapeutique, éducatif et pédagogique). Son rôle principal est de s'assurer de la mise en œuvre des PPS (Projets personnalisés de scolarisation), définis par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) pour les élèves en situation de handicap, au sein des établissements scolaires. Cette année, Nicolas Meunier suit 258 dossiers. Comme évoqué lors de l'entretien, il fait le lien entre les trois entités que sont la MDPH, l'Éducation nationale (notamment à travers les enseignants) et les familles.

Récapitulatif des profils des enquêtés

	Sujet 1	Sujet 2	Sujet 3	Sujet 4	Sujet 5	Sujet 6
Sexe	Homme	Femme	Homme	Femme	Femme	Homme
Âge	40	50	48	48	41	Environ 45
Profession	Enseignant SVT	Enseignante Anglais	Enseignant Mathématiques	Enseignante Sciences Physiques	AESH	Enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap
Années d'expérience	17	27	3	19	1	4

Parmi les quatre enseignants interrogés, trois exercent cette profession depuis plus de quinze ans et font donc preuve d'une expérience conséquente, notamment dans la gestion du groupe-classe. Quant à Romuald, enseignant de Mathématiques depuis trois ans, après une vingtaine d'années dans le milieu de l'entreprise, dans l'informatique, il apporte un regard nouveau sur l'exercice d'enseignant. Cependant, et malgré des années d'expérience qui diffèrent, tous s'accordent autour d'une passion commune pour leur profession. Ils affirment aussi que les pratiques et attendus spécifiques liés aux principes de l'École inclusive n'ont pas bouleversé la formation universitaire préparant au métier.

En ce qui concerne Lydia, l'AESH, son expérience d'un an seulement ne l'empêche pas, il nous semble, d'avoir une analyse juste sur la situation des élèves en situation de handicap. Elle exerce ce métier par choix, avec bienveillance envers les élèves qu'elle accompagne.

Enfin, M. Meunier occupe la fonction d'enseignant référent à la scolarisation des élèves en

situation de handicap depuis seulement quatre ans mais côtoie l'Éducation nationale depuis quelques années déjà, en tant que professeur des écoles spécialisé. Son expérience démontre donc un intérêt particulier porté vers les élèves en situation de handicap ainsi qu'une expérience de terrain certaine.

Ces six portraits nous ont permis de nourrir notre enquête de réflexions, tantôt communes, parfois contrastées. Cette vision spécifique de l'école inclusive que nous permettent les témoignages de professionnels intervenant auprès des élèves en situation de handicap, à divers niveaux d'accompagnement d'ailleurs, sera confrontée aux recherches scientifiques portant sur cette question ; des recherches notamment étudiées en amont de ce travail.

IV/ Résultats

Nos divers entretiens ont mis en lumière une vision commune ainsi que des difficultés partagées, notamment par les enseignants. Cependant, l'entretien avec l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap vient parfois contrebalancer différents arguments émis par les professeurs. Enfin, quelques-unes de nos hypothèses ont pu être confirmées ou infirmées lors de nos échanges. Toutefois, il semble difficile d'établir des généralités sur un échantillon aussi restreint et à partir de témoignages de professionnels engagés et volontaires. L'analyse de nos résultats s'articule, dans un premier temps, autour des difficultés évoquées par les enseignants pour une inclusion effective, puis, dans un second temps, autour des pratiques de compensation que les professeurs mettent en place au sein de la classe, et, enfin, autour de l'un des points-clés de notre problématique, la notion de « réussite pour tous ».

A/ Une politique globale remise en cause

Tous les enseignants que nous avons interrogé s'accordent sur des difficultés communes qui posent les conditions de l'inclusion et la manière dont elles sont vécues par les enseignants et, plus spécifiquement, au sein de cet établissement scolaire.

1/ Un manque de formation

Dans un premier temps, on note que trois enseignants sur les quatre interrogés ainsi que l'AESH pointent un manque de formation, et ceci, quelque soit le nombre d'années d'expérience dont ils disposent. Que ce soit chez les enseignants les plus anciens, comme **Virginie** (sujet 4 - enseignante) qui nous indique faire « *avec son ressenti [...] on fait ce qu'on peut* » ou bien chez **Romuald** (sujet 3 - enseignant), « jeune » enseignant, aucun n'a reçu de formation spécifique, lors de leur cursus universitaire, sur l'accueil des élèves en situation de handicap, malgré une inclusion scolaire promue et intensifiée depuis 2005 et la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ». Même si quelques-uns ont pu bénéficier d'une formation sur des thématiques spécifiques comme la dyslexie au sein-même du Collège Alouette, il

apparaît une forme d'auto-formation en lien le plus souvent avec la sensibilité de chaque protagoniste pour le handicap ainsi qu'envers des méthodes pédagogiques innovantes. On peut notamment citer **Julien** (sujet 1 - enseignant) qui a longtemps fait partie d'une association militante pour la pédagogie Freinet : « *Euh, en tant qu'enseignant dans l'établissement, on avait fait une formation sur la dyslexie [...] Et après dans le cadre associatif, je faisais partie d'une association qui avait pour objectif d'ouvrir un Collège-Lycée en pédagogie Freinet [...] Et donc, le handicap avait été un sujet, une thématique de réflexion* ».

Il en est de même pour **Lydia** (sujet 5 - AESH), qui affirme ne pas avoir reçu de formation spécifique avant sa prise de fonction. Elle mentionne toutefois des sessions de formation, au cours de l'année, d'une demi-journée chacune, « *en janvier ou en février que les formations ont commencé [...] sur des thèmes assez précis...* », des formations utiles et rassurantes puisqu'elle affirme « *c'est bien [...] de pouvoir quand même s'appuyer sur quelque chose* ». Cependant, elle confie : « *on peut pas non plus adapter les formations à chaque AESH [...] moi, personnellement, j'ai pas de cas d'autisme [...] peut-être que y a des choses moi qui m'intéresseraient plus* », déplorant de fait un écart sensible entre les formations et les situations rencontrées par chaque professionnel sur le terrain. Par ailleurs, se soulève la question de l'hétérogénéité des profils d'élèves et la difficulté à s'adapter à chaque problématique et individu.

Ainsi, pour chacune des personnes interrogées, ce manque de formation entraîne une forme d'auto-formation. Que ce soit en allant chercher des informations sur Internet comme le dit **Lydia** (sujet 5 – AESH), « *donc après, bon, on essaie, à son niveau, de trouver les informations sur Internet, voilà...* », ou bien auprès de collègues plus expérimentés, « *ah oui ! Ça...on apprend sur le terrain, [...]avec les collègues qui sont plus anciens* ». Nous constatons donc que plusieurs professionnels se sentent mal formés et misent beaucoup sur leur capacité propre de recherche ainsi que sur l'entraide au sein de l'équipe éducative pour pallier ces états de faits. Nous citerons aussi **Julien** (sujet 1 - enseignant) qui, dans son parcours, a su également s'appuyer sur la formation entre pairs, « *et on avait rencontré dans ce cadre-là des collègues qui enseignaient dans des structures spécialisées et puis j'avais une collègue aussi qui aujourd'hui est référente MDPH...Donc ouais, y a eu un moment de réflexion sur ce sujet là* ».

Ce manque de formation mis en lumière par les professionnels ici interrogés vient

confirmer nos interrogations soulevées dans notre partie théorique (II/2). En effet, malgré l'article L112-15 de la Loi du 11 février 2005 qui stipule que : « *Les enseignants et les personnels d'encadrement, d'accueil, techniques et de service reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'accueil et l'éducation des élèves et étudiants handicapés et qui comporte notamment une information sur le handicap tel que défini à l'article L. 114 du code de l'action sociale et des familles et les différentes modalités d'accompagnement scolaire* », les témoignages des « jeunes » professionnels ici interrogés illustrent une réalité de terrain contrastée. Ce que nous racontent **Romuald** (sujet 3) , enseignant depuis trois ans, et **Lydia** (sujet 5), AESH depuis l'année passée, c'est que la formation suivie avant leur prise de fonction ne semble pas les accompagner comme le stipule la Loi. **Romuald** justement nous dit : « *voilà, on se forme petit à petit mais c'est vraiment une formation, j'ai envie de dire, très concrètement, sur le tas quoi !* ».

De ce fait, le manquement de l'Institution en matière de formation initiale « induit des contrastes importants entre la professionnalité attendue par le référentiel de fonction de 2013 (des enseignants) et la professionnalité perçue par les acteurs de la scolarisation, contrastes qui sont souvent fauteurs de difficulté » (Guirimand et Mazereau, 2016).

Toutefois, chez tous les sujets interrogés, nous ressentons une réelle sensibilité autour de cette thématique, ayant tous conscience de la souffrance des élèves. Pour la plupart, ils agissent par « tâtonnements » avec les élèves en situation de handicap afin de leur proposer les meilleurs outils possibles. Mais, tout ceci ne s'opère pas sans une réelle colère et frustration, notamment chez **Julien** (sujet 1 - enseignant) : « *enfin, l'institution nous met en difficulté en fait. Et, c'est difficile, c'est qu'on s'retrouve nous, face aux familles, et...avec des familles qui sont parfois un peu désespérées ou en difficulté...et on n'a rien à leur proposer quoi ! Sauf un discours ! [...] Et on est de plus en plus de collègues à dire « nous, on n'veut pas valider ce discours ! »* ».

Le manque de formation, ici souligné dans la majorité des entretiens, évoque un manque de moyens mis à la disposition des enseignants pour amener les élèves en situation de handicap vers la réussite. La formation semble pourtant être la clé pour accompagner les professeurs dans leur mission d'école inclusive et les assurer du soutien de l'Éducation nationale. Ainsi, « pour que l'école devienne véritablement un lieu d'éducation inclusive, il est indispensable de former tous les acteurs du système scolaire [...] tous ceux qui ont un

rôle à jouer pour favoriser la réussite de chaque élève dans son parcours » (Puig, 2015). Il faut donner aux enseignants la capacité de comprendre la nature des difficultés de certains de leurs élèves afin de « penser leur manière de faire la classe en prenant en compte la réalité des « besoins spécifiques » de ces élèves » (Puig, 2015). L'École a besoin de « connaissance, de conseils, d'expertise, de médiation » pour devenir réellement inclusive mais aussi « d'actes pédagogiques plus techniques que ceux relevant de l'enseignement ordinaire, complémentaires et ciblés » (Puig, 2015), mutation qui « dépasse l'engagement individuel des enseignants » (Guirimand et Mazereau, 2016).

Cependant, cette carence pointée sur la question de la formation incite les acteurs de l'éducation à tenter de recueillir en interne, au sein même de leur établissement scolaire, grâce à l'entraide entre professionnels, des savoir-faire propres à l'accueil des élèves en situation de handicap.

Il s'avère néanmoins que cet écueil n'est pas le seul évoqué par les enseignants, d'autres, vécus au quotidien, viennent s'y ajouter.

2/ Des classes surchargées, un manque de temps, d'espace et de moyens

2.1. Les effectifs

De la même manière que pour le manque de formation, tous les enseignants s'accordent à dire que les effectifs de classe sont trop importants pour pouvoir offrir une aide individuelle de qualité aux élèves en situation de handicap. **Julien** (sujet 1 - enseignant), par exemple, connaît des difficultés dans sa classe « *parce que je peux pas accompagner quatre élèves en même temps [...] quand y en a un, ça va, après, c'est fini quoi...* ». Ces nombreux élèves en situation de handicap nécessitent autant d'adaptations pédagogiques qui mobilisent les enseignants, tant dans la préparation de leurs cours que dans la transmission même en classe. Cette classe, justement, nous dit **Christine** (sujet 2 - enseignante), est un challenge d'organisation « *avec 30, c'est pas comme avec 23 ou 24* ». En effet, l'intégration des élèves en situation de handicap se fait dans une classe ordinaire ayant pour objectif principal la transmission d'un savoir. L'adaptation pédagogique ne se limite donc pas aux difficultés rencontrées par les élèves en situations spécifiques, mais bien à toute la classe en fonction des difficultés de chacun. Cette

couche supérieure de complexité est aussi dénoncée par **Virginie** (sujet 4 - enseignante) qui nous dit que « *c'est très compliqué, on les oublie (les élèves en situation de handicap) [...] On oublie de préparer en amont la feuille qui va lui permettre de lire [...] je dois avoir pas loin de 300 élèves, donc parfois j'oublie [...]* ». Ici, l'enseignante pointe aussi un risque d'oubli et d'abandon de situations d'élèves du fait de la masse d'informations et de situations à gérer par l'enseignant dans son cours.

Les enseignants se retrouvent pris entre la gestion du groupe-classe, l'attention particulière qu'ils sont censés apporter aux élèves les plus en difficulté, et, la pression du programme à terminer. A l'exemple de **Romuald** (sujet 3 - enseignant), qui nous dit que « *on est obligé de tenir le programme [...] on passe en mode « dégradé » [...] c'est « j'ai pas le temps de faire attention à eux (les élèves en situation de handicap) et j'fais avancer le cours »* ». Dès lors, les enseignants sont amenés à faire des choix, à établir des priorités dans l'organisation de l'adaptation de la transmission du savoir par leur enseignement. Ces priorités sont faites, selon Romuald (sujet 3 - enseignant) dans l'intérêt du plus grand nombre et non dans l'intérêt de chacun. Pourtant, « le suivi individualisé des élèves s'inscrit dans les grands objectifs du système éducatif français » (Torres, 2016) depuis l'hétérogénéité du public scolaire révélée par le Collège unique, dès 1975, et le phénomène de massification qui s'ensuivit. Dès lors, la mission de l'équipe pédagogique fut d'amener chaque élève vers la réussite. Cependant, les difficultés des enseignants à répondre à cette prescription majeure ont été, entre autres, mises en lumière par un rapport de la Cour des comptes¹, en février 2015, comme étant d'abord liées à un « pilotage défaillant » mais aussi « à un certain nombre de résistances et d'obstacles, qui prennent leur source dans les pratiques pédagogiques autant que dans le statut et la formation des enseignants » (Torres, 2016). En effet, « plutôt que de concilier le suivi individualisé avec la pédagogie dans la classe [...], le système éducatif français a produit depuis vingt ans de multiples dispositifs hors la classe [...] dont la cohérence fait à l'évidence défaut » (Torres, 2016). Il s'agit ici de suivi individualisé mis en place pour tous les élèves, comme l'Accompagnement personnalisé, qui est d'ailleurs parfois utilisé pour donner cours en classe entière. On assiste parfois même à une aide aux devoirs réalisée par des professeurs volontaires. Cependant, ce que permet d'illustrer le rapport de la Cour des Comptes, c'est bel et bien la difficulté pour les enseignants de pouvoir assurer un suivi

¹ Rapport de la Cour des Comptes, février 2015, « *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif* »

individualisé au sein même de leur classe ou dans un temps dédié, mais aussi, la délicate reconsidération de la place de la tradition disciplinaire dans le sens où « l'individualisation de l'enseignement suppose, en premier lieu, d'accorder moins de poids dans le second degré à la discipline enseignée » (Rapport de la Cour des Comptes, février 2015).

Par ailleurs, les effectifs de plus en plus importants par classe, ainsi que la présence de plusieurs élèves en situation de handicap et nécessitant des adaptations pédagogiques spécifiques, posent la question de la transmission des savoirs et de sa qualité. Est aussi mise sous tension la problématique de l'organisation de l'enseignement, notamment via la question du temps pédagogique.

Cependant, l'argument des effectifs de classe, trop importants pour assurer un accompagnement de qualité aux élèves en situation de handicap et souvent avancé par les enseignants lors des ESS (Équipes de suivi de scolarisation), a été nuancé par **M. Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap). Selon lui, « *toute adaptation mise en place pour un élève en situation de handicap pourra bénéficier à l'ensemble de la classe* ». Cette position est par ailleurs partagée par **Virginie** (sujet 4 - enseignante) dont la pratique a changé pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap ; des évolutions qu'elle juge aujourd'hui bénéfiques pour toute la classe et pour elle-même « *les travaux de groupe en sciences physiques m'ont beaucoup aidé. Le fait de se mettre en position d'observateur en fait, de ne pas être toujours en conflit. Et ça m'a beaucoup fait progresser dans ma façon d'enseigner. Et ça me permet d'être de temps en temps plus présente pour les enfants qui présentent des difficultés* ». Toutefois, M. Meunier et Virginie remarquent que cela ne fonctionne que pour l'adaptation en termes de méthodes et d'outils et non de compétences évaluées ou de programmation.

2.2. Le temps pédagogique

La question du temps est aussi bien souvent remise en cause par les enseignants. Deux enseignants sur quatre nous font part d'un temps d'enseignement trop restreint pour permettre une inclusion réussie. **Julien** (sujet 1 - enseignant) aborde notamment le problème de mobilité, « *comment une personne qui a des difficultés de mobilité va se déplacer d'un étage à un autre ? Je...c'est pas possible...* », ou bien encore le temps trop court d'enseignement pour permettre un accompagnement de qualité, « *euh par contre, c'est la question du temps ! C'est vrai qu'il y a des élèves qu'ont besoin de plus de*

temps...[...] un enfant qui a besoin de plus de temps, si le cours il dure 55 minutes, comment il fait ? ». Pour **Virginie** (sujet 4 - enseignante) aussi, le temps présente une difficulté majeure « *mais voilà, faudrait démultiplier le temps quoi* ».

2.3. Le manque d'espace

Au-delà du manque de temps, c'est aussi le peu d'espace disponible, dû principalement aux effectifs de classe trop importants, qu'abordent deux enseignants sur quatre ainsi que l'AESH. Ce manque d'espace impacte, à la fois les élèves, « *bah là où c'est difficile, c'est pour les classes qui sont chargées [...] au premier rang, bah, j'peux mettre que les élèves du premier rang et c'est vrai que du coup, je vais prioriser ceux qui ont des troubles* » (**Romuald** - sujet 3, enseignant) mais aussi l'accueil d'un-e AESH au sein de la classe « *quand ils sont trente par classe, y a pas d'place en fait pour un AESH [...] Donc, c'est un peu difficile parfois pour les élèves, ils en veulent plus...* » (**Julien** - sujet 1, enseignant).

Il en est de même lorsqu'il s'agit des moments d'évaluation où l'AESH doit le plus souvent reformuler les consignes pour l'élève accompagné tout en étant la plus discrète possible pour le reste de la classe. Comme **Lydia** (sujet 5 - AESH) nous a confié, elle doit savoir s'adapter au moment présent, notamment quand elles sont deux AESH à intervenir, « *quelquefois, on est deux parce que y a un autre élève qui a une aide aussi donc c'est vrai que c'est pas évident...* ». Cependant, quand **Lydia** (sujet 5 - AESH) intervient en Anglais, elle a accès à une salle extérieure à la classe « *donc, en évaluation, elle, elle a une p'tite salle en fait...[...]où on peut se retrouver pour pas déranger aussi le reste de la classe* ».

Ce manque d'espace dépend ainsi des disciplines. En effet, cette difficulté ne semble pas être partagée par l'enseignante de Sciences physiques, **Virginie** (sujet 4 - enseignante). Elle profite d'une salle plus grande et de groupes plus restreints pour intégrer l'AVS (assistante de Vie scolaire) au fonctionnement de son cours : « *je pense à un autre élève qui est accompagné d'une AVS dans certains cours, et là ça se passe franchement très bien* ».

Enfin, **Julien** (sujet 1- enseignant) et **Virginie** (sujet 4 - enseignante), qui partagent les mêmes salles de classe (salles de Sciences), abordent le manque d'accessibilité pour les élèves à mobilité réduite : « *on avait avant une table où y avait deux places et une place à*

côté, plus basse, pour accueillir une personne en siège [...] et euh, le Conseil Général, pour se mettre aux normes pour l'accueil des personnes en situation de handicap, a changé les paillasses...[...] sans nous consulter...[...] ils nous ont mis des paillasses amovibles...[...] mais, j'ai huit vis à enlever [...] donc c'est-à-dire que si j'ai un élève qui arrive...et j'ai essayé, j'peux pas l'faire tout seul ! Il faut qu'on soit deux ou trois pour la régler ! » (Julien) ou encore : « il y avait une petite table qui était censée être adaptée pour la personne en fauteuil roulant. Elle nous a été changée pour ces tables là, qui ne sont pas mieux en fait » (Virginie).

Ce contexte d'exercice, notamment les difficultés internes et externes à l'établissement, ne facilite pas l'accueil des élèves en situation de handicap au sein de la classe. Ni, plus globalement d'ailleurs, au sein d'un système scolaire censé leur offrir les mêmes chances de réussite, d'insertion sociale et professionnelle. Un écart demeure entre la demande sociale de scolarisation des élèves handicapés, qui implique un réaménagement des pratiques antérieures, et la réelle mise en place d'une maîtrise réflexive et organisationnelle (Guirimand et Mazereau, 2016).

A cela s'ajoute l'attente des familles vis-à-vis de l'école qui reste importante et exigeante. Cette relation école-famille, nous dit Puig (2015), s'avère à la fois fondamentale et fragile. Fondamentale parce que les parents sont bien souvent perdus dans ce que l'auteur appelle le « labyrinthe de l'école », une structure très complexe où il est parfois difficile de connaître ses droits et ses obligations. Fragile enfin parce que les parents « ne sont pas des professionnels » (Puig, 2015) et que l'élaboration d'un dialogue apaisé et constructif entre l'entité scolaire et la cellule familiale pâtit de cette asymétrie. Les équipes éducatives, en étant à l'interface de ces deux univers, ont pour rôle de gérer la communication et l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

3/ Des malentendus avec les familles

Quelle que soit la fonction occupée par le professionnel interrogé, la relation avec les familles semble être l'un des points-clés pour une inclusion réussie. En effet, la relation entre l'École et les familles, déjà fragilisée, se définit aujourd'hui par des attentes fortes du côté des responsables légaux, notamment en terme de prise en charge individuelle de leur enfant, ce qui semble entraîner une « pression » croissante du côté des enseignants. Les

parents doivent aujourd'hui pleinement participer au projet de l'enfant (Delabarre et Philip, 2006) et la co-éducation entre familles et École apparaît primordiale pour la réussite de ce dernier. « Pour autant, la coopération avec les familles ne doit pas être organisée sur le même mode que la coopération entre professionnels. Car les parents ne sont pas des professionnels ! Ils sont les usagers d'un service public et les ayants droit de leur enfant » (Puig, 2015).

Dans le cadre des enfants en situation de handicap, deux options de prise en charge individuelle s'offrent : le PPS (Projet personnalisé de scolarisation) et le PAP (Plan d'accompagnement personnalisé). Cependant, il est essentiel d'en définir les différences. En effet, le PPS a été établi avec la Loi de 2005. Il est défini par la MDPH, après que l'enfant ait été reconnu en situation de handicap. Il établit les besoins de compensation en termes scolaires mais aussi de soins, sous l'impulsion des familles. C'est ce PPS que l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap, ici **M. Meunier** (sujet 6), doit s'assurer qu'il est bien mis en place au sein des établissements scolaires. De l'autre côté, le PAP est, quant à lui, défini à l'intérieur de l'établissement scolaire par le médecin scolaire. Créé en 2015, sous l'impulsion notamment des familles d'enfants dyslexiques, il simplifie, en quelque sorte, les démarches administratives mais n'est pas encadré ni par la MDPH ni par un enseignant référent. Il repose donc sur une volonté collective de l'équipe enseignante de mettre en place les aménagements et outils pédagogiques pour pallier aux difficultés avérées de l'élève.

De par cette multitude de plans individualisés, on peut dès lors imaginer que l'enseignant se noie dans un ensemble de prescriptions. Par exemple, **Christine** (sujet 2 - enseignante) qui doit faire preuve d'adaptation dans toutes circonstances, notamment lorsqu'elle évoque la fiche déjà complétée qu'elle prépare pour les élèves en situation de handicap : « [...] donc, en fait, s'il y a un PAP, moi je donne...Après, les élèves qui n'ont pas de PAP et qui au contraire, bon...et puis, ceux qui ont du mal, enfin qui ne veulent pas trop, je leur dis « bon, tu essayes, tu prends note, et puis après tu peux comparer, tu peux même la coller dessus si vraiment tu étais loin ». Voilà. Parce qu'il faut quand même que certains gardent le contact avec l'écrit...[...] Après, y a toutes sortes de profils. Y a des parents d'élèves dys qui me disent « non, non, au contraire, on veut qu'il ou elle continue de faire des efforts pour écrire » donc là en fait, la fiche, je la donne et puis « tu vois, si tu en as besoin, tu la colles... ». Là, c'est toujours cette histoire d'adaptation... ». Ainsi, ce dernier, le plus souvent le professeur principal, sera soit en relation avec l'enseignant

réfèrent à la scolarisation des élèves en situation de handicap, soit en relation directe avec la famille lorsqu'il s'agira d'un PAP.

Dans ce sens, lorsqu'il s'agit d'un enfant en situation de handicap au sein du milieu scolaire, il est alors « confronté au partage des responsabilités entre parents et professionnels » (Lesain-Delabarre et Philip, 2006). Cette situation amène donc l'équipe éducative et pédagogique à collaborer avec les responsables légaux soulevant alors « le problème de la relation entre ces différents acteurs et de leurs façons d'intervenir ou non en cohésion et en cohérence auprès de l'enfant » (Lesain-Delabarre et Philip, 2006).

C'est cette relation, parfois difficile, qu'aborde l'enseignant réfèrent quand il nous partage son vécu professionnel. En effet, dans le cas du PPS, qui est établi par la MDPH et relayé par l'enseignant réfèrent, **M. Meunier** évoque trois types de familles :

- Les familles coopératives : « *Les familles qui font confiance à l'école, qui acceptent les propositions...qui comprennent les difficultés de l'institution scolaire aussi [...] c'est des familles très coopératives, avec qui on peut travailler assez facilement* » ; relation où « le partenariat et la collaboration semblent s'imposer comme une évidence, une impérieuse nécessité devant l'enjeu de la réussite scolaire » (Giulani et Payet, 2014).
- Les familles procédurières : « *Y a celles qui connaissent les textes par cœur ! Qui connaissent les textes mieux que les enseignants ! C'est tout à fait légitime puisque les textes sont publics ! La difficulté pour ces familles-là, c'est d'entendre que l'institution scolaire n'est pas forcément en mesure d'appliquer les textes comme eux le souhaiteraient. Y a aussi la notion d'interprétation du texte ! [...] Ceux-là, c'est très compliqué de travailler avec eux parce que...c'est souvent des familles qui sont très dans l'insistance, dans la volonté, et on entend ça très régulièrement, en ESS : « mon enfant a des droits ! »* » ; familles qui « acceptent de jouer le jeu des prises en charge prescrites directement ou indirectement par l'enseignant », mais qui « s'efforcent aussi de les contrôler et de les limiter dès lors qu'elles apparaissent peu efficaces » (Payet et Giuliani, 2014). Aujourd'hui, beaucoup de parents, et peut-être plus particulièrement d'enfants en situation de handicap, prennent conscience de leurs droits et de leur statut (Loubat, 2006). Ainsi, ils

souhaitent être informés de ce qui est mis en place pour leur enfant « non pas pour dénigrer systématiquement les méthodes employées, mais pour participer de manière active à ce qui est entrepris et dénoncer aussi certains abus » (Loubat, 2006).

- Les familles dans le déni : « *Et puis, y a celles qui refusent totalement le handicap de l'enfant...Et là, là, c'est aussi compliqué...parce que...alors, bien souvent...y a celles qui refusent d'emblée donc qui ne font même pas la demande à la MDPH, donc celles-là, je ne les fréquente même pas...par contre, c'est difficile pour les équipes pédagogiques parce que, comme elles refusent le handicap, elles estiment bien souvent que c'est l'école qui est responsable des difficultés de leur enfant ! [...]* Et puis, y'a celles qui acceptent quand même d'aller vers la MDPH mais sans percevoir...en tout cas, en refusant de percevoir...que c'est une reconnaissance de handicap » ; attitudes qui peuvent laisser penser que la « confrontation au mot « handicap » n'est ni envisageable, ni dépassable » (Colomb, Mettera et Moreau, 2015).

En définissant ces trois grands positionnements de familles face au handicap, **M.Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap) souligne la délicate communication qui fragilise indéniablement la réussite du suivi et de l'accompagnement des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Comme il le précise au cours de l'entretien, c'est bien à la famille que reviennent les décisions pour leur enfant, notamment en termes d'orientation, d'où l'importance de maintenir une relation de confiance entre l'École et les responsables légaux, « puisque rien ne pourra se mettre en place sans leur accord » (Philip, 2006).

Dans le second cas, celui du PAP, c'est le professeur principal qui sera bien souvent en relation avec les familles, la plupart du temps afin de résoudre des conflits ou des malentendus. En effet, chaque enseignant que nous avons ici interrogé évoque de telles situations :

- **Christine** (sujet 2) : « *et j'ai eu notamment sur le carnet de liaison une maman qui disait...globalement hein que « le PAP n'était toujours pas appliqué, prenait du retard, il était toujours pas bouclé ! ». Elle accusait tout le monde, niveau administratif, tout le monde (rire) ! « Et en Anglais, surcharge de travail ! Une heure pour faire une fiche d'exercice ! »...Et peut-être que...mais « Madame, il était bien vu avec votre fils et toute la*

classe que les élèves font ce qu'ils peuvent et ne sont en aucun cas obligés de faire la fiche en entier... » ».

- **Romuald** (sujet 3) : *« alors, le problème en fait de Joris, c'est qu'il...alors, il a ce problème de graphie mais il a aussi des gros troubles de l'attention, donc euh, ce qui m'a permis de réaliser, c'est euh, j'ai pris un rendez-vous avec les parents qui ont commencé le rendez-vous en me disant « mais, y'a jamais de travail dans ce collège ! » (sourire) donc voilà, le rendez-vous a commencé comme ça donc...et puis, bah, en fait, de fil en aiguille, euh, j'ai réalisé que Joris ne notait jamais le travail ».*

- **Julien** (sujet 1) : *« donc on...là, en tant que professeur principal, j'ai appelé les familles qui m'ont...alors normalement, on a une transmission CM2-6ème [...] avec des infos. Euh, là, c'est défaillant. C'est-à-dire que y a des élèves qui sont reconnus comme dyslexiques qui ont un accompagnement orthophonique, qui ont un suivi par un ergothérapeute pour mettre en place justement un ordinateur et en fait, j'ai pas les infos [...] donc là, tu l'découvres. T'appelles la famille : « bah oui » mais en fait, ça a pas été transmis donc euh galère... ».*

Ces relations École-Familles, explicitées par nos enquêtés, dénotent aussi un manque de communication, de transmission d'informations, entre le premier et le second degré. Par ailleurs, si le professeur principal ou la famille ne prennent pas l'initiative d'un échange, on peut fortement deviner que le malentendu persiste et que l'élève concerné ne bénéficie pas de l'accompagnement adapté. Pourtant, le lien entre ces deux entités apparaît primordial pour la réussite de l'élève, notamment pour **Julien** (sujet 1 - enseignant) pour qui *« si la famille, elle est pas derrière, c'est une catastrophe ! »*, et, ce « dialogue triangulaire entre l'enfant handicapé, les professionnels et les parents est porteur d'une richesse nouvelle : celle du partage des difficultés [...] mais aussi celle de la joie des progrès réalisés, de la confiance et du regard partagé » (Faivre, 2006).

De ces témoignages transparaît ensuite une lourdeur administrative importante, comme le note **Christine** (sujet 2 - enseignante) lorsqu'elle évoque un PAP *« toujours pas bouclé »* ou **Julien** (sujet 1 - enseignant) pour qui les informations quant aux situations de certains élèves *« ça a pas été transmis »*. Cette lenteur dans l'organisation de la prise en charge tend les relations entre des enseignants qui ne disposent pas des directives nécessaires à

l'adaptation pédagogique qu'ils sont censés mettre en place, et, des familles qui voient leur enfant ne toujours pas être accompagné après plusieurs mois. **Romuald** (sujet 3 - enseignant) s'inquiète, lui, de la difficulté inhérente au travail personnel et à son importance dans la réussite scolaire des élèves. Ce travail repose sur un lien de confiance, et, pour lui, il est nécessaire que l'élève transmette à sa famille les devoirs et les consignes qui lui sont demandés afin d'éviter tout malentendu ainsi que de garantir une réelle continuité dans les apprentissages : « *de fil en aiguille, euh, j'ai réalisé que Joris ne notait jamais le travail [...] Et le fait de prendre conscience de ça, bah, là, je fais attention [...] parce que sinon, pour les parents, c'est pas de travail !* ».

Toutes ces difficultés mises en lumière par nos enquêtés nous ont aussi permis de voir, une nouvelle fois, que chacun agit selon sa sensibilité face au sujet du handicap. Tous ont bel et bien conscience de la souffrance des élèves en situation de handicap et **Julien** (sujet 1 - enseignant) déplore d'ailleurs que « *on les accueille pas bien en fait !* ». Ils agissent le plus souvent par « tâtonnements », en « bricolant », après avoir observé les réussites et les échecs, les leurs ainsi que ceux de leurs collègues, sur le terrain.

M. Meunier (sujet 6 - enseignant référent handicap) souligne d'ailleurs cette particularité : « *Chacun, de par sa formation, de par sa culture, n'a pas forcément les mêmes appétences, les mêmes fonctionnements, pour prendre en charge les élèves à besoins particuliers, de façon générale, et d'autant plus, les élèves en situation de handicap !* », de même que **Romuald** (sujet 3 - enseignant), pour qui, tout cela « *reste quand même éminemment empirique en fonction des sensibilités qu'on a sur le sujet, des choses qu'on a lues sur le sujet* ». De ce fait, nous avons pu recenser diverses pratiques d'adaptations et d'innovations pédagogiques et éducatives au sein de la classe en réponse à ces difficultés.

B/ Une compensation du système par les enseignants à différents niveaux

Afin de remédier aux difficultés précédemment évoquées, comme le manque de formation, les classes surchargées, ou encore le malentendu avec les familles, et dans le but de maintenir un climat de classe serein, les enseignants sont amenés à faire évoluer leurs pratiques professorales. La profession est marquée par plusieurs exigences, détaillées

dans notre cadre théorique, encadrant leur pratique. On peut notamment évoquer une pression forte engageant à « finir » le programme et à transmettre toutes les compétences prévues par le SCCCC (Socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Une pression qu'il est ardu de faire coïncider avec la volonté d'individualiser chaque parcours pour correspondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Les professeurs mettent de fait en place un ensemble de stratégies, d'aménagements, de « remédiations », afin de faciliter l'accessibilité de leurs enseignements et des savoirs à chacun de leurs élèves. Car, les enseignants, « dépendants de prescriptions plus ou moins larges », sont aussi « des professionnels autonomes dans leur compréhension et adaptation de ces prescriptions » et « l'écart entre les prescriptions et le travail réel des enseignants est bien sûr considérable » (Barrère, 2017).

1/ Adapter le matériel pédagogique

De par les difficultés rencontrées par les élèves en situation de handicap pour suivre le cursus ordinaire des enseignements, les professeurs se sont vus dans l'obligation de modifier nombre de leurs pratiques. Ces adaptations sont diversifiées puisqu'elles sont conditionnées par les besoins spécifiques des élèves tout autant que par ceux des disciplines. Les enseignants se montrent alors créatifs lorsqu'il s'agit de penser de nouveaux supports, d'innover, pour transmettre leur discipline. Il s'agit, pour eux, « d'élaguer le programme », de « bricoler », de « faire sa cuisine » (Barrère, 2017) lorsqu'ils préparent leurs cours.

Christine (sujet 2), enseignante d'anglais, par exemple « *projette la trace écrite et puis après, on complète avec le modèle au tableau, voilà. Je mets une autre couleur pour ce que je vais ajouter et que ceux qui ont un PAP n'ont qu'à coller ou juste regarder pendant que les autres prennent en note quoi* ». Tandis que **Romuald** et **Virginie** (sujets 3 et 4 - enseignants) vont plutôt chercher à fournir un matériel papier plus lisible car agrandi au format A3 dans le but de pallier les problèmes de vue d'un élève : « *Euh, lui, c'que j'veais faire, c'que j'veais préparer, c'est agrandir au maximum les documents..* » (**Romuald**), « *là je vois l'élève qui a un problème de vue. On essaie de lui faire des photocopies et en grand* » (**Virginie**). Ou confier un ordinateur à une élève, comme **Virginie** (sujet 4 - enseignante), pour que celle-ci puisse traduire quelques consignes dans sa langue natale.

Ces adaptations matérielles sont presque toujours les premières évoquées par les professeurs puisque, si elles nécessitent de prévoir les supports de diffusion ou d'évaluation, elles posent le cadre au sein duquel le cours va se dérouler ; l'objectif visé étant de limiter au maximum l'exclusion créée par la forme même prise par l'enseignement disciplinaire.

Néanmoins, les enseignants confessent la difficulté de mettre en place systématiquement ces dispositions. En effet, c'est bien l'enseignant, dans sa préparation de cours, qui est à l'origine de ces démarches. Or, les professionnels sont faillibles « *si j'ai oublié d'agrandir le document [...] j'vais le projeter au tableau* » (**Romuald**, sujet 3 - enseignant), « *on oublie de préparer en amont la feuille qui va lui permettre de lire correctement. Que ce soit de la dyslexie, que ce soit un problème de vue, si on oublie de préparer en amont...* » (**Virginie**, sujet 4 - enseignante).

En effet, il peut s'avérer délicat pour les enseignants de dédier un temps individuel aux élèves en situation de handicap au sein de la classe. **Christine** (sujet 2 - enseignante) nous confie sa difficulté à gérer l'ensemble du groupe-classe pendant qu'elle s'occupe d'un élève en particulier, doté d'un ordinateur, à qui elle donne les documents mis sur une clé usb : « *je lui mets ça en début de séquence. Par contre, les 29 autres, pendant ces quelques minutes, bah, je peux pas gérer...[...] ou alors, quand je le vois trop chercher, bah j'y vais mais alors, les 29 autres, faut pas que je les ralentisse non plus* ». C'est aussi pour cette raison que **Christine** (sujet 2 - enseignante) fait parfois le choix de distribuer la « *fiche aidée* », support initialement dédié aux élèves en difficulté, à l'ensemble de la classe : « *[...] la dernière fois, je me suis dit « bon allez... », là je me le reproche mais...je gagne du temps, j'ai donné la fiche, non, si, j'ai donné la fiche « aidée » pour tout le monde parce que la classe n'a pas un niveau... ».*

L'attention particulière accordée au matériel n'est pas à considérer que sous l'angle individuel selon trois des personnels interrogés. En effet, selon **Christine** (sujet 2 - enseignante), il y a un « *confort [...] tout bête* » à disposer de sa propre salle. En cela abondent d'ailleurs aussi **Lydia** (sujet 5 - AESH) et **Virginie** (sujet 4 - enseignante) dans leurs récits. Maîtriser son environnement pour organiser la répartition spatiale des élèves leur semble un avantage conséquent pour exercer leur mission d'éducateur.

Ce dernier point nous invite donc à prendre en compte un autre point de vue pour traiter

des adaptations pédagogiques proposées par les enseignants. Ceux-ci proposent des solutions individuelles, nous l'avons vu, mais avancent aussi des idées pour tout leur groupe-classe.

2/ A l'échelle de la classe

Selon trois des enquêtés (sujets 1 et 3 (enseignants) et 5 (AESH)), une inclusion réussie passe aussi par une information en amont à l'ensemble de la classe. Même si la présence d'AESH au sein de la classe semble quasiment banalisée, comme nous disent **M. Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap), « *les aides humaines, maintenant, y en a dans tous les établissements scolaires, donc, c'est quelque chose, à la rigueur, de presque ordinaire. Y'a même des parents qui sont même étonnés qu'il n'y ait pas d'aide humaine pour leur gamin !* », et **Virginie** (sujet 4 – enseignante), « *je pense à un autre élève qui est accompagné d'une AVS (assistante de vie scolaire) dans certains cours, et là ça se passe franchement très bien* », clarifier les aménagements mis en place pour divers élèves au sein de la classe semble important pour maintenir un climat scolaire serein. L'un des enseignants interrogés (**Julien** - sujet 1) a d'ailleurs choisi d'en informer les élèves dès le début de l'année scolaire en Heure de vie de classe (HVC), et, **Lydia** (sujet 5 - AESH) évoque l'importance « *d'inclure l'enfant dans le groupe-classe* ». En effet, il s'agit, pour elle, de prévenir d'éventuels jugements de la classe sur l'élève en situation de handicap : « *et quand l'enfant a un problème et que les autres sont pas au courant, des fois, ça passe pas, parce qu'il va avoir peut-être des moqueries, parce qu'ils comprennent pas en fait que c'est le problème de l'enfant qui fait qu'il va avoir euh, comment dire...cette réaction-là à un moment donné !* ». Alors, qu'à l'inverse, lorsque l'information est bien connue des élèves, il n'en ressort que des bénéfiques : « *les autres élèves ont accepté que Thomas ne soit pas tout à fait comme tout le monde, ils ont accepté que la personne vienne dans les cours de temps en temps pour l'aider à prendre en note, pour l'aider à travailler. Ça se passe plutôt bien et je pense que ça permet à l'élève, comment dire, d'accepter son handicap lui aussi* », confie **Virginie** (sujet 4 - enseignante).

Romuald (sujet 3 - enseignant) a, quant à lui, choisi d'impulser des pratiques de coopération entre élèves « *ce que j'ai essayé de mettre en place, c'est des aspects euh...par exemple, sur la prise de travail, les absences...des binômes ou des trinômes* ».

Les enseignants font aussi le choix, le plus souvent, de placer des élèves « ressources » à côté des élèves les plus en difficulté : « *ça fait un relais [...] par exemple, en 4ème6, donc une autre 4ème...euh, y a une élève, qui s'appelle Anne, qui a un PAP, et elle est à côté d'une bonne élève qui va lui expliquer quand elle a pas compris ou euh...ça peut être tout simplement sur une compréhension de consigne* » (**Romuald**, sujet 3 – enseignant) ou **Virginie** (sujet 4 – enseignante) : « *je me suis dit que Martin serait parfait pour aider le nouvel élève qui arrivait et je le lui ai demandé, il était tout à fait partant* ».

Cependant, l'enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre, **Julien** (sujet 1), émet quelques limites à la coopération entre élèves, liées, entre autres, à la configuration de sa salle : « *du fait des effectifs, des...du découpage horaire...euh, et ben, c'est compliqué...des tables qui sont fixes déjà, donc j'peux pas travailler en îlots [...] C'est compliqué...donc sur certaines activités, ils vont travailler ensemble, ils vont s'aider, voilà...mais de là, à dire que c'est de la coopération de manière organisée et structurée, non, je dirais pas ça...* ».

Ces aménagements représentent sans nul doute un gain de temps quand tous émettent la difficulté liée au temps. En adoptant telles pratiques, les enseignants investissent pleinement la coopération entre pairs et entre les différents professionnels pouvant intervenir au sein de la classe. Ces options, préconisées par l'Institution comme nous le vîmes dans notre partie théorique, posent cependant la question de la qualité de la transmission des savoirs, des contenus et des attendus d'un enseignement.

3/ En termes de contenus et d'attendus

Parce que les élèves qui bénéficient d'un PPS ou d'un PAP sont jugés bien souvent plus « lents », les enseignants revoient, dans l'ensemble des cas, les attendus à la baisse. Le nombre d'exercices dans les évaluations est diminué et les attendus du travail à faire à la maison sont moins exigeants.

En effet, la plupart des enseignants s'accordent sur un barème adapté aux élèves en situation de handicap, selon leurs difficultés. **Julien** (sujet 1 - enseignant) va, par exemple, différencier les attendus de l'activité proposée à l'ensemble des élèves « *un élève qui a des grosses difficultés pour écrire, euh, s'il arrive à faire deux lignes alors que les autres*

en font quatre, bah, c'est très bien ». Il en est de même pour **Christine** (sujet 2 – enseignante) : « [...] évidemment adapter les barèmes, adapter en évaluation la longueur, être moins sévère quand on évalue l'écrit » ou encore **Romuald** (sujet 3 - enseignant) qui diminue le nombre d'exercices en évaluation : « [...] en début d'année, j leur dis, voilà : « s'il y a un recto-verso, tu fais que le recto » ».

De ce fait, on peut s'interroger sur les compétences que sont censées acquérir les élèves tout au long de leur cursus scolaire. **Christine** (sujet 2 - enseignante) nous fait d'ailleurs part de sa difficulté à évaluer un de ses élèves malentendant : « c'est vrai qu'au niveau de la compétence « écouter et comprendre », c'est là où il est en dessous...je suis obligée quand même de l'évaluer...après, on m'a dit qu'il entend 80 %...donc ses difficultés, c'est difficile de savoir si c'est lié à son handicap ou alors... » mais aussi des possibilités d'adaptation en termes d'attendus « y a que dans la compétence « écrire » en fait qu'on va juger la rigueur, la perfection et autres parce que « parler », « réagir », « dialoguer », on vise pas du tout la perfection, voilà, c'est la volonté de communiquer donc plus, c'est plutôt la fréquence ».

S'ajoute à cela la question du temps supplémentaire accordé aux élèves en situation de handicap le nécessitant lors des évaluations. **Romuald** (sujet 3 - enseignant) juge personnellement que les élèves sont déjà assez fatigués pour que l'évaluation dure plus longtemps. De cette observation, il choisit de diminuer le nombre d'exercices : « je préfère qu'ils aient le même temps que les autres mais moins à faire [...] bah au lieu de les évaluer sur, bah je sais pas moi...sur les 20 points de l'évaluation, j'vais les évaluer sur 15 points ».

Toutefois, tous les enseignants s'accordent sur le fait d'individualiser et de savoir s'adapter à chaque élève : « on est vraiment sur du sur-mesure » (**Romuald**, sujet 3-enseignant) et tâchent de ne pas restreindre les élèves dans leurs capacités, que ce soit pour les devoirs à faire à la maison, « donc là maintenant, sur e-lyco, je mets « faire la fiche d'exercices, entre parenthèses, deux exercices minimum au choix » [...] Mais après, je leur dis bien « ceux qui peuvent faire les quatre, vous faites les quatre ! » » (**Christine**, sujet 2 - enseignante) ou quand il s'agit des évaluations, « au début d'année, j'avais tendance à dire : « voilà, vous faites que le recto », mais...j'voyais bien que ceux qui pouvaient aller plus vite, bah fallait qu'ils aillent plus loin ! » (**Romuald**, sujet 3 – enseignant).

Enfin, ces différences de « traitement » ne semblent pas nourrir un sentiment d'injustice auprès des élèves, notamment quand elles sont clarifiées dès le début d'année : « *et puis, j'avais dû dire à la rentrée : « écoutez, c'est normal, on s'adapte, y a des préconisations donc ne soyez pas étonnés d'avoir certains élèves qui n'auront pas à écrire et auront la trace écrite et puis d'autres qui auront à écrire mais c'est tout à fait normal ».* Et je n'ai jamais eu de remarques du genre « ouais, c'est dégueulasse », y a pas ça du tout ! » (**Christine**, sujet 2 - enseignante), « *ce que j'ai dit de manière explicite [...] c'est que ceux qui ont, voilà, un PAP...par exemple, en évaluation, ils vont avoir la même évaluation mais avec moins d'exercices à faire* » (**Romuald**, sujet 3 - enseignant).

Toutes ces compensations qui s'opèrent au sein de la classe ne semblent pas figées et dépendent de l'autonomie et de la progression de chaque élève. Par ailleurs, ces adaptations, initiées par les prescriptions mais rarement précisées clairement comme le souligne **M. Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap), « *dans le PPS, il peut être aussi préconisé des adaptations, du type « temps supplémentaire pour les évaluations », euh, « mise en place de tutorat », ce genre de choses...mais ça, c'est ce qu'elle définit comme besoins, après, la MDPH délègue totalement la mise en place de tout ça à l'Éducation nationale* », laissent l'équipe pédagogique relativement autonome face à l'application en classe. C'est pour ces raisons que les enseignants vont souvent s'appuyer sur leurs propres collègues pour réussir leur mission d'inclusion auprès des élèves en situation de handicap, et, probablement, améliorer leur quotidien en classe.

4/ Un travail d'équipe

Tous les professionnels que nous avons pu interroger nous ont fait part de l'importance du travail d'équipe ainsi que de la communication entre ceux qui gravitent autour de l'enfant (famille et professionnels). Nous avons d'ailleurs émis dans nos hypothèses la coopération entre les membres de la communauté éducative (enseignants, CPE, AESH, personnels médico-sociaux, responsables légaux) comme condition sine qua non d'une inclusion scolaire réussie.

La coopération et la coordination de l'équipe pédagogique, autour du rôle central que jouent le professeur principal et la Vie scolaire dans la captation et la répartition des informations, paraissent primordiales aux enseignants. **Virginie** (sujet 4 - enseignante)

témoigne « *l'équipe de Vie scolaire en général cela se passe assez bien. On se croise dans les couloirs, on discute de tel ou tel élève, et ça se passe assez bien* » et « *je pense que le travail d'équipe, d'équipe enseignante, est important aussi pour les élèves en situation de handicap. C'est le professeur principal qui va donner un peu les consignes et les conseils pour pouvoir gérer cette situation* ». Pour éviter les oublis et enrichir les réponses apportées aux besoins spécifiques des élèves, les équipes éducatives mettent en commun les informations utiles et les idées d'adaptations. En effet, « l'avancée vers l'école inclusive ne peut être de la seule responsabilité de chaque enseignant pris isolément dans sa classe » (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014), et, c'est par un travail collectif que l'école inclusive devient « objet partagé » (Thomazet, Mérini, Gaime, 2014). En ce sens, Thomazet, Mérini et Gaime (2014) définissent cinq niveaux au travail collaboratif, le premier étant celui du « réassurance », où les points de vue entre collègues se confrontent pour faire face aux difficultés rencontrées, essentiellement à travers des communications informelles, pendant les récréations, dans la salle des professeurs ou encore dans les couloirs, comme l'évoque **Virginie** (sujet 4, enseignante). En effet, « si les enseignants ont des obligations régulières de réunions lors des conseils de classe, des rencontres avec les parents, une bonne part du travail en équipe est aujourd'hui effectuée de manière largement informelle » (Barrère, 2017).

Les témoignages ici recueillis des enseignants illustrent parfaitement cette communication informelle : « *elle s'fait cette communication et elle se fait pas si mal mais elle se fait souvent entre deux portes...* » (**Romuald**, sujet 3 - enseignant), « *et bien après, en parlant...à la cantine (rire)...ça peut être ça aussi, l'ancien PP, l'ancienne prof...* » (**Christine**, sujet 2 - enseignante), qui est aussi impulsée par une équipe pédagogique stable et bénéfique pour les élèves accompagnés, et, que l'on peut supposer, en lien avec les affinités de chacun : « *on se connaît bien, on se parle bien et du coup, les gamins, ils ont bien avancé* » (**Julien**, sujet 1 - enseignant). « Cette sociabilité au travail donne naissance à une culture de travail affinitaire et élective, bien davantage qu'à des pratiques et des discussions véritablement collectives » (Barrère, 2017).

Dans cette continuité, les enseignants, au sein de ce collège, travaillent en collaboration avec l'équipe médico-sociale, notamment quand ils ne se sentent plus être dans leur domaine d'expertise : « *nous, l'avantage, c'est qu'on a une Assistante sociale, une conseillère d'orientation psy et une infirmière sur place [...] donc on les côtoie et on peut*

assez rapidement demander à ce que l'enfant soit vu en fait ou que la famille soit rencontrée » (**Julien**, sujet 1 – enseignant). Ceci étant le second niveau de travail collaboratif défini par Thomazet, Mérini et Gaime (2017) comme celui du « j'ai besoin de comprendre », en d'autres termes, quand « les enseignants se tournent vers un spécialiste à même de leur offrir des outils ».

Cependant, **Lydia** (sujet 5 - AESH) nuance ces propos, ne se sentant pas toujours intégrée à ce travail d'équipe pourtant promu par l'Éducation nationale, en particulier depuis la circulaire de 2014 portant sur le pilotage des dispositifs relais. Si cette disposition ministérielle propose un cadre aux pratiques partenariales, plus spécifiquement au sein de la pédagogie, la détermination précise des rôles a été laissée aux équipes (Martine Kherroubi, 2017). Cette liberté d'action doit répondre à la pluralité des situations rencontrées par les professionnels. Cette place singulière accordée à l'équipe pédagogique dans l'élaboration du projet et des pratiques de l'inclusion scolaire pose la question du changement de culture professionnelle. En effet, les enseignants ne prennent pas tous en compte l'aide que peuvent apporter les autres personnels encadrant les élèves. Ceci nous est confirmé par **Lydia** (sujet 5 - AESH) quand elle nous dit : « *ça dépend des profs parce que voilà, bon, y en a qui s'appuient vraiment sur toi et puis t'en as qui voilà, c'est...c'est chacun fait son boulot quoi ! [...] j'trouve que peut-être si y avait un peu plus de communication, on...on ferait en sorte que ça se passe mieux pour l'enfant, pour l'élève !* ». Il faut néanmoins rappeler que les relations entre les professionnels de l'éducation demandent du temps pour se construire, comme le dit **Virginie** (sujet 4 - enseignante) « *parce que l'infirmière habituelle est en arrêt, donc ce n'est pas celle que l'on a l'habitude de voir* ».

D'un autre côté, la fonction de professeur principal qu'occupe l'ensemble des enseignants interrogés leur confère un rôle d'informateur plus formel « *suite à des rendez-vous, euh, et c'est vrai peut-être plus pour les élèves dont je suis le PP, bah, j'vais envoyer un mail aux autres collègues pour leur dire : « voilà, moi, j'ai réalisé en discutant avec les parents qu'y avait quand même des choses à surveiller... »* » (**Romuald**, sujet 3 - enseignant) mais aussi de lien avec des intervenants extérieurs : « *en Maths, on avait commencé à le faire et puis finalement, l'ergothérapeute a trouvé que sur des symboles un peu compliqués comme la racine carrée, comme voilà, les fractions, c'était un peu compliqué à faire en*

saisie, euh, dans un format texte...[...] et donc, on est revenu au mode cahier » (Romuald, sujet 3 - enseignant).

M. Meunier (sujet 6 - enseignant référent handicap) souligne d'ailleurs l'importance de leur rôle dans la réussite de l'inclusion : *« cette multiplicité aussi, euh, ne facilite pas forcément le...la coordination des actions, d'où l'importance du rôle du professeur principal »*. En effet, selon lui, la multiplicité des acteurs qui gravitent autour de l'élève ne facilite pas *« la communication entre toutes ces entités, qui est très complexe »*. M. Meunier n'a d'ailleurs contact qu'avec *« les professeurs principaux et l'administration, par exemple, ici, avec le Proviseur adjoint et éventuellement, la CPE »*. Ce sont donc les professeurs principaux qui vont être le relais auprès de toute l'équipe enseignante, comme le stipule **Virginie** (sujet 4), elle-même professeur principale de la classe de 4èmeA : *« c'est le professeur principal qui va donner un peu les consignes et les conseils pour pouvoir gérer cette situation »*.

Toutes ces compensations mises en place par les enseignants, notamment en termes d'attendus et d'évaluation, nous amènent à nous interroger sur l'égalité des chances de ces élèves face à un système régi par le poids du diplôme. En effet, se pose la question de l'orientation de ces élèves, des parcours qui leur sont proposés, et, des débouchés socio-économiques de ces scolarités spécifiques.

C/ La « réussite pour tous » ?

De la même manière que nous nous interrogeons dans notre partie théorique (II/1/), nous avons cherché à savoir, lors de nos entretiens, comment les enseignants envisageaient la réussite des élèves en situation de handicap. L'accompagnement et les compensations mis en place au sein du milieu ordinaire remplissent-ils la mission de « réussite pour tous » que doit garantir l'École ?

1/ Socialisation versus réussite scolaire ?

Pour la plupart des enseignants, qui font, comme **Christine** (sujet 2) « *ce que j'peux...* » ou **Julien** (sujet 1) « *on s'débrouille !* », leur priorité va être que les élèves en situation de handicap présents dans leur classe se sentent intégrés au groupe, au même titre, nous pouvons supposer, que l'ensemble des élèves. Cependant, leur vigilance sera accrue dans le premier cas. Conscients de la souffrance que peuvent éprouver les élèves en situation de handicap, comme l'évoque **Julien** (sujet 1 - enseignant) « *j'pense qu'il y a quand même de la souffrance et je pense que l'on pourrait diminuer cette souffrance là* », chaque enseignant fait en sorte qu'ils se sentent inclus au sein du groupe-classe en mettant en place diverses stratégies.

Christine (sujet 2 - enseignante) et **Romuald** (sujet 3 - enseignant) réfléchissent notamment à la pertinence du plan de classe « *on réfléchit ! Où on les place, pour qu'ils puissent échanger, être aidés* » (Christine), « *en début d'année [...] moi, quand j'connais les élèves, j'vais faire attention au plan de classe* » (Romuald). L'objectif de ce placement dans la salle étant ici défini par les enseignants comme moyen d'impulser l'entraide entre les élèves, en particulier vers les élèves en situation de handicap. « *On est plutôt des facilitateurs dans ces situations-là...* » nous avoue **Romuald** (sujet 3 - enseignant) et c'est aussi un excellent moyen de lutter contre le potentiel isolement de ces élèves : « *je pense que ça peut aider effectivement l'élève à s'intégrer dans le groupe et à être accepté des autres. Là, en l'occurrence, je ne vois pas de moqueries, je ne vois pas de choses particulières. Après, on peut passer à côté* » (**Virginie**, sujet 4 - enseignante).

Même s'il est essentiel de ne pas faire de généralités sur la difficile intégration des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire car « *ça dépend des élèves et de leurs situations* » (**Virginie**, sujet 4 - enseignante), les conditions ne semblent pas toujours réunies pour un accueil réussi « *l'année dernière, on a un migrant qui est arrivé, en cours d'année. Il venait d'Afrique subsaharienne je pense. Il est arrivé là. Je sais rien de son parcours, je sais rien sur ses traumatismes ou pas. Rien. Il arrive, il s'assoit en classe et nous on est là : « qu'est-ce qu'on fait ? »* » (**Julien**, sujet 1 - enseignant). C'est peut-être pour ces raisons que lorsque nous interrogeons les enseignants sur une « inclusion réussie », ce sont le plus souvent les aspects de socialisation qui priment. La question de l'émergence des compétences sociales chez l'individu et le développement du vivre-ensemble au sein de la communauté scolaire, fait partie des valeurs de l'éducation nous disent Guirimaud et Mazereau (2016). Ce discours, on le retrouve dans les entretiens des enseignants que nous présentons. Par exemple, **Christine** (sujet 2) nous dit : « *une*

confiance accrue...de l'élève...un bien-être...dans la classe.. [...] intégration au groupe ». Ce que **Virginie** (sujet 4) confirme par : « *c'est un élève qui sourit [...] à partir du moment où on arrive déjà à voir qu'ils sourient c'est que, a priori, ils ont compris notre message. Ce message, c'est quelque part, que l'on comprend qu'ils ne soient pas comme tous les autres, mais on les accepte comme ça en fait ».*

D'autres y ajoutent aussi la progression scolaire, notamment **Virginie** (sujet 4) : « *une inclusion réussie, c'est aussi un élève qui va progresser dans notre matière. Parce que souvent ils partent de très loin. Et donc quand je vois que il y a des petits progrès, qu'ils commencent à comprendre ce qu'on fait dans notre matière, déjà c'est pas mal »*, même si d'autres, comme **Julien** (sujet 1) n'y voient aucune réussite « *là, on a un Rom, il est arrivé en 6ème, il savait pas lire, il va repartir de la 3ème, il sait toujours pas lire ! C'est insupportable ! »*.

Tous ces retours du terrain viennent questionner la cohérence de la place accordée à ces enfants en milieu ordinaire, notamment lorsqu'il s'agit d'orientation, dans un système synonyme parfois de violence à leur égard, car, comme le souligne **Romuald** (sujet 3 - enseignant) : « *l'inclusion, c'est pas juste faire de la présence physique, c'est faire comme les autres ! C'est ça qui fait qu'on se sent inclus »*. Inclus, les élèves doivent aussi l'être au cœur des différents parcours qui traversent la scolarité ordinaire. On pense en particulier au parcours Avenir qui doit mener chaque enfant à se construire une vision de ce qu'il fera après le collège et, au bout du compte, après la fin de sa scolarité.

2/ Quelle orientation pour ces élèves ?

Même si les pratiques compensatoires proposées par les enseignants aux élèves en situation de handicap semblent bien perçues par ces derniers et leurs familles, on peut interroger l'efficacité de celles-ci quant aux perspectives d'avenir que le système scolaire peut proposer aux élèves en situation de handicap.

C'est ce que nous dit, entre autres, **Romuald** (sujet 3 - enseignant) pour qui « *c'est important qu'ils se projettent dans l'avenir...où ils nageront dans la piscine sans les bouées et...là, on les aide, y a pas de problème, on est là pour les accompagner, pour les*

rassurer, mais...certains, bah, y a un moment, peut-être dès le lycée, voilà, ils pourront nager seuls ». L'objectif, pour Romuald, est bel et bien de les amener vers l'autonomie car, effectivement, le plus souvent, les aides s'atténuent au fil du cursus scolaire.

D'un autre côté, il arrive que des enfants soient en milieu ordinaire « *parce que y a pas de structure pour eux ! [...] Y a pas assez de places (en Ulis) Donc euh les élèves se retrouvent en classe classique* » (**Julien**, sujet 1 - enseignant), ce qui soulève une autre problématique, « *c'est qu'on peut avoir, des fois, des élèves qui sont scolarisés en second degré mais avec un niveau scolaire de premier degré !* » (**M. Meunier**, sujet 6 - enseignant référent handicap). C'est ici que la cohérence des choix d'orientation entre premier degré et second degré se pose.

Il en est de même pour l'orientation après le collège. Selon les situations, « *ça veut dire aussi qu'en tant que famille, il faut faire, des fois, le deuil de beaucoup de choses tant les parents se projettent sur l'avenir de leur enfant, et là, du coup, mince, il va falloir revoir les choses, alors pas forcément à la baisse mais, en tout cas, différemment* » nous confie **M. Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap). En effet, selon lui, l'annonce du handicap d'un enfant modifie parfois les possibilités d'orientation et de choix professionnels, et, « les familles d'enfant handicapés, comme toutes les familles, ont le droit légitime de savoir, voire de faire le deuil éventuellement d'un cursus scolaire idéal » (Leboiteux, 2007). **M. Meunier** modère toutefois ses propos en soulignant la spécificité de chaque situation : « *des troubles des fonctions cognitives, c'est ce qui impacte le plus la scolarité [...] si c'est physique, peut-être une croix sur un métier, voilà [...] Après, y a tous les troubles des apprentissages, de type dys, dyspraxie, dyscalculie, dys...après, la difficulté de ça, alors déjà, pour partie, à une époque, c'était pas comme une notion de handicap, maintenant, ça l'est à nouveau...enfin, ça évolue beaucoup ces choses-là...euh, là, ça va vraiment être lié aux adaptations qui vont être possibles en classe* ». Même si le handicap n'empêche pas toujours une orientation choisie, comme c'est le cas évoqué par **Christine** (sujet 2 - enseignante) au sujet de Joachim (malentendant) qui envisage une orientation « *plutôt dans l'informatique...donc, j pense que ça lui posera pas de problèmes son handicap dans cette filière-là...* », **M. Meunier** (sujet 6 - enseignant référent handicap) conseille le plus souvent aux familles une orientation « *à la baisse* », en fonction de ce qu'ils avaient pu envisager pour leur enfant : « *elles font parfois une croix sur certains projets qu'étaient, je sais pas moi, « mon enfant aura un BTS ou sera avocat* » ».

Les adaptations scolaires, le soutien apporté par l'équipe pédagogique, ne peuvent, on le voit, annuler totalement les inégalités provoquées par les différentes situations de handicap. Ces inégalités, si elles n'ont pas d'influence radicale sur la sociabilité et sur l'expérience scolaire en général, peuvent néanmoins exclure les élèves en situation de handicap de perspectives d'avenir variées.

V/ Limites de notre sujet

Le travail que nous avons effectué est bien naturellement contraint par de nombreuses limites. Certaines sont notamment liées à la forme de l'enquête qualitative pour laquelle nous avons opté. Cette méthode, si elle offre des entretiens plus profonds et parfois plus libres avec les personnes enquêtées, nous impose aussi de composer avec ce que nous disent les sujets et cela uniquement ; ce qui induit de nombreux biais dans l'analyse que nous pouvons en tirer, en premier lieu le biais de la motivation. En effet, comme les sujets enquêtés étaient tous volontaires pour participer, on peut supposer qu'ils font partie des personnes les plus motivées de l'équipe pédagogique. Cependant, nous estimons que le panel interrogé rassemble à la fois un nombre significatif d'enseignants, dont la professeure principale en la personne de **Virginie** (sujet 4 - enseignante), et d'autres personnels d'éducation prenant une part importante dans l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Les biais de lecture et d'analyse, qu'il est essentiel de garder à l'esprit lors de la lecture de ce travail, nous paraissent pris en compte et contrôlés.

Ce terrain d'enquête, un collège, ne nous aura pas non plus permis de mettre en place un entretien avec un ou plusieurs élèves, a fortiori ceux concernés par les mesures d'adaptation. Ici, le bât blesse car ce sont eux les principaux acteurs et récipiendaires de tout ce travail mis en œuvre par la communauté éducative. Il aurait été pertinent en effet de pouvoir appréhender les notions de réussite scolaire et de sociabilisation épanouie, qui forment le cœur de notre troisième hypothèse, avec des élèves de la classe, quelle que soit leur situation personnelle, ainsi que les familles des élèves en situation de handicap.

Cependant, nous avons pu nous concentrer sur la pratique des enseignants demandée par la présence d'élèves de toutes conditions au sein de leurs classes. La première chose qu'il en ressort est la très grande importance que donnent les six personnes interrogées à la coopération entre les professionnels. C'est en effet celle-ci qui permet à des personnels, qui s'estiment insuffisamment formés, de développer des stratégies pour permettre la transmission la plus optimale possible des savoirs et des compétences transmises par l'École. En cela, ce que nous supposions via notre seconde hypothèse, semble validé par les récits que nous avons pu collecter.

Enfin, il convient de préciser que l'hétérogénéité scolaire dont nous font part les sujets interrogés par cette enquête ne semble pas être en tant que telle pour une communauté éducative soudée comme nous le vîmes plus tôt. Cependant, ces élèves en situation de

handicap peuvent rapidement se retrouver noyés, « oubliés », dans un groupe-classe important et dans lequel de nombreux élèves requièrent l'attention de leur enseignant.

Conclusion générale

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au sein de l'école ordinaire est une décision politique récente en France puisqu'elle ne date que de 2005. Si quinze années nous séparent de cette décision, les pratiques et procédures mises en place au sein des établissements et des classes prennent du temps pour faire advenir une culture et des pratiques pérennes. Ce mémoire nous aura en effet permis de dresser un portrait de la question du handicap à l'École qui, bien que condensé et non-exhaustif, nous aura permis d'apercevoir l'ampleur du travail que suppose ce projet de société que représente l'École inclusive. En effet l'École de la République s'est vue confier une mission duale en ceci qu'elle est à la fois un vecteur d'instruction devant permettre la transmission des savoirs, et, en même temps, l'École s'affirme comme une communauté ouverte à tous ayant pour mission de faire émerger en chacun les valeurs d'égalité, de fraternité et de vivre-ensemble.

Dans le but de confronter ces attentes institutionnelles et sociétales nouvelles avec ce que les professionnels de l'éducation peuvent vivre au quotidien dans les établissements scolaires, nous avons fait le choix d'effectuer une enquête auprès d'un collège de l'Ouest de la France. Ce travail, ainsi que son analyse, nous ont permis d'entrevoir que les professionnels, s'estimant parfois mal formés, ont développé le principe de coopération, tant au sein de l'équipe éducative qu'au cœur même de la classe et des enseignements, dans le but de répondre à un défi qui, s'il est ardu, ne leur semble pas moins nécessaire et justifié.

Bibliographie

Références scientifiques

Barrère, A. (2017). 1. Portrait collectif des enseignants en travailleurs. Dans : A. Barrère, *Au cœur des malaises enseignants* (pp. 17-42). Paris: Armand Colin.

Bastide, F. (2011). *La scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire*. VST - Vie sociale et traitements, 111,(3), 34-41. doi:10.3917/vst.111.0034

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin.

Colomb, F., Mattera, M. & Moreau, N. (2015). *Début de scolarisation : l'accompagnement des familles par les assistants sociaux des CAMSP*. *Contraste*, 42(2), 147-156. doi:10.3917/cont.042.0147.

Combessie, J. (2007). II. L'entretien semi-directif. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 24-32). Paris: La Découverte.

Dubost, M. (2010). *Modernité, individualisme et crise de l'École*. *Le Télémaque*, 37,(1), 125-136. doi:10.3917/tele.037.0125

Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?*. *Le Libellio d'AEGIS*, *Libellio d'AEGIS*, 7 (4 - Hiver), pp.47-58.

Duru-Bellat, M. (1979). *Comportement des bacheliers : modèle de choix de disciplines*. Paris, France : Dunod.

Duru-Bellat, M. (1990). *Sociologie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.

Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école, genèses et mythes*. Paris, France : PUF.

Faivre, H. (2006). *Du parent « pathogène » au parent partenaire*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 23-34. doi:10.3917/nras.034.0023.

Fuster, P. et Jeanne, P. (2009). *La scolarisation des enfants en situation de handicap*. Paris, France : Berger-Levrault.

Gardou, C. et Poizat D. (2007). *Désinsulariser le handicap, quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès.

- Gaurier, B. (2010).** *Tous inclus*. Paris, France: Les Editions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Gillig, J-M. (2006).** *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris, France : Dunod.
- Giuliani, F. & Payet, J. (2014).** *Introduction: Les logiques scolaires de la proximité aux familles*. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21. doi:10.3917/es.034.0005.
- Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016).** *Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions*. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 47-60. doi:10.3917/cdle.042.0047.
- Jeanne, Y. (2007).** *Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots »*. *Reliance*, 24(2), 144-148. doi:10.3917/reli.024.0144
- Kherroubi, M. (2017).** *Travail collaboratif et transformation de l'organisation scolaire. Le cas des dispositifs relais*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50(4), 67-88. doi:10.3917/lse.504.0067.
- Leboiteux, D. (2007).** *Un enjeu pour les élèves, les familles et les acteurs*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 39(3), 71-79. doi:10.3917/nras.039.0071.
- Lesain-Delabarre, J. & Philip, C. (2006).** *Présentation du dossier*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 5-8. doi:10.3917/nras.034.0005.
- Loubat, J. (2006).** *Des parents stigmatisés aux parents clients L'avènement de la relation de service*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 51-60. doi:10.3917/nras.034.0051.
- Meirieu, P. (1997).** *Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?* *Sciences humaines*, 76.
- Meirieu, P. (2013).** *De « l'école sur mesure » à la « pédagogie différenciée »* (extrait de *Pédagogie : des lieux communs aux concepts-clés*, ESF).
- Payet, J. & Giuliani, F. (2014).** *La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites*. *Éducation et sociétés*, 34(2), 55-70. doi:10.3917/es.034.0055.
- Phillon R., Lanaris C. et Bourassa M. (2017).** *Les accommodements pour les étudiants en situation de handicap dans l'enseignement supérieur : ce que les professeurs en pensent*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2017/1 (N° 77)

Philip, C. (2006). *Relations professionnels/parents, de la disqualification à la collaboration : une « évolution contrainte »*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 34(2), 35-50. doi:10.3917/nras.034.0035.

Puig, J. (2015). *Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ?*. *Contraste*, 42(2), 41-62. doi:10.3917/cont.042.0041.

Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier . Lyon : ENS de Lyon. [En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>]

Salend S. et Duhaney L. (1999). *The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators*. New York, Etats-Unis.

Stiker, H-J (2013). *Corps infirmes et société*, Paris, France : Dunod.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27. doi:10.3917/lfa.152.0019.

Thomazet, S., Mérini, C., Gaime E. (2014). *Travailler ensemble au service de tous les élèves : Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Éd. de l'INSHEA, 65, pp.69-80.fhhal-01131737f

Toullec-Théry, M. (2018). *La coopération au service de l'inclusion : à quelles conditions ?*. Colloque international éducation inclusive. [En ligne : https://www.canal-u.tv/video/ins_hea/marie_toullec_thery_la_cooperation_au_service_de_l_inclusion_a_quelles_conditions.43891]

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

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive*, Paris, France : L'Harmattan.

Références institutionnelles

Code de l'éducation. Disponible sur : www.legifrance.gouv.fr

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Synthèse du rapport de la Cour des comptes de février 2015 (2016). « *Le suivi individualisé des élèves : une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif* » : *Administration & Éducation*, 150(2), 9-15. doi:10.3917/admed.150.0009.

Références statistiques

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (octobre 2018). *Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école.* Note d'information n°18.26

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2018). *La scolarisation des élèves en situation de handicap.* Repères & références statistiques.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2018). *Le devenir des élèves en situation de handicap à 16 ans.* Repères & références statistiques.

Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) (2017). *Les personnes handicapées.* [En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2569386?sommaire=2587886#consulter>]

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2018). *Enseignement supérieur, recherche et innovation 2018.* En ligne : http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_et_analyses/14/7/chiffres_cles_ESRI_2018_1027147.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien à l'attention des enseignants

Guide d'entretien (à l'attention des enseignant-es)

Axe thématique 1 : Profil de l'enquêté-e

Pouvez-vous vous présenter ?

Questions de relance :

- *Âge*
- *Années d'expérience*
- *Parcours professionnel*
- *Depuis combien de temps dans cet établissement ?*
- *Formation spécifique sur l'accueil d'élèves en situation de handicap ? A l'initiative de qui (motivation personnelle ? Établissement ?)*

Axe thématique 2 : La classe et son organisation

Pouvez-vous me décrire l'un de vos cours, en particulier avec un élève en situation de handicap ?

(préparation en amont ? etc)

Rencontrez-vous des difficultés ?

(hétérogénéité de la classe, difficulté dans la gestion du « groupe-classe » ?...)

Si oui, dans quelle mesure ces difficultés sont-elles en lien avec l'inclusion scolaire ?

A qui vous adressez-vous en cas de difficultés ?

(membre du personnel ? Élèves ? toujours les mêmes ?)

Axe thématique 3 : « la réussite scolaire pour tous »

Mettez-vous en place des pratiques de coopération entre élèves au sein de votre classe ?

Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Y a-t-il de l'entraide entre les élèves, notamment avec les élèves en situation de handicap ?

(Est-ce spontané ou encouragé par vous ?)

Pensez-vous que ces pratiques participent à l'inclusion des élèves en situation de handicap ?

Et quel est l'impact sur le climat de classe ?

(Relance : Participez-vous à des heures de vie de classe ? Si oui, abordez-vous des

thèmes liés au handicap ?)

**Axe thématique 4 : Coopération au sein de l'établissement
(à aborder si ce point n'a pas été développé en axe 2)**

***Travaillez-vous avec les autres membres de l'équipe éducative et pédagogique ?
de l'équipe médico-sociale ?***

Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Axe thématique 5 : vision globale de l'école inclusive

En résumé, pour vous, une inclusion réussie, c'est quoi ?

***Quelles seraient les pistes d'amélioration pour rendre l'école réellement
inclusive ? (de la pratique à la théorie...)***

(Moyens humains supplémentaires ? Formation ? etc)

Annexe 2 :

Guide d'entretien (à l'attention de l'AESH)

- **Présentation:** depuis combien de temps dans la profession, dans l'établissement, nombre d'élèves accompagnés...Formation ?
- Pouvez-vous me décrire une heure de classe avec tel élève (ou tel enseignant) ?
- Comment organisez-vous le suivi de l'élève ?
Quel lien avec l'enseignant ? avec l'établissement ?
- Si vous deviez me donner trois points clés d'une inclusion réussie, quels seraient-ils ?
- Dans ce sens, quelles améliorations ? au niveau de la classe, de l'établissement, et d'une manière générale ?

Guide d'entretien

(à l'attention de l'enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap)

- **Présentation** : Parcours / Formation / Missions
- Combien y-a-t-il d'élèves en situation de handicap au sein du collège ?
Quelle répartition au sein des classes ?
Quel suivi ?
Quel travail avec les enseignants ? Avec les familles ? Avec les AESH ?
Quelles prescriptions ?
- Les enseignants s'adressent-ils à vous en cas de problèmes ?
- Quelle orientation / poursuite d'études pour les élèves en situation de handicap ?

Annexe 3 :
Retranscription de l'entretien avec Julien (sujet 1)
enseignant de Sciences et Vie de la Terre

Durée de l'entretien : 30 mins et 25s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- On va commencer par une question toute simple, peux-tu te présenter un peu, ton parcours, tes années d'expérience...
- Ouais, euh, Julien N., enseignant en SVT, donc concours en 2003, euh, stagiaire dans un collège ZEP² en Auvergne...après dans un lycée « Prévention violence » en Picardie, à Creil, pendant six ans et arrivé ici donc, bah depuis, bah j'sais pas, neuf ou dix ans peut-être au Collège avec des 6èmes, 4èmes, 3èmes principalement, donc voilà...
- D'accord...Ok, euh...Est-ce que tu as eu une formation spécifique à l'accueil des élèves en situation de handicap ? Donc...dans un premier temps, pendant tes études, est-ce qu'il y avait déjà une formation là-dessus...
- Non...
- Et puis, au niveau professionnel, par exemple, par l'établissement ?
- Alors pendant mes études, non...J'suis pas passé par..si mon année de stage, aucune séance là-dessus...euh, pendant la formation universitaire, à l'IUFM, non plus...
- Mmh mmh.
- Euh, en tant qu'enseignant dans l'établissement, on avait fait une formation sur la dyslexie.
- D'accord.
- Et après dans le cadre associatif, je faisais partie d'une association qui avait pour objectif d'ouvrir un Collège-Lycée en pédagogie Freinet...
- Mmh.
- Et donc, le handicap avait été un sujet, une thématique de réflexion et donc, on avait rencontré dans ce cadre là des collègues qui enseignaient dans des structures spécialisées et puis j'avais une collègue aussi qui aujourd'hui est référente MDPH³...Donc ouais, y a eu un moment de réflexion sur ce sujet là.
- D'accord.
- Voilà. Mais, ça a été sur « comment accueillir un enfant dans un établissement qui serait différent de celui, comme peut être le collège ici ? »
- D'accord. Plutôt, plus spécialisé...

2 Zone d'éducation prioritaire

3 Maison départementale des personnes handicapées

- Non. Un établissement plus ouvert avec des temps de travail différents...
- Mmh.
- En fait.
- D'accord.
- Donc, euh, j'pense qu'on sera amené à discuter des difficultés qu'on peut rencontrer...
- Oui.
- Avec notamment le découpage horaires, les déplacements de salles, des choses comme ça.
- Oui, d'accord...Euh, alors là ici, dans ce collège, donc tu m'as dit, tu suis des 6èmes, 4èmes et 3èmes...
- Oui.
- Euh, tu as beaucoup d'élèves en situation de handicap...dans chaque classe ? Euh, comment...
- Alors, euh, ça dépend...alors il y a des élèves qui ont une notification MDPH mais y en a pas beaucoup...
- Mmh.
- Euh, on a quelques élèves qui ont une notification MDPH pour un accompagnement particulier...donc là, y en a pas beaucoup...des PAP⁴, quelques-uns...mais la plupart des élèves n'ont...on le sait mais...y a rien de particulier de mis en place, même pas le PAP.
- Mmh.
- Donc là, c'est du travail qu'on a à faire souvent en tant que professeur principal, c'est accompagner les familles pour mettre en place un PAP...
- Mmh.
- En vue notamment du Brevet.
- Mmh.
- Mais souvent, en fonction des situations, on sait déjà, plus ou moins ce qu'il faut qu'on fasse pour les accompagner.
- Oui. Vous mettez vous-mêmes en place des choses, sans avoir de prescriptions...
- Oui, voilà c'est ça ! Ou alors, on a les prescriptions mais y a pas officiellement de PAP.
- D'accord. Donc ça, c'est des handicaps plutôt comme la dyslexie...
- Dyslexie oui voilà. Plutôt dys. Après, voilà, si on a...Là, on a un élève qui vient d'arriver qui est malvoyant...
- Oui.
- Bah.
- En 4ème...
- En 4ème, oui voilà...Bon, on en reparlera après parce que c'est une situation particulière...
- Oui.

- Bah y a rien de particulier de fait ou même d'indiqué.
- Ok.
- Donc on s'débrouille !
- Oui ok, je vois bien (rires partagés). Donc euh, bah justement, on va rentrer dans la classe. Est-ce que tu peux me décrire, bah justement...un de tes cours...
- Ouais.
- En particulier quand il y a un élève en situation de handicap...Qu'est-ce que tu mets en place ?
- Euh...Alors, j'avais prendre l'exemple...euh, j'ai deux exemples en tête là...Y en a une, c'était à l'instant là...Elle est pas en situation de handicap mais elle est pas francophone.
- D'accord.
- Donc euh voilà. Et puis un élève que j'avais l'année dernière en 6ème qui était dys +++
- Oui.
- Et donc, il avait besoin d'être accompagné notamment sur l'accessoire ordinateur pour prendre le cours en note.
- Oui.
- Euh là, la problématique que l'on a, c'est que, moi j'les vois qu'une fois par semaine...
- Mmh.
- Donc pour mettre en place un suivi, des rituels, c'est compliqué et, euh, dans le groupe-classe, c'est compliqué donc, euh, c'qu'on essaye de faire, c'est plus un peu des pansements plus qu'un réel accompagnement. Bon, j'pense à l'élève qu'est non-francophone. En fait, sur les temps intermédiaires, j'avais la voir pour lui traduire la consigne parce que j'parle un peu espagnol.
- Oui.
- Ou alors, quand j'suis au tableau, je parle, j'écris en français et puis je traduis en espagnol pour qu'elle puisse comprendre. Voilà, ça, c'est pour elle...
- Mmh.
- Euh, pour l'enfant qui était en situation de handicap...enfin, j'sais pas si c'est un handicap la dyslexie...
- Si si, c'est considéré comme un handicap oui.
- C'était lui reformuler les consignes, c'était lui donner plus de temps pour faire le travail parce qu'au départ, il avait pas son ordinateur, alors c'était très compliqué...
- Mmh.
- Donc on passait par l'oral aussi bien pour les consignes que pour sa restitution, notamment les évaluations, il les faisait à l'oral.
- Mmh.
- Après, il a eu son ordinateur donc on l'a accompagné sur l'utilisation de son ordinateur. Donc, on lui a donné les cours sur clé usb, euh, je l'aidais à trier ses dossiers, ses fichiers sur son ordinateur, j'lui montrais les fonctionnalités de son

- ordinateur pendant que les autres travaillaient.
- Oui.
 - Et il a gagné en autonomie assez rapidement et donc après, il souhaitait faire les évaluations sur son ordinateur.
 - Oui.
 - Voilà. Donc, il est passé de l'oral à l'écrit avec son ordinateur, voilà. Donc, je n'mets pas en place de dispositifs particuliers. C'est juste que j'ai une attention particulière pour reformuler, accompagner et voilà.
 - Oui.
 - Euh, est-ce que je propose des activités différentes à ces élèves là ? Euh...pas forcément. Ça va plus être euh, euh, sur le degré d'exigence...
 - Mmh.
 - Que j'vais différencier comme on dit.
 - Oui.
 - Euh, un élève qui a des grosses difficultés pour écrire, euh, s'il arrive à faire deux lignes alors que les autres en font quatre, bah, c'est très bien.
 - Mmh.
 - Donc voilà, c'est plus...Je n'différencie pas sur les activités, je différencie sur les attendus de l'activité. Voilà.
 - J'comprends.
 - Après, euh, y a des classes. Là, j'ai une classe de 6ème1, j'dois avoir quatre, cinq élèves qui sont, qu'ont pas de handicap mais qui sont particuliers.
 - Mmh.
 - Et là, on est en difficultés.
 - Mmh.
 - Parce que je peux pas accompagner quatre élèves en même temps.
 - Oui.
 - Quand y en a un, ça va, après, c'est fini quoi...
 - Oui...Et tu t'es rendu compte de difficultés dans...la compréhension...dans l'écrit ?
 - Oui bah oui, on s'rend compte que ça va beaucoup moins vite, ils comprennent pas...Quand on reformule, y en a qui d'un coup « *ah ok, j'ai compris !* »...
 - Mmh.
 - Donc on...là, en tant que professeur principal, j'ai appelé les familles qui m'ont...alors normalement, on a une transmission CM2-6ème.
 - Oui.
 - Avec des infos. Euh, là, c'est défaillant. C'est-à-dire que y a des élèves qui sont reconnus comme dyslexiques qui ont un accompagnement orthophonique, qui ont un suivi par un ergothérapeute pour mettre en place justement un ordinateur et en fait, j'ai pas les infos.
 - D'accord.
 - Donc là, tu l'découvres. T'appelles la famille : « *bah oui* » mais en fait, ça a pas été transmis donc euh galère...

- Oui.
- Donc y a tout ce délai là. Y a...euh...un autre gamin qu'est...bon là, il a été testé pour savoir s'il était haut potentiel ou pas...
- Mmh.
- Mais il est arrivé ici, on n'avait pas d'infos. J'ai contacté la famille qui m'a dit : « *bah y a un gros gros dossier pourtant !* ». Il avait une AESH⁵ en primaire. Il arrive ici, nous on l'sait pas !
- D'accord.
- Donc déjà, en 6ème, y a tout ce travail de...détection...de transmettre à la Direction et aux collègues de service santé pour après éventuellement construire le dossier...pour avoir, savoir, c'qu'est le mieux pour eux...Et en attendant, on est avec eux en classe et on fait comme on peut quoi...
- Bah tout à fait.
- Voilà.
- Ouais.
- Donc non, on galère...on galère.
- J'comprends...Et du coup, ces élèves-là, dont tu m'parles, à c'que j'comprends, ils ont pas d'AESH ?
- Non.
- Par exemple, l'élève qui avait un ordinateur, il était pas accompagné...
- Si, il en avait une, mais pas sur mon cours. Il en avait une pour quelques heures...mais l'accompagnement est insuffisant en AESH...Enfin, ça c'est un autre débat mais...
- Mmh.
- Et puis, on a des familles qui avaient droit à des AESH qui n'en n'avaient pas parce qu'il y avait pas de personnes pour le faire...
- Oui...Et en plus, je crois que chaque année, ils doivent refaire la demande...
- la demande, oui...donc, c'est fatiguant pour les familles et en même temps les AESH, c'est un autre propos mais elles sont payées tellement pas cher que...bah y en n'a pas quoi...
- Mmh.
- Donc euh, c'est compliqué, c'est compliqué...Et c'est pareil euh...l'accueil d'un AESH dans une classe, c'est pas toujours évident.
- Mmh.
- Quand ils sont trente par classe, y a pas d'place en fait pour un AESH.
- Mmh.
- Donc, c'est un peu difficile parfois pour les élèves, ils en veulent plus...
- Oui...
- Voilà...Donc, si j'fais l'bilan, moi, j'suis...on parle d'inclusion des élèves en situation de handicap, moi, j'suis plutôt favorable à ça mais on n'a pas les moyens pour le faire. Clairement...

5 Accompagnant-e des élèves en situation de handicap

- Mmh.
- Là, oui, l'ascenseur il est en panne...donc euh, c'est pas possible...
- Oui...
- Là, euh, on est sur une paillasse. Je traduis pour..
- Oui.
- Sur une table spécifique pour les Sciences.
- Mmh.
- On avait avant une table où y avait deux places et une place à côté, plus basse, pour accueillir une personne en...en siège...
- en fauteuil...
- en fauteuil...et donc, on avait une chaise classique et si y avait une personne en fauteuil, on enlevait la chaise et c'était bon.
- Mmh.
- Et euh, le Conseil Général, pour se mettre aux normes pour l'accueil des personnes en situation de handicap, a changé les paillasses..
- Mmh.
- Sans nous consulter...alors qu'on avait des paillasses qui fonctionnaient très bien !
- Mmh.
- Euh, ils nous ont mis des paillasses amovibles...Donc là, on est dessus.
- Oui.
- Et en fait, elle est pas du tout amovible. Euh...Enfin, si elle l'est...
- Ah oui, c'est que tu peux la baisser...
- Oui sur le côté.
- Ah oui d'accord !
- Mais, j'ai huit vis à enlever.
- Oui.
- Donc c'est -à-dire que si j'ai un élève qui arrive...et j'ai essayé, j'peux pas l'faire tout seul ! Il faut qu'on soit deux ou trois pour la régler !
- Ah oui, d'accord !
- Donc euh...et les prises...pour brancher du matériel quand on a besoin...Normalement, elles étaient accessibles et maintenant, elles sont là, sur le côté et inaccessibles à une personne en fauteuil...
- D'accord.
- Donc, on avait du matériel qui était adapté et pour mettre aux normes pour l'accueil des personnes en situation de handicap, on a mis un matériel qu'on ne peut pas utiliser donc..euh, sur le papier, ils ont coché la case...
- Y a des choses de faites...
- Mais moi, j'ai une table qui ne peut plus accueillir de personnes en..voilà...et j'trouve que c'est un peu à l'image de la démarche de l'inclusion...sur le papier, c'est super ! Dans la pratique, nous on est là et on peut pas faire.
- Mmh.

- Donc on essaye de faire au mieux pour accompagner les enfants, les familles...pour voilà...mais c'est pas...pour moi, c'est pas satisfaisant...c'est sûr..
- Oui...j'entends bien...et du coup, euh, bah on voit bien que c'est compliqué l'inclusion...euh, quelles difficultés tu rencontres, puisqu'il doit y en avoir...au niveau justement bah de la classe encore, dans la gestion du groupe-classe, dans le fait que ça amène une hétérogénéité même s'il y a toujours différents profils chez les élèves mais, qu'est-ce que ça peut amener...enfin, qu'est-ce que tu rencontres comme difficultés en plus ?
- Bah, y a la question du temps.
- Mmh.
- Parce que le gestion du groupe-classe, ça va. J'ai la prétention d'avoir assez d'expérience pour pas que ça me pose de problèmes.
- Mmh.
- Euh par contre, c'est la question du temps ! C'est vrai qu'il y a des élèves qu'ont besoin de plus de temps...moi, j'ai une séance qui dure 1h25.
- Mmh.
- Donc euh...bah comment faire pour faire avancer le groupe ? Pour avoir les temps de bilan collectifs ? Alors qui vont pas aller tous à la même vitesse ?
- Oui.
- Et faut que ça rentre dans 1h25.
- Oui.
- Donc euh, ce découpage en temps courts, j'pense que c'est vraiment une difficulté...aussi bien pour les profs que pour les enfants en situation de handicap. Même pour ceux qui sont pas en situation de handicap d'ailleurs !
- Oui.
- Donc là, je pense que l'organisation des enseignements n'est pas adapté pour inclure des élèves en situation de handicap.
- Mmh.
- Comment une personne qui a des difficultés de mobilité va se déplacer d'un étage à un autre ? Je...c'est pas possible...Un enfant qui a besoin de plus de temps, si le cours il dure 55 minutes, comment il fait ?
- Oui.
- Alors, on va m'dire, faut lui en mettre moins ! Mais, dans ce cas-là, il est toujours en décalage par rapport aux autres.
- Oui.
- Donc dans l'organisation actuelle, j'pense que c'est pas possible. C'est du discours...
- Mmh.
- J'suis caté...enfin, j'suis un peu cash mais...ils nous mettent en...enfin, l'institution nous met en difficulté en fait. Et, c'qu'est difficile, c'est qu'on s'retrouve nous, face aux familles, et...avec des familles qui sont parfois un peu désespérées ou en difficulté...et on n'a rien à leur proposer quoi ! Sauf un discours !

- Oui...
- Et on est de plus en plus de collègues à dire « *nous, on n'veut pas valider ce discours !* ».
- Mmh mmh...
- Donc euh...
- Parce que j'imagine, enfin voilà, vous êtes enseignants, vous avez envie de bien faire votre travail aussi et pas annoncer de fausses choses aux parents...
- Non, on l'a fait pas. Donc, ça nous met nous aussi en difficulté vis-à-vis de l'institution...
- Oui.
- Ou alors vis-à-vis des familles.
- Oui. Et, vous êtes beaucoup en contact avec les familles ? Enfin, en tant que professeur principal...
- Oui quand on est professeur principal, oui plus ! Euh, mais après, tout le traitement, il se fait par les services de santé pour que des choses soient faites...notamment pour des structures plus adaptées ou des prises de rendez-vous avec des spécialistes ou des choses comme ça !
- Oui.
- Nous, on est vraiment en bout de chaîne. On reçoit les recommandations et puis on...on fait c'qu'on peut...
- Oui.
- J'prends l'exemple d'un élève en 6ème là, euh, on se demandait s'il avait pas un handicap, euh, intellectuel quoi, enfin, de par son comportement, et là, nous on sait pas faire quoi, on sait pas faire.
- Oui.
- Sauf que l'élève, il est là ! L'enfant, il est là et tant que y a pas de diagnostic de posé, il est là !
- Oui.
- Bon...bah oui, qu'est-ce qu'on fait ? En sachant qu'à côté de ça, bah j'en ai trois ou quatre dans la même classe qui sont dyslexiques, y en a deux qui vont avoir bientôt un ordinateur, et puis, j'ai des gamins qui sont pas en situation de handicap mais qui sont parfois en difficultés scolaires...
- Oui.
- C'est...c'est compliqué...
- Mmh.
- Et on constate une augmentation du nombre d'élèves qui ont des particularités. Soit parce qu'on les diagnostique plus.
- Mmh.
- Tant mieux ! Mais euh...soit parce que y a pas de structure pour eux ! C'est clair, de toute façon, là, l'enseignant de primaire d'à côté, où y a une...comment ils appellent ça ? Une Ulis !
- Oui.

- Euh...Y a pas assez de places.
- Oui.
- Donc euh les élèves se retrouvent en classe classique.
- Oui.
- Quand ils vont dans le secondaire, y en a qui devraient être en Ulis qui se retrouvent en Segpa. Ceux qui sont en Segpa, du coup se retrouvent au Collège parce que y a pas assez de place...et nous on a des élèves qui sont déficients et...
- Mmh.
- Et là, j'pense à une autre élève en 6ème et...elle a pas sa place en 6ème...on peut rien faire...on va juste lui faire du mal en fait...
- Oui...Et, est-ce que parfois c'est des élèves qui justement en primaire étaient euh...bah justement mieux accompagnés et qui se retrouvent là au collège sans...sans...
- Pas forcément, non. Y a des élèves qui passent à travers les mailles...
- Mmh.
- J'pense que les collègues du primaire justement sont en difficulté parce que...nous, l'avantage, c'est qu'on a une Assistante sociale, une Conseillère d'orientation psy et une infirmière sur place !
- Oui.
- Donc on les côtoie et on peut assez rapidement demander à ce que l'enfant soit vu en fait ou que la famille soit rencontrée. Quand ils sont en primaire, j'pense que c'est pas aussi facile et du coup euh...monter un dossier, ça doit être très conséquent et j'pense que du coup, ils ont des difficultés par rapport à ça.
- Oui.
- Donc on arrive avec des élèves en 6ème qui parfois n'ont pas été testés...alors que...y a pas trop de doute.
- Oui.
- Donc y a un gros travail en 6ème à faire.
- Oui.
- Après, y a quand même du positif. On a des élèves dits « à haut potentiel » pour lesquels c'était difficile en 6ème, 5ème et bah arrivés en 4ème ou 3ème, ça y est ils sont en train de se poser et ça se passe bien.
- Oui. Parce que justement peut-être, y a eu un accompagnement de mis en place en 6ème, 5ème.
- Oui et puis parce que on est sur des équipes enseignantes qui sont là depuis longtemps.
- Mmh.
- Des équipes enseignantes qui tournent bien ! C'est pas pour nous envoyer des fleurs mais on se connaît bien depuis longtemps et du coup, on se parle..
- Il faut...
- Non mais pour le coup, j'trouve que c'est une réalité donc...on se connaît bien, on se parle bien et du coup, les gamins, ils ont bien avancé.

- Oui.
- Après, y a quelques réussites, après y en a beaucoup pour qui c'est pas forcément le cas...
- Oui...Mais ça reste cohérent au niveau de l'équipe enseignante, de la communication...
- C'est ça ! Là, par exemple, tu vois, on a un élève qui était en 3ème. J'étais son professeur principal en 4ème...
- Mmh.
- On a fait un gros travail l'année dernière avec les parents et avec lui pour qu'il, voilà, et là, il est en 3ème, ça se passe très bien mais il a un problème avec le collègue en EPS et il retombe dans ses travers de...d'avant, de fin de 5ème et début de 4ème. C'est un gamin à haut potentiel...
- Mmh.
- Et donc, il m'en a parlé et je lui ai donné des billes par rapport à l'histoire de l'enfant et il a pu échanger avec lui. Moi, l'enfant, je l'ai récupéré, je l'ai en 3ème, on en a reparlé et puis voilà, il a dit « *oui, c'est vrai* » et tout ça, et hop, ça avance ! Parce qu'on se connaît, parce que...
- Oui, y a une connaissance de l'élève aussi...
- Y a une connaissance de l'élève.
- Et une confiance peut-être de l'élève vers les enseignants...
- Oui, c'est ça. Donc, on joue là-dessus. Même en 6ème, avec ceux qu'arrivent mais ça a ses limites aussi ! Parce que des fois, ils ont confiance en nous mais on peut pas répondre à leurs besoins donc...
- Tout à fait, je comprends. Et...tu m'as dit déjà pas mal de choses, c'est très intéressant ! Et euh...est-ce que tu mets des pratiques de coopération entre les élèves au sein de ta classe ?
- Alors, euh...Non. Et, à mon grand regret. Euh...comme je te disais tout à l'heure, je suis plutôt...j'ai milité dans des mouvements pour la pédagogie Freinet donc la coopération, c'est quelque chose qui est central.
- Oui.
- Euh, on a essayé pas mal de choses, notamment des classes coopératives.
- Mmh.
- Pour justement essayer de mettre en application tout ça.
- Mmh.
- Et du fait des effectifs, des...du découpage horaire...euh, et ben, c'est compliqué...des tables qui sont fixes déjà, donc j'peux pas travailler en îlots. Euh...hormis en 6ème où j'ai des groupes, ils sont 28,30 par classe donc ils sont trois par paillasse...C'est compliqué, c'est compliqué...
- Ouais.
- C'est compliqué...donc sur certaines activités, ils vont travailler ensemble, ils vont s'aider, voilà...mais de là, à dire que c'est de la coopération de manière organisée et structurée, non, je dirais pas ça...

- Mmh.
- Ils s'aident. Y a quelques projets où ils vont travailler de manière coopérative mais ça reste...
- Limité.
- Limité. Trop limité.
- Oui...Et du coup, sur le même thème, au niveau de l'entraide entre les élèves, est-ce que tu remarques de l'entraide, enfin naturelle entre eux, notamment vis-à-vis des élèves en situation de handicap ? Est-ce que parfois, ils vont à côté d'eux pour les aider ou...
- Euh...oui ! Oui à partir du moment où la situation a été présentée aux autres.
- Mmh.
- Quand y a une méconnaissance des élèves, y a pas.
- Oui.
- Euh, au contraire, il pourrait y avoir peut-être plus souvent de la moquerie ou euh...mais par contre, quand ils sont en connaissance, bah ça change la donne et là ils se proposent pour aider l'enfant.
- Ok. Et comment...c'est vous qui amenez cette connaissance en début d'année ? Comment...
- Ça peut être...C'est souvent un travail qu'est fait en vie de classe.
- Oui.
- Alors, ça dépend aussi comment est menée la vie de classe mais quand la vie de classe est considérée comme un moment de VIE de la classe avec euh...Je sais qu'on est plusieurs à pratiquer le Conseil des élèves...
- Mmh.
- Où ils peuvent échanger sur le fonctionnement de la classe. On peut être amené à proposer à un enfant de présenter sa situation au reste de la classe.
- D'accord.
- Là, c'est ce qui s'est passé en 6ème2, y a un élève qui...dès qu'il touche du papier, ça le met dans un état pas possible.
- Oui.
- C'est pas une allergie mais c'est...bah, c'est insupportable pour lui de toucher du papier.
- D'accord.
- Donc bah là, la professeure principale a travaillé avec l'enfant pour que l'enfant l'explique aux autres.
- Oui.
- Et que les autres enfants puissent le comprendre.
- Oui.
- Et du coup, faire en sorte que ce soit un non-événement en fait.
- Oui.
- Et ça c'est fait la semaine dernière et après, maintenant, ça s' passe très bien en fait.

- D'accord.
- Donc voilà, c'est dans le cadre de la vie de classe, dans des temps comme ça.
- C'est très bien...Donc, si tu devais, au niveau du climat de classe...quels éléments sont importants pour un climat de classe serein ? Tu m'as déjà dit pas mal de choses mais...
- Bah, y a l'autorité du professeur, y a la confiance que peuvent avoir les élèves dans le professeur...de par son intégrité, la qualité de son travail et puis le fait qu'ils le connaissent depuis longtemps. Voilà. Je pense ça...et puis le fait de pas être trop faillible sur la discipline.
- Mmh.
- Ça, ça permet après d'aller sur d'autres choses. Donc après, les enfants, ils sont faisant, ils ont envie de faire donc voilà. C'est le cadre qui leur est proposé qui fait qu'après, ça va aller quoi.
- Mmh.
- Moi je crois beaucoup en ça ! Après, j'parle pas d'être un fasciste ! Mais, faut qu'ils soient en confiance et à partir de là, on peut y aller, on peut proposer...Mais, encore une fois, quand j'ai une séance de 55 minutes, c'est compliqué.
- Oui.
- En 4ème, c'est dur ! Ils sont dans l'adolescence en plus donc le premier Trimestre, on est sur...on va s'approprier quoi !
- Oui.
- Enfin, c'est intéressant hein ! Mais quand ils sont 30, c'est compliqué...Voilà. Je parle souvent des effectifs mais c'est un des facteurs limitants pour la qualité du travail en fait. Tout ça, ça a été documenté, c'est travaillé, bref, c'est plus à prouver.
- Oui, tout à fait. Et du coup, pour en terminer justement là-dessus, si tu devais résumer une inclusion réussie, pour toi, c'est quoi ? En quelques mots-clés...
- De par mon vécu ou... ?
- Oui. Quels seraient les éléments indispensables pour une inclusion réussie ?
- Et ben...une temporalité différente, des espaces différents...des effectifs plus restreints, un collège plus petit. Là, on est un collège de 700 élèves, j'pense qu'un collège de 300, 400, c'est pas du tout pareil...pour le côté humain.
- Oui.
- Donc, de l'humain, des espaces, du temps et un accompagnement particulier de l'enfant par des personnes compétentes.
- Mmh.
- Voilà. Et qu'après les enseignants puissent l'accompagner sur des moments qui sont définis, avec des modalités définies et pas des enfants qu'arrivent comme ça et « débrouillez-vous avec ! ».
- Mmh.
- Voilà, donc, j'pense que c'est ça : le temps, l'espace et l'humain...Et après, encore une fois, j'considère qu'aujourd'hui, les conditions ne sont pas réunies, c'est pas pour autant que parfois, ça fonctionne pas. Mais après, est-ce que les enfants n'ont

pas subi, n'ont pas vécu des violences entre guillemets ? Est-ce que ils ont pas été parfois en difficulté ? Ça, je doute. J'pense qu'il y a quand même de la souffrance et je pense que l'on pourrait diminuer cette souffrance là.

- Oui. Finalement, ça repose beaucoup sur l'humain et l'investissement des personnes qui entourent l'enfant au quotidien ?
- Oui. Et puis la famille !
- Oui.
- Si la famille, elle est pas derrière, c'est une catastrophe !
- Oui. Ça vous arrive parfois de voir des familles qui refusent le handicap de leur enfant ?
- C'est pas forcément refuser...c'est pas forcément...euh, comment dire ? Bah, le système est pas évident pour des personnes qui sont parfois déjà en difficulté sociale, professionnelle, donc...Et puis, ça a un coût ! Là, je voyais la maman d'un élève en 6ème qui voit un ergothérapeute, donc là, a priori, c'est remboursé mais ce serait pour avoir un ordinateur et elle a pas les moyens d'avoir un ordinateur ! Et a priori, c'est pas remboursé !
- Mmh. C'est pas remboursé quand il y a un handicap ?
- Donc là, on est en train de voir avec la COP⁶ s'il y a pas des financements possibles mais ça coûte cher quoi ! Aller voir un spécialiste, ça coûte cher. Des fois, y en a qu'on besoin d'accompagnement psy aussi et c'est pas pris en charge. Psychiatre si, mais pas Psychologue.
- Mmh.
- Donc, y a plein de paramètres qui font que des fois les familles sont pas en capacité donc...non, c'est difficile...
- Y a des freins...
- Ouais ! Moi, je vois bien, j'ai un enfant qui est allergique et pourtant, c'est pas un handicap hein ! C'est une petite allergie alimentaire.
- Il a un PAI⁷ ?
- Un PAI oui, pour l'accueil à la cantine. Il a fait sa rentrée en 6ème, ça a été l'enfer, l'enfer.
- Oui.
- Ils n'ont pas voulu l'accueillir à la cantine ! Ça veut dire que quand on met en place un protocole d'accueil, l'enfant se retrouve parfois à être exclu ! Et, c'est ce qu'il s'est passé ! On est monté au créneau, on a fait tout ce qu'il fallait et tout ça...
- Oui, alors que tout avait été fait dans les règles...
- En Primaire, il avait le repas à la cantine comme tout le monde et il gérait, on gérait, tout allait bien. Arrivé en 6ème, il perd en autonomie. Donc, j'vois bien, c'est un parcours de combattant et moi, j'suis dans le système donc, j'ai les bons mots...
- Oui, tu connais les billes !
- Donc, au bout d'un moment, ils ont craqué, ils l'ont accepté à la cantine mais

6 Conseillère d'orientation Psychologue, aujourd'hui Psychologue de l'Éducation nationale (Psy EN)

7 Projet d'Accueil Individualisé

- bon...c'est compliqué...
- Oui, c'est vrai.
 - Donc, quand c'est autre chose qu'une allergie alimentaire...moi, j'ai beaucoup de compassion pour les familles et je leur jette pas la pierre si elles sont défaillantes par rapport au suivi.
 - Oui, je comprends ! Juste quelques secondes sur cet élève qui est arrivé en 4ème, qui a inclus la classe là récemment...
 - Ouais. Oui, bah justement, je le vois cet après-midi là !
 - Ah, c'est la première fois que tu vas le voir là ?
 - Je l'ai vu la semaine dernière mais tu vois, tiens, exemple de situation, le gamin, il arrive, je connais pas son parcours, je connais rien...On m'a juste dit qu'il a des problèmes de vue et voilà.
 - Mmh, d'accord. Ok.
 - Je lui ai demandé : « *tu parles quelle langue ?* »
 - Tu vas prendre le temps avec lui ?
 - Bah oui mais le problème, c'est que quand ils sont nombreux comme ça, c'est horrible ! Là, on a un Rom, il est arrivé en 6ème, il savait pas lire, il va repartir de la 3ème, il sait toujours pas lire ! C'est insupportable...c'est insupportable !
 - Mmh.
 - On nous demande de mettre en place des dispositifs pour la lecture machin et le gamin là, il est illétré et il va repartir du collège, illétré.
 - Oui, alors qu'il aura passé quatre ans ici.
 - Alors que le gamin, il vient tous les jours ! Alors qu'un Rom qui vient tous les jours, ça n'existe pas !
 - Oui donc il a envie !
 - Il a envie ! C'est insupportable ! Moi, je trouve ça insupportable !
 - Oui...
 - Là, l'année dernière, on a un migrant qui est arrivé, en cours d'année. Il venait d'Afrique subsaharienne je pense. Il est arrivé là. Je sais rien de son parcours, je sais rien sur ses traumatismes ou pas. Rien. Il arrive, il s'assoit en classe et nous on est là : « qu'est-ce qu'on fait ? ». Non, c'est d'une violence ! Pour nous, c'est...Parce que nous, on est avec de l'humain, c'est trop violent quoi !
 - Un sentiment de pas bien faire son travail aussi ?
 - Bah de pas bien les accueillir en tant que personnes !
 - Bah oui.
 - C'est juste en terme d'humain, on les accueille pas bien en fait ! Donc, là, cet élève en 4ème, cet après-midi, je sais pas comment ça va se faire ? Là, j'suis sur un travail de lecture. Ils sont sur de la saisie d'informations pendant trois séances sur la ressource naturelle qu'est le pétrole.
 - D'accord.
 - Comment je fais ?
 - Oui.

- Alors, y a des vidéos mais...
- Oui, en plus, vu qu'il est malvoyant...
- Bah, c'est ça ! Qu'est-ce que je fais ? J'comprends pas...Pourquoi il est malvoyant ? On peut pas l'emmenner chez l'ophtalmo ? Moi, j'me suis questionné. J'me suis dit : est-ce que le gamin, il est arrivé en France, on lui donne un titre de séjour, est-ce qu'à un moment donné, on l'a envoyé chez l'ophtalmo et pourquoi on lui paye pas des lunettes dans ce cas-là ?
- Mmh. Oui parce que c'est vrai qu'il n'a pas de lunettes...Je l'ai vu tout à l'heure...
- Non ! On l'accueille sur le territoire mais on le met pas dans des conditions pour qu'il puisse s'intégrer correctement !
- Mmh. Mais, vu qu'il va à l'école, c'est bon, il est intégré !
- C'est ça ! C'est ça ! Sauf que bah, il galère et puis nous, on va galérer !
- Bah oui. Et, c'est pas l'aider !
- Voilà, moi, j'en suis là ! C'est un peu négatif comme constat mais faut être réaliste.
- On veut votre vision justement de la réalité de terrain.
- Bah, l'inclusion, oui ! Mais pas comme ça ! Avec des moyens, et on n'a pas les moyens ! Donc...Et si l'inclusion, c'est parce que y a pas de centres adaptés pour les personnes en situation de handicap et que du coup, on se dit, on va les inclure pour les mettre quelque part, c'est pas acceptable non plus ! Et, c'est ce qu'il se passe je pense...
- Mmh.
- On pourrait très bien avoir une Segpa ou une Ulis pas très loin et puis qu'ils viennent faire des temps préparés sur un chapitre particulier.
- Mmh.
- Mais, c'est pas ce qu'il se passe...ça va ?
- Oui, merci beaucoup. Ou, je vois l'heure, il faut que tu y ailles ! Merci !
- J't'en prie !

Annexe 4 :
Retranscription de l'entretien avec Christine (sujet 2)
enseignante d'Anglais

Durée de l'entretien : 50 mins et 13s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- Pour commencer, je vais te demander de te présenter...quel est ton parcours professionnel ?...
- Oui. En fait, j'ai toujours été enseignante. J'ai commencé assez jeune. C'était une volonté, c'est pas par défaut hein. Donc, j'ai eu mon CAPES⁸, j'ai commencé à 23 ans, à la fin de mes études universitaires..
- Mmh.
- Et donc, je suis prof d'Anglais et, euh, j'ai toujours travaillé à temps plein, j'suis un bon p'tit soldat en fait (*rire*). C'est pour ça que parfois, c'est un peu fatiguant ! Et j'ai toujours été, quasiment, professeure principale, à part quand j'étais TZR⁹...Allez, sur les 27 ans que j'ai fait, oui, j'ai du être 24 ans prof principale !
- D'accord.
- Et puis donc, avec à la fois un parcours en lycée et en collège.
- Mmh.
- Parce que, bah, au gré des mutations, en début de carrière, et puis des Académies difficiles, comme Lille, pendant mes trois premières années, c'était très dur !!
- Oui.
- Et puis après, quand je suis rentrée, j'étais TZR pendant quatre ans donc là, j'alternais collège et lycée...mais là, je suis installée depuis 18 ou 19 ans ici !...Parce que c'est mon poste et puis, j'aime travailler ici. C'est pour ça que j'y suis restée.
- D'accord.
- Parce que je pourrais mutée avec mon ancienneté mais c'est une volonté.
- Tu aimes cet établissement...
- Oui ! Parce que justement, au niveau population, ça a toujours été assez mélangé...moi, le centre-ville, voilà...Je suis prof dans le Public pour essayer d'aider. Moi, je viens d'un milieu populaire, mes parents n'avaient pas fait d'études, donc moi, c'est plutôt ça que je visais (*rire*).
- Mmh.
- Et puis, ici, peut-être tu l'as noté, une cohésion, une équipe assez stable et

8 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement du second degré

9 Titulaire sur zone de remplacement

donc...et puis, le fait maintenant de connaître certaines familles, d'avoir eu les grands frères, grandes sœurs, ça aide aussi.

- Mmh.
- Un confort personnel...mais ça, c'est d'avoir ma salle (*rire*). Ça paraît tout bête mais si un jour, tu y vas, salle 205, tu peux l'identifier, elle est décorée, enfin ils savent que c'est la salle d'Anglais ! C'est un peu comme ma deuxième maison.
- Et, est-ce que tu as eu...donc, ça fait 27 ans que tu es enseignante...bon, j'imagine qu'à l'époque, il n'y avait pas de formation spécifique à l'accueil des élèves en situation de handicap ?
- J'suis passée, à l'époque, par l'IUFM. Bon, c'était peut-être déjà un peu mieux que ce qu'il y avait avant...Je ne sais pas ce qu'il y avait avant mais bon, y avait quand même des choses transversales, c'était pas que pur Anglais mais...au niveau de la formation, c'était pas que Anglais mais, la dyslexie, par exemple, c'est que en arrivant ici, qu'on a eu une formation justement ! J'en ai bien le souvenir ! Euh, parce qu'il y avait eu une tentative, mais là, qui n'était pas une réussite du tout, de mettre, à l'époque, tous les élèves dyslexiques dans une même classe.
- D'accord...
- En plus, associés à d'autres élèves, doublants, enfin, en difficultés...donc non, ça n'a été fait qu'une fois mais au moins, y avait eu le mérite qu'on ait eu une formation de plusieurs jours, c'était assez lourd et intéressant !
- D'accord.
- Et donc, j'avais bien enseigné depuis au moins huit ans, neuf ans, avant qu'on me parle de dyslexie...
- Mais quand même si c'était en arrivant ici...
- Oui, ça fait bien quinze, seize ans, quand même ! Il y a certaines choses qui ne sont peut-être plus à l'ordre du jour mais ça m'est quant même toujours resté ça !
- Et c'était une formation qui avait été payée par l'établissement ?
- Oui, en interne.
- D'accord.
- Oui, parce qu'on l'avait noté quand même. C'est vrai qu'il y avait de plus en plus d'élèves qui étaient détectés et puis, l'orthophoniste, dans cette commune, j'pense qu'il y avait aussi un travail en lien avec le collège...Et donc...C'est vrai qu'ici, il y a toujours eu cette volonté de faire des formations en interne, donc ça, ça touchait...on était bien une quinzaine de professeurs, je me souviens...avec, à l'époque, l'adjointe, j'la vois aussi être avec nous et puis sans doute aussi d'autres personnes que les professeurs, ça, je ne sais plus. Je crois que l'infirmière était là aussi ! En tout cas, je me souviens qu'il y avait plusieurs intervenants...Il y avait, à la fois, orthophoniste mais sans doute aussi des Psys, enfin le côté médical...
- Mmh.
- Ça avait été en deux fois je crois me souvenir, avec quelques mois d'intervalles pour que l'on puisse essayer de mettre en application les choses...
- Mmh.
- Donc ça m'avait bien servi !

- Oui. Ça t'a donné des outils ?
- Oui, des outils. Ils nous avaient mis en situation aussi en nous disant notamment pour l'Anglais, « *dites-vous bien que c'est difficile, même plus difficile que l'Allemand !* » pour les dyslexiques, en nous expliquant la différence entre ce qu'on entend et ce qu'on écrit et puis, ils nous avaient projeté un texte, où c'était comme si on était dyslexique et ils nous disaient « *notez à quel endroit vous décrochez* ». Et ben, on décrochait pas loin !
- Oui.
- Donc voilà. Donc ça bien sûr, on utilisait les ordis, donc tout ce qui était police de caractères, ils nous disaient d'éviter certaines polices...Alors, après, il y a aussi des choses qu'on nous a dites, que j'ai appliqué...notamment, alors, en îlots, moi je les mets de temps en temps pour ponctuellement des activités mais sinon, je reste en traditionnel en fait parce que j'utilise beaucoup l'image pour déclencher la parole...
- Mmh.
- Et on m'avait dit aussi...alors dyslexique, dyspraxique, enfin, les « dys », il ne fallait pas qu'il y ait trop de mouvements de tête entre le tableau et la feuille donc que ça les aidait d'être face au tableau.
- Oui, d'accord.
- Plutôt que de devoir se retourner, eux, ça leur faisait une difficulté supplémentaire.
- D'accord.
- Après, je ne sais pas ça...
- D'accord, ok.
- Et puis, limiter la trace écrite, ça, c'est vrai qu'on le fait de plus en plus.
- Oui.
- C'est plus du tout...enfin, le rapport des élèves...les élèves face à leur dyslexie...enfin, faut pas généraliser mais...y en a où y a plus...y a plus beaucoup, plus du tout...d'effort...enfin, je parle d'effort parce que c'en est un...un effort pour surmonter...enfin, je dis pas que c'est tous mais y en a où même coller une feuille qui est déjà pourtant toute tapée, ils vont pas le faire quoi ! C'est, c'est, c'est fatigant (*rire*)...Et c'est plusieurs élèves par classe. Ils n'ont pas tous le même profil mais dans mon dispatchement de classe, je mets un p'tit signe, enfin, on repère tout de suite en début d'année, ils sont repérés avant même que le PAP¹⁰ soit élaboré. On dit, « dyslexie suspectée », « PAP en cours d'élaboration » et dès le début, on applique. Et puis, on se doute bien qu'il y a un problème de toute façon donc on fait la même chose pour eux quoi.
- D'accord.
- Donner la trace écrite déjà toute tapée, toute complétée, voilà...évidemment adapter les barèmes, adapter en évaluation la longueur, être moins sévère quand on évalue l'écrit.
- D'accord.
- Mais là, en fait, dans les compétences, y a que dans la compétence « écrire » en

fait qu'on va juger la rigueur, la perfection et autres parce que « parler », « réagir », « dialoguer », on vise pas du tout la perfection, voilà, c'est la volonté de communiquer donc plus, c'est plutôt la fréquence.

- Oui.
- Euh, « écouter » et « comprendre », ils peuvent répondre en français, avec des défauts, des erreurs, donc, pas de problème, on veut juste voir s'ils ont compris le message entendu.
- Mmh.
- Et puis « lire et comprendre un texte inconnu », c'est pareil, ils vont citer le texte et puis s'ils recopient en faisant des erreurs d'orthographe, ça c'est pas grave en fait. Ils vont oublier un mot...ça c'est pas grave. En fait, y a vraiment une compétence sur quatre, en langue en tout cas où vraiment...Mais, j'veux bien croire que lire un texte, euh...Puis parfois, bon j'm'éloigne peut-être un peu mais...quand on veut mettre en place...on nous avait dit « *il faut vraiment que vos traces écrites soient claires, pas trop petites ni trop serrées* », donc moi, je mets toujours de l'image pour illustrer et tout ça, et...euh, la dernière fois, pourtant ça partait d'un bon sentiment, en évaluation, donc « lire et comprendre un texte inconnu », j'avais trouvé dans un autre manuel ou une page de magazine, je ne sais plus, et plutôt que de photocopier cette page, j'avais tout retapé, euh, avec la police de caractère Comics Sans MS et tout ça...
- Oui.
- Et puis, c'était pas en 12, j'avais dû mettre en 14...donc, c'était recto-verso, et en fait...donc déjà voilà, recto-verso, je me suis dit « *mince, c'est pas bon !* » et puis quand même, l'histoire du moral, du stress, de partir...ils ont vu « *han !!!* », « *mais non, ça aurait pu tenir sur une page, ne vous inquiétez pas !* »...Mais, ça y est, le mal était fait ! Ils se sont dits « *il est long, on n'y arrivera jamais ! On aura jamais assez de temps !* »...
- Bah oui. Et toi, ces adaptations, tu les fait pour toute la classe ?
- Là-dessus oui. Par contre, la trace écrite déjà toute complétée, c'est que pour les élèves, soit qui ont un PAP ou alors que j'ai vraiment repéré et qui de toute façon ne noteraient pas autrement.
- Oui.
- Les autres, en fait, je projette la trace écrite et puis après, on complète avec le modèle au tableau, voilà. Je mets une autre couleur pour ce que je vais ajouter et que ceux qui ont un PAP n'ont qu'à coller ou juste regarder pendant que les autres prennent en note quoi.
- Oui. Et ceux à qui tu donnes ce papier, qui n'ont pas de PAP et tout ça, ils le prennent bien ?
- Oui ! Souvent, c'est même eux qui me le demande.
- Oui.
- Parfois, il y en a même d'autres qui me demande « *hey moi, madame, je la veux bien* » « *non, là, tu es capable d'écrire, donc tu écris...* ». Par contre, c'est marrant, tu vois comment on adapte, parce que pour certains, c'est d'office parce que on se

couvre aussi. Je préfère dire le mot « se couvrir » parce que on a de plus en plus, par contre, de parents qui viennent à la charge en disant « *Le PAP n'est pas...les préconisations ne sont pas appliquées et tout ça...* »

- Mmh.
- Enfin, ils disent, en fait, c'est les préconisations...Eux, c'est même plus les préconisations, donc, ils s'engouffrent un peu dans cette brèche, donc, en fait, s'il y a un PAP, moi je donne...Après, les élèves qui n'ont pas de PAP et qui au contraire, bon...et puis, ceux qui ont du mal, enfin qui ne veulent pas trop, je leur dis « *bon, tu essayes, tu prends note, et puis après tu peux comparer, tu peux même la coller dessus si vraiment tu étais loin* ». Voilà. Parce qu'il faut quand même que certains gardent le contact avec l'écrit...
- Oui.
- Après, y a toutes sortes de profils. Y a des parents d'élèves dys qui me disent « *non, non, au contraire, on veut qu'il ou elle continue de faire des efforts pour écrire* » donc là en fait, la fiche, je la donne et puis « *tu vois, si tu en as besoin, tu la colles...* ». Là, c'est toujours cette histoire d'adaptation...
- Mmh.
- Difficile avec 30 ! Et là, cette année, on a entre 28 et 30...moi dans toutes mes classes, c'est dur !
- Mmh.
- Entre « *toi, il faut que je te la colle, toi il faut...* » (*rire*) C'est des petites choses mais qui ne doivent pas non plus faire ralentir le groupe de travail, donc euh...
- Tout à fait. Et du coup, comment...Enfin, c'est des difficultés du coup on va dire...
- Par contre, ce qu'il se passe, y a de moins en moins, enfin moi ça je l'ai noté...au départ, quand on parlait moins de dyslexie, que c'était peut-être tabou ou que les élèves ne voulaient surtout pas être identifiés avoir un PAP et tout...et là, moi, je n'ai plus ça du tout !
- Mmh.
- Les élèves, ils nous mettent même sur leur copie, il marque « PAP ».
- D'accord.
- Pour qu'on y pense (*rire*). Enfin, pareil, sur la copie, je mémorise qui a un PAP et dès le départ, avant même de corriger, quand j'ai mon paquet, je mets « *barème adapté, PAP* », en fluo...Le parent comme ça, il voit qu'on en a tenu compte et je n'ai plus d'élèves...parce que parfois, il fallait donner discrètement...
- Oui.
- Parce que évidemment, là, quand je distribue...Alors moi souvent, je distribue la feuille déjà complétée et puis un élève me suit et donne aux autres. C'est plus...Franchement moi ça, je le ressens plus...d'avoir honte d'être dyslexique...
- Mmh.
- Parce qu'à une époque, qui n'est pas si lointaine, y avait des p'tites jeunes filles, notamment à l'adolescence qui ne voulait pas, enfin nous on le savait mais fallait surtout pas dire...donc c'est compliqué de donner cette fiche...alors bien évidemment, on va pas dire : « *les PAP, levez la main !* », c'est pas ça non plus

(rire).

- Non mais comme tu dis, ils sont identifiés...
- Moi, sur mon plan, ils sont identifiés donc voilà...et les autres voient bien que je donne une...et puis quand même à côté...parce que souvent ces élèves, je les mets à côté d'élèves qui eux ne sont pas en difficulté...
- Oui.
- Donc au départ : « *Madame, on n'a pas la même feuille !* », « *oui mais ça c'est normal, y a pas de souci, c'est pas une erreur de ma part, c'est normal* »...Et puis après, enfin...je crois qu'en début d'année, je me souviens avoir annoncé, avant même...oui bah si ! Parce que mon plan de classe, il est sur ma table, il est visible et donc ils passent...et puis , j'avais dû dire à la rentrée : « *écoutez, c'est normal, on s'adapte, y a des préconisations donc ne soyez pas étonnés d'avoir certains élèves qui n'auront pas à écrire et auront la trace écrite et puis d'autres qui auront à écrire mais c'est tout à fait normal* ». Et je n'ai jamais eu de remarques du genre « *ouais, c'est dégueulasse* », y a pas ça du tout !
- Oui, y a pas un sentiment d'injustice ?
- Je pense que l'orthophoniste et tout ça...franchement, y en a de plus en plus, pour diverses raisons, qui y vont ou y sont déjà allés, donc je pense que ça pose pas de problèmes...en tout cas, moi, dans mes classes, ça pose pas de problème.
- Oui.
- Là-dessus, par rapport au handicap, sincèrement, moi j'trouve...là, on a Issam qui arrive de Syrie donc il y a à la fois, l'histoire de la langue, enfin on arrive à se faire comprendre...l'Anglais, je crois qu'ils sont allés dans une école au Liban pendant quelques mois...donc l'Anglais, il a plus de difficultés que sa sœur...
- Mmh.
- Mais le Français, il me comprend donc on arrive à se comprendre. Mas il y a donc son problème de vue...
- Il est malvoyant, c'est ça ?
- Oui, c'est ça. Et au départ, on nous avait dit qu'il ne fallait pas qu'il soit dans la pénombre, donc je le mets vraiment au premier rang...et le premier jour, quand il est arrivé, il a approché sa feuille comme ça (*me mime la façon dont il l'a fait*) ...
- Oui.
- Donc on lui fait des formats A3.
- Mmh.
- Là, c'est pareil, moi j'pense, y a rien de telle que la transparence, communication, donc, j'ai dit, bah avant qu'il arrive, il était en 5ème avant...donc, j'ai dit avant son arrivée : « *bon, écoutez, il a besoin d'aide, donc, déjà au niveau du français, ne soyez pas étonnés* » donc, j'ai expliqué... « *et puis, il a ce problème de vue donc vous verrez que je lui donne des grandes feuilles et puis que sur l'ordinateur ou multimédia, il s'approche pas mal de l'écran, donc bah, on fera tout ce que l'on peut pour l'aider* »
- Mmh.
- Pourtant, c'est une classe où il peut y avoir un mauvais esprit mais là, y a pas eu de

- ricanements même quand je sors les grandes feuilles...
- Ouais...et est-ce que tu as remarqué de l'entraide justement ?
 - Alors, je l'ai placé au premier rang et c'est une jeune fille charmante qui est à côté de lui, de toute façon, elle était déjà charmante donc...Mais là, à chaque fois, je demande « *ça va ?* »...Et puis, il est vraiment...et puis, tout est vidéo projeté donc je peux agrandir...donc là, j'agrandis encore plus pour lui...
 - Mmh.
 - Et puis, je lui demande régulièrement si c'est assez grand et lui-même...là, il y avait une feuille...bon, c'est vrai que c'était les verbes irréguliers donc là, c'est vrai que même moi, je m'étais dit...et là, il m'a dit « *mais c'est trop petit...* »...mais ça va, ça n'avait pas l'air de le décourager (*rire*).
 - Oui, il ose te dire...
 - Oui, il ose ! Alors que le français n'est pas sa langue !
 - Oui.
 - Et, j'ai Joachim, au niveau auditif, malentendant donc...J'l'ai depuis l'année dernière...
 - Oui.
 - Donc là, on trouve sa place, on sait, il parle tout doucement, pas fort du tout, on le fait répéter...Mais, je vais pas non plus le faire répéter cinq fois donc voilà...à partir du moment où le message passe pour moi, voilà, les autres non, ils peuvent ne pas entendre...Mais là, pareil, nos exigences...elles sont adaptées quoi !
 - Oui.
 - Pour l'instant, je ne sais pas moi s'il est capable de parler devant un groupe comme ça ? Après, pour son orientation, il envisage plutôt dans l'informatique...donc, j pense que ça lui posera pas de problèmes son handicap dans cette filière-là...
 - Oui...Et tu penses qu'il entend bien ce que tu dis ?
 - Oui oui oui. Et puis bah, c'est vrai qu'il est très réservé donc...Bah l'équipe de suivi se réunit, bah, la semaine prochaine, avec donc l'AVS¹¹, les parents et voilà...et bon, au niveau des résultats, c'est vrai qu'au niveau de la compétence « écouter et comprendre », c'est là où il est en dessous...je suis obligée quand même de l'évaluer...après, on m'a dit qu'il entend 80 %...donc ses difficultés, c'est difficile de savoir si c'est lié à son handicap ou alors...ou qu'il se dit « *bah de toute façon, je vais pas comprendre* » ou...
 - Oui.
 - On verra...J'ai donné aussi quelques conseils aux parents, regarder plus de séries, plus de films en VO aussi à la maison pour aussi qu'il prenne confiance parce que c'est aussi...en se disant « c'est mon point faible, je vais pas y arriver ! »...nous en langue ça...Je leur dis toujours « *c'est comme au sport, si vous êtes pas bons à l'entraînement, que vous partez en vous disant « de toute façon, je vais perdre »... bon c'est mal parti !* »...C'est comme avant l'écoute, y en a qui disent « *bon, de toute façon, j'suis nul, j'comprends rien !* » Bon bah (*rire*)...

11 Auxiliaire de vie scolaire

- Oui.
- Y a le côté confiance ! C'est ça ! Après, je veux bien croire que ce côté confiance, bon bah c'est sûr...bon...Mais autrement, il est bien intégré dans la classe...il est réservé mais j'pense que c'est un tempérament aussi...
- Oui.
- Bon, il a un ami sûr ! Il est pas isolé, il est pas moqué non plus ! Donc voilà...
- D'accord. C'est bien déjà, c'est positif. Et...quels genres de difficultés tu peux rencontrer ? Bon, tu m'en as déjà exposé quelques-unes donc..euh...au niveau de l'hétérogénéité de la classe justement ?
- Oui alors, moi j'en suis venue à...justement, on en parlait ce midi ! Parce que ça devient tellement compliqué avec 30 ! Avant, entre guillemets (*rire*), on faisait de la pédagogie différenciée et tout ça...donc là, j'ai même, c'est tout prêt pourtant ! Pour notamment « lire et comprendre un texte inconnu » ou « écouter et comprendre une conversation inconnue », pour...allez, je dirais, pour la moitié de mes documents, j'avais préparé...alors pas pour le dernier parce que j'voulais comparer, voir justement les points forts et points faibles de chacun...
- Mmh.
- Mais, j'avais préparé deux fiches, une fiche lambda et une fiche « aidée »...j'appelle ça une fiche « aidée » qu'était plus simple, enfin moins difficile.
- Mmh.
- Mais là ! Étant donnée que...on a déjà...y a plein d'autres choses à gérer, c'est-à-dire ne serait-ce que, alors qui a besoin d'une feuille plus grande ? Qui va pas pouvoir déjà coller sa feuille ? qui ne va pas le faire si on lui colle pas nous-même ! Qui ne va pas vouloir la coller ? Et justement, on en parlait ce midi...Je vais perdre du temps à distribuer deux paquets de feuilles différentes...et puis, là, en autonomie ! Moi, je positive en disant, les élèves, ils ont gagné en...tout ce qui est communication, oral, volonté, intérêt ! Euh, si je veux dire par rapport à avant...je dis jamais « avant, c'était mieux ! » parce que...Mais ça, c'est mieux ! Mais l'autonomie dans...bah gérer un cahier, copier une date, un titre, coller une feuille, non là, par contre, on en vient à...c'est très compliqué !
- Mmh.
- Donc et puis...ils vont mettre la feuille bah n'importe où en fait ! (*rire*). La mettre à la fin, au milieu, donc ils la retrouvent pas ! Et puis auparavant, ça ne posait pas de problème donc ces deux fiches de pédagogie différenciée...quand on corrigeait ensuite l'activité, je projetais uniquement la fiche la plus simple et puis bah, les autres, ils associaient bien leur feuille, enfin, ça suivait la compréhension, enfin, j'espère que j'explique bien...
- Oui oui !
- Donc bah c'était facile...et je projetais la fiche « aidée » donc les autres normalement n'avaient pas de difficultés mais là ! Déjà, l'année dernière... « *Mais Madame, c'est pas la même feuille ! Mais nous, on n'a pas la même feuille...* »
- D'accord.
- Bon, donc ça ralentissait ! Ça pourrait un peu le cours, ça fait de la pollution ! Et puis

aussi, quand on va distribuer la gestion...Déjà là, rien que distribuer une feuille et la faire coller en un temps...on va pas y passer non plus 8 minutes ! Donc si j'ai deux paquets différents...euh...donc là, on en vient à...la dernière fois, je me suis dit « bon allez... », là je me le reproche mais...je gagne du temps, j'ai donné la fiche, non, si, j'ai donné la fiche « aidée » pour tout le monde parce que la classe n'a pas un niveau...y a pas beaucoup de difficultés dans la classe...mais là, faut que j'reprenne ! En plus, j'veux dire mes activités, elles sont prêtes ! Y a juste l'histoire de gestion mais pour eux, là les enfants, c'est pas simple ces histoires...

- Oui oui.
- A un moment donné, ils vont prendre la feuille de celui qu'est à côté, « *mais non, ça, c'est pas la tienne !* » (*souffle*)...
- Oui oui.
- Donc, niveau organisation avec 30, c'est pas comme avec 23 ou 24 ! Sinon, ça poserait pas de problèmes...bon, c'était avant...
- Oui...
- Ça peut devenir lourd à force de vouloir ADAPTER...On fait ce que l'on peut mais...Ah par exemple, là aussi, on adapte...quand y a une fiche d'exercices pour le lendemain, bah ça me semblait clair...je dis en classe « *vous faites ce que vous pouvez !* »...j'vais pas mettre une croix parce qu'il manque quelque chose bien sûr ! Et ça, je l'ai dit...sauf que c'est vrai, je l'avais pas écrit pour les parents...alors maintenant, on a aussi des parents qui ne sont pas toujours de bonne foi (*rire*)...Alors, effectivement, je l'avais pas écrit et c'est vrai que sur e-lyco, j'avais mis « faire la feuille d'exercice pour demain »...
- Mmh.
- Et j'ai eu notamment sur le carnet de liaison une maman qui disait...globalement hein que « le PAP n'était toujours pas appliqué, prenait du retard, il était toujours pas bouclé ! » Elle accusait tout le monde, niveau administratif, tout le monde (*rire*) ! « Et en Anglais, surcharge de travail ! Une heure pour faire une fiche d'exercice ! »...Et peut-être que...mais « Madame, il était bien vu avec votre fils et toute la classe que les élèves font ce qu'ils peuvent et ne sont en aucun cas obligés de faire la fiche en entier... »
- Mmh.
- Mais tu vois, c'était pas un problème pour moi dans ma tête ! Et là...
- Oui.
- Donc, elle m'a pas répondu ensuite (*rire*)...Et là, par contre, j'en ai profité pour « j'en profite pour vous dire que je donne bien la trace écrite copiée à votre fils ainsi que le vocabulaire et que je pratique un barème adapté et qu'il est placé au premier rang... »...Parce qu'ils posent toujours ces questions...Donc là maintenant, sur e-lyco, je mets « faire la fiche d'exercices, entre parenthèses, deux exercices minimum au choix ».
- D'accord.
- Mais après, je leur dis bien « *ceux qui peuvent faire les quatre, vous faites les quatre !* »

- Mmh.
- Surtout que souvent, on commence le homework à la fin de l'heure !
- D'accord.
- Parce que on doit dire les consignes oralement et les expliquer donc très souvent...on commence toujours par l'oral nous en langue, l'écoute, « comprendre » et l'écrit, c'est à la fin de l'heure donc souvent, ça peut être ça, commencer le homework, on les lance...Des choses que moi, j'aurais pas spécialement pensé il y a dix ans...
- Oui...
- Nous, on en vient à dire, et c'est pour ça qu'on est profs hein ! Aider, moi, je veux bien faire tout ce que je peux, individualiser, m'adapter, y a pas de problème ! Mais là, on est en train de dire, on va pas pouvoir plus avec 30 !
- Mmh mmh.
- Et là...Ah oui, et ça, je le fais aussi ! Y a des élèves...alors là, j'en ai un mais je veux bien qu'il y en ait d'autres...qui a un ordinateur...
- Oui.
- Pas de problème, pas de problème ! MAIS...pas de problème, je le fais !
- Celui qui a un ordinateur, c'est avec la MDPH du coup ?
- Bah.....je ne sais pas....là, on m'a dit « *Kevin a un ordinateur* » mais je ne peux pas dire ce qu'il s'est passé avant...
- Oui.
- Aucun problème ! Mais ça suppose quand même, à 180 élèves, différents niveaux, moi j'ai deux 5ème, deux 4ème, deux 3ème...bah il faut que je pense...bon, ça y est, c'est devenu un automatisme, je me suis dit, bon, moi, tout est sur fichiers et voilà, mes documents ils sont tous tapés...et je prépare toujours la correction que je projette après je l'adapte...donc lui, il peut adapter, y a pas de problèmes mais pendant la séance, je vais pas pouvoir lui mettre comme ça entre les activités donc il faut que je pense, je le fais, en début de séquence, donc j'ai préparé un fichier pour lui, pour chaque séquence, je lui mets tous les fichiers dont on va se servir...
- Mmh.
- Je lui mets ça en début de séquence. Par contre, les 29 autres, pendant ces quelques minutes, bah, je peux pas gérer...parce que ça peut pas se faire non plus sur la récré, il va pas perdre sa récré non plus, il en a besoin ! Donc, faut quand même gérer tes 29 pendant le transfert de clé...C'est une fois, c'est faisable hein ! Mais...quand même ! Et puis, après, ça suppose quand même, dans les séances, je dois toujours m'assurer que il a...alors, je projette le document donc il va le reconnaître, y a toujours des images ou autres ou il me le dit, parfois il me le dit « *madame, je l'trouve pas* »...ou alors, quand je le vois trop chercher, bah j'y vais mais alors, les 29 autres, faut pas que je les ralentisse non plus.
- Mmh.
- Mine de rien...quelqu'un de l'extérieur, il peut dire « *oh bon, elle va pas en faire un plat !* », « *bah oui ! Mais avec 30...* » (rire).

- Oui et du coup, c'est de la préparation en amont...
- Oui, ne serait-ce que d'y penser, pour chaque séquence, et quand même, à chaque heure, de s'assurer qu'il arrive à ouvrir le bon fichier. Et lui encore, il se débrouille bien ! Parce que j'en ai d'autres qui ont des ordinateurs dans d'autres cours, matières...moi, je voulais bien, moi y a pas de souci ! Et puis, je vois qu'il l'avait pas l'élève et puis après, on m'a dit qu'il avait beaucoup de difficultés à se servir de l'ordi...et ça lui fait, enfin, cet élève, il se repère pas sur ses fichiers...bah l'élève que j'ai moi, il est suivi par ses parents alors il a ses dossiers par matière, on voit que c'est carré ! Là, l'autre élève...je lui ai dit « *bah écoute moi, si tu veux, tu prends, y a pas de problème, je m'adapterai aussi, je le ferai aussi* ».
- Mmh.
- Après j'vois pas, pour l'avenir (*rire*), si on en vient à vouloir adapter encore plus, là je pense qu'on est déjà épuisé !
- Oui.
- Et on n'a pas perdu la foi parce que moi, je veux toujours aider...mais bon, si je suis si, enfin « je », on est tous fatigués ! Alors qu'on n'a même pas commencé nos conseils de classe là !
- Oui.
- Franchement, 29, 30, on a beau le dire, c'est pas comme 26, même 27.
- D'autant plus que dans ce collège, il me semble, ils font aussi les classes de manière...les plus hétérogènes possible...
- Ah oui, heureusement ! Parce que l'année dont je parlais, c'était la catastrophe ! C'était la Proviseure arrivait tout juste donc c'est pas elle qui avait organisé et l'année d'après, elle a dit « *plus jamais ça !* ». Non bah déjà, moi qu'on me parle « *ah bah, on n'a qu'à revenir aux classes de niveaux, au moins, ça travaillerait plus !* » Moi, en tant que parent, avec ma fille au collège, j'ai subi ça, elle s'est retrouvée dans une classe où il n'y avait aucune options, ni latin, ni euro à l'époque...et là non, personne n'a à y gagner ! Parce que même un élève qui est, comment dire, lambda, qui est à l'écoute, qui essaie mais qu'est moyen et bien si toute l'année, il entend de l'énerverment du prof parce qu'on en vient parfois à dire des choses qu'on aurait pas dites autrement, et ben, ça a un impact après sur...même on se dévalorise...
- Tout à fait !
- Donc heureusement, là, ça l'est ! Mais on a quand même un nombre plus élevé qu'avant par classe d'élèves qui décrochent...alors soit vraiment par un handicap, et j'veux bien croire qu'à un moment...ou alors, ils manquent d'autonomie, et je ne sais pas comment l'expliquer...ils manquent de rigueur...je ne sais pas comment expliquer ça...Mais par contre, un intérêt, la main levée ! Alors là, par contre, avant, quand on avait des 4ème-3ème, on se disait « *pourvu que je me fasse pas inspecter avec des 3ème parce que pour les faire parler !* ». Et maintenant, aucun problème ! Que l'on ait des 6ème ou des 3ème, on va pas se le dire...Parce que, bah, ils sont dans l'instant...
- Oui ! Spontanéité...

- Oui ! Tout ça, c'est bien pour ma matière ! Mais au niveau organisation, euh...
- Oui, c'est plus les mêmes élèves...
- Après, on verra...Après, faut pas se projeter trop loin ! Enfin, c'est un peu bête ce que je vais dire là en entretien, mais nous, on en vient à se dire parfois « *faut pas se poser trop de questions...* »
- Mmh.
- Parce que parfois, on se dit « *mais est-ce que ça sert vraiment tout ce que j'ai rempli sur e-lyco, combien s'en servent vraiment ?* »...Allez, on se pose pas de questions ! On le fait, si ça sert à un, ça sera toujours ça de pris ! Et les pièces jointes et tout ça, j'me dis, si ça se trouve, ils les ouvre jamais ! Hop, et puis de temps en temps, on voit les feuilles en couleurs, qui ont été imprimées chez eux du coup et ah bah... « Bah oui madame, j'étais absent, je l'ai trouvée sur e-lyco » (*rire*)
- Mmh.
- Par contre, y a parfois des collègues qui disent : « *Oui, on fait rien pour ce gamin ! On n'a rien fait pour ce gamin !* ». Moi, je veux pas entendre ça parce que « on n'a rien fait pour ce gamin ! » Alors, que l'on n'ait pas réussi à, comment dire, à tout résoudre mais dire qu'on n'a rien...On n'a jamais rien fait ! Euh ça, je veux pas entendre ! On a toujours laissé quelque chose je pense...Parce que vu les réunions, les équipes éducatives et le temps qu'on consacre...euh, chacun, chacun dans son domaine, parce que c'est vraiment une équipe là ! Sylvie, la COP¹², elle fait beaucoup pour nous aussi...Donc moi...Après, on fait avec ce que l'on a, c'est-à-dire, les heures que l'on a, le temps qu'on a, les moyens qu'on a, et y a des collègues parfois, ça les tire vers le bas, y a une auto...
- Une frustration non ?
- Ouais ! J'dis « *moi, j'fais ce que j'peux...* », là, j'fais ce que j'peux...Je sais qu'y a un moment, j'peux pas plus....parce que je sais aussi que certains...enfin, j'veux pas passer mes nuits, j'vais ps me coucher à 1h du matin ! Je dis ça parce que ça peut être...sans fin !
- Oui, oui...Et justement, bah tu me parlais du travail d'équipe, de la Psychologue...qu'est-ce que...justement, tu t'adresses à qui en cas de difficultés, par exemple avec des élèves en situation de handicap ?
- Alors, déjà, bah en fait nous, y a vraiment tout un travail AVANT qui est fait ! Parce que la preuve, bon bah Sylvie, bon bah, ils ont des cellules de veille.
- Oui, régulièrement, tous les quinze jours.
- Oui. Donc, y a plein de choses ! Souvent aussi, bon maintenant, y a un lien, d'une année sur l'autre...J'dis pas que c'est parfait mais y a des choses quand même...les informations arrivent à circuler d'une année sur l'autre, on dit « on efface les traces ! »...bon, y a des élèves qu'ont besoin, les sanctions ou autres, mais autrement, se dire des choses qui sont utiles, bonnes à savoir...Moi, le p'tit élève de tout à l'heure, la première semaine, je ne savais rien...
- Mmh.
- Et y a eu...le premier cours, je ne l'aurais pas abordé comme ça, l'élève...enfin, les

12 Conseillère d'orientation Psychologue, aujourd'hui Psychologue de l'Éducation nationale (Psy-EN)

trois premiers cours...il a mis beaucoup de temps à ouvrir un cahier...mais maintenant, je comprends !

- Mmh.
- Mais là, l'information, elle était pas passée !
- Oui.
- C'est toi qui a été chercher l'information ?
- Et bien après, en parlant...à la cantine (*rire*)...ça peut être ça aussi, l'ancien PP, l'ancienne prof...elle me dit « *ah non mais c'est normal, t'inquiètes, sinon, tu lui donnes toi-même un cahier...* » Bon moi, j'en ai chez moi donc voilà...et donc ici, y a toujours...là dans les 5 minutes, tu vois, j'ai trouvé une écoute...y a des choses qu'on peut pas garder pour soi...alors, effectivement, j'étais déjà passer par le bureau de M. Tusseau¹³ parce que c'est lui qu'est responsable des 5ème...
- Oui.
- Donc là, j'me suis dit, j'ai quelque chose à transmettre...là, je pouvais pas attendre le soir...Parce que parfois, on attend...enfin, on fait des compte-rendus écrits, on envoie un mail et en pièce jointe, y a une trace écrite...d'ailleurs ça, je vais le faire ce soir (*rire*)...Mais là, je voulais le dire, que je ne sois pas la seule à avoir entendu un problème et donc bah, tu vois, Sylvie, sur le temps du midi, elle m'a consacré du temps, elle a pris des notes...Bon après, j'ai vu M. Tusseau à la cantine...C'est pour ça, c'est un bahut où y a beaucoup d'échanges...
- Y a de la communication.
- Oui, et ça que ce soit...bon, ça paraît bête de dire à la cantine ou à la salle des profs sur le temps du midi...mais on échange beaucoup...on n'est pas tous le midi à manger chez nous donc voilà, oui ça peut être ça...Après, on a toujours moyen, bien sûr, par mail, de se transmettre, donc ça, il FAUT une trace écrite...Voilà, et puis là, si on veut un entretien avec la direction, ça c'est clair qu'on est écouté, donc là, c'est clair que niveau communication...Mais oui, nous, on est souvent informé..Là, on est informé avant, pour Issam, avant même qu'il arrive, on a eu un mail...de peut-être Sylvie ou M. Tusseau mais tu vois...
- Oui.
- Avant l'arrivée ! L'arrivée est préparée quoi...Bon bah Joachim, celui qui entend pas bien, lui je l'avais l'année dernière, l'AVS est aussi dans mon cours donc là je savais...avec les parents, ça a été très facile en début d'année, les parents sont très présents donc là, out de suite, on a continué, c'est dans la continuité, il est en 3ème...
- Oui, donc tu as aussi un lien avec les familles ?
- Ah oui ! En tant que prof principale et puis bah par exemple, là, y a des parents...on a vu beaucoup de parents quand même aux réunions parents-profs...
- Oui.
- Pas toujours ceux qu'on voudrait mais...là pareil, e-lyco, la messagerie, y en a beaucoup qui...on peut aussi communiquer...y a des choses qui...

- Ça fonctionne ?
- Ça fonctionne. Quand on voit que les parents ne répondent pas, voilà, on...là tu vois, j'ai appelé...le carnet de liaison, c'est un peu, bah y a un temps tu vois ! Entre, « j'aimerais vous rencontrer »... « oui, mais quand ? »...donc là, tu vois, j'ai appelé...j'aime pas bien parce que j'me dis, on empiète sur leur vie personnelle, donc là, il était 18h45, tout de suite, j'dis « y a rien de grave ! »...et puis « bah demain, j'suis dispo ! », bah voilà ! C'était pour l'orientation donc rien de grave...J'suis professeure principale en 3ème donc...et on se fait pas envoyer balader hein franchement !
- Oui...
- Alors y a des...moi, ça m'est pas arrivé là mais quand on n'y arrive pas, quand ça répond pas au téléphone ou les parents posent des lapins...et ben là, j'ai des collègues qui m'ont dit, ça passa par un courrier officiel de la direction, convocation, entre guillemets, avec un entretien avec la Principale ainsi que la prof principale...
- Mmh.
- Et là, à un moment ou un autre, ils vont venir quand même ! A un moment ou un autre, on y arrive (*rire*). Après, c'est parfois plus dur que d'autres mais...
- Oui, je comprends. Et des AVS, tu en as de temps en temps du coup dans ta classe ?
- Alors pas cette année parce que Catherine, elle venait l'année dernière et elle a déjà beaucoup d'heures ! Là, elle avait deux heures avec Joachim et elle a vu que c'était plus utile, pour elle, elle a remarqué...parce que l'année dernière, elle venait une heure en Anglais, une heure en Français...là maintenant, il est en 3ème...
- Oui.
- Et donc, pour le Brevet, en accord avec la famille sans doute, elle va deux heures dans le cours de Français...et puis notamment, la prof a dit, elle pourra aller de temps en temps dans une autre petite pièce, ne serait-ce que pour le préparer pour l'oral du Brevet ou des exposés ou oral de stage...elle dit ça va être utile...et c'est vrai que moi, l'année dernière en tout cas...J pense que lui, cette année, ça m'a l'air, enfin moi j'le vois plus mais, l'année dernière, en 4ème, adolescence et tout, euh la présence de l'AVS était pas forcément évidente et...j'avais l'impression que ça le bloquait un p'tit peu et...elle était là une heure par semaine...c'était pas du tout de la faute de l'AVS mais...les deux autres heures donc, il avait une voisine de table...
- Oui.
- Oui, je voulais pas le laisser seul tout le temps ! Et puis bah, l'heure où l'AVS venait, la voisine prenait une autre table...
- Oui, il se sentait peut-être isolé...
- Oui, j'essaie de me mettre à sa place...Et puis, là, ils ont décidé donc que c'était plus utile pour lui en Français...par contre, il a une heure, ça compense, parce que normalement, il devait avoir trois heures d'aide et donc ils ont décidé aussi, en accord avec les parents, de deux heures avec l'AVS et une heure de « CPC »¹⁴, d'aide aux devoirs. Et moi, j'me suis dévouée ! On a beaucoup d'heures sup'

14 « Cas par cas », nom donné au sein du collège pour l'aide aux devoirs

- aussi...euh des heures sup' qui sont obligatoires en fait, on peut pas les refuser...
- D'accord.
 - Bref, y avait personne pour faire sur cette heure-là et moi j'étais libre de 11 à 12 et puis, c'est ma classe, donc...alors pourquoi, si je le faisais pas ? C'est parce qu'en Sciences ou Maths, je suis incapable d'aider !
 - Oui.
 - Et puis on a vu avec M. Gilbert, il fait CPC dans le même couloir, à la même heure, et donc il m'a dit « *bah écoute, tu m'envoies tes élèves qui ont besoin d'aide en Maths ou en Sciences et moi, j't'envoie en Anglais !* » donc c'est bien !
 - Oui !
 - Et puis, j'me suis aperçue aussi...en fait...que j'ai plus...alors, j'ai fait quatre séances seulement...bah sur des consignes, par exemple de Maths, alors là, je suis incapable de lui dire comment faire l'exercice mais il comprenait pas le mot « empilement », y avait un cube, donc je lui ai dit ce que c'était un empilement et ça l'a débloqué (*rire*) !
 - Oui, c'est de l'accompagnement !
 - Et donc bref, il est au CPC, donc tant mieux aussi parce que ça me permet...j'peux aussi un peu plus communiquer avec lui...
 - C'est une autre relation...
 - Ils sont que huit, j'suis leur prof principale, bon, ça se passe bien !
 - Mmh.
 - Et puis après, ça permet aussi pendant cette heure-là...alors, j'ai vu...parce que je leur ai dit : « *y a pas de plan de table, vous vous mettez comme vous voulez...parfois, y a des temps où vous pouvez vous mettre à deux et le reste du temps vouloir être tout seul...y a pas de problème !* »...
 - Mmh.
 - Et donc là, bah oui de lui-même, ils étaient à deux...là, la dernière fois, parce que c'était un travail, un devoir à rendre en Maths, bah, il s'est mis tout seul...
 - Mmh.
 - S'il se mettait tout seul à chaque fois, j'pourrais un peu lui demander parce que ce serait quand même bien que lui, il échange un peu plus...
 - Oui.
 - Mais, les trois fois d'avant, il était avec un voisin donc...
 - Oui...J'vais te poser deux p'tites dernières questions parce qu'après, tu vas devoir aller à ton rendez-vous...
 - Oui.
 - Euh...tu m'as dit beaucoup beaucoup de choses, c'est super intéressant ! Et si tu devais me résumer une inclusion réussie, en quelques mots, quelques mots-clés...
 - Alors, quelques mots...ça va être dur, quelques mots-clés...alors, pas de décrochage ! Éviter le décrochage.
 - Mmh.
 - Euh, comment dire...une confiance accrue...de l'élève...un bien-être...dans la

- classe...
- Mmh.
 - Voilà...Pas de décrochage ! Confiance accrue ! Bien-être !
 - Oui. Donc euh confiance en l'enseignant et...
 - Bah qu'il prenne confiance ou qu'il reprenne confiance...
 - Oui....Parce que souvent, t'as l'impression qu'ils ont perdu confiance en leurs capacités ou...
 - Je pense à Joachim qui est malentendant, ça se ressent, oui, ce manque de confiance...ça se ressent quand même, oui...Les élèves dys...y en a qui me l'ont dit quand même : « *mais Madame, ça fait quatre ans que je fais de l'orthophonie, j'en peux plus, j'en peux plus ! J'estime que là, j'y arriverais pas, toute façon, c'est fini !* »...Quand c'est vraiment...voilà, bref...Donc euh, oui quand même, une sorte de confiance en soi, ne pas se dire « c'est mort, j'y arriverais jamais ! »
 - Oui.
 - La phrase : « *j'suis nul !* », on veut pas l'entendre et on l'entend encore !
 - Oui.
 - Donc j'avais dit, oui, pas de décrochage parce que ça peut arriver...C'est vrai qu'il y en a qu'on arrive pas...
 - Oui, décrochage cognitif un peu ?
 - Oui complètement ! Même les p'tits rituels qu'on attendra aussi de lui...dans son apprentissage au CFA, il aura aussi encore des cours, donc laisser des traces dans son apprentissage, un endroit où il va devoir stocker...
 - Oui.
 - Donc confiance, pas de décrochage, intégration...j'avais dit intégration au groupe, c'est ça...parce que je ressens pas qu'il soit mis à l'écart...
 - Oui tu sens que le groupe...
 - Moi, je sens pas ça ! Je ne vois pas de mise à l'écart en lien avec le handicap !
 - Mmh.
 - Après, j'me trompe peut-être hein !
 - Oui, enfin, tu ressens les choses quand même...
 - Après on a beaucoup de plans de classe, dans nos cours, donc on fait tous...on réfléchit ! Où on les place, pour qu'ils puissent échanger, être aidés.
 - Oui.
 - Enfin, on essaie de les mettre vers l'avant, qu'on ait un œil...
 - Oui, j'omprends bien ! Et du coup, selon toi, quelles seraient les pistes d'amélioration, au niveau institutionnel ?
 - Oh bah (*rire*), j'en ai déjà parlé mais ne pas penser qu'avec trente élèves, on va pouvoir faire...enfin, tout résoudre, et continuer de faire de la qualité tout le temps...
 - Mmh.
 - Enfin sur du long terme...enfin, là, on y arrive encore mais là, on est à la limite. Si après, on nous dit « oh bah, ça sera 33 et puis 34... »...mais là, voilà, y a aussi tous ces problèmes de concentration et là, voilà, y a un moment...franchement, si j'avais

une piste d'amélioration, ça serait déjà d'alléger tous les groupes-classes...

- Mmh.
- Tout le monde aurait à y gagner et encore plus ces élèves-là...
- Mmh, oui.
- Parce qu'on n'arrive pas à se dédoubler...et on peut pas...on essaie mais (*rire*)...
- Oui.
- Et c'est ce qui ressort beaucoup dans la salle des profs ! Que, on dit « *y a un moment, on peut plus !* » (*rire*)
- Oui, j'comprends...c'est oui,la limite quoi !
- Oui...j'pense que, en vie scolaire, c'est pareil ! On n'est pas assez d'adultes pour le nombre d'élèves...on a l'impression...après, c'est mauvais...on se dit : « oh, on aurait pu mieux faire, j'ai pas fait assez pour lui, mais j'ai pas eu le temps ! »...et après, c'est ce qu'on se dit « voilà, j'essaye ! », c'est comme je dis aux élèves... « j'ai fait ça, ça, ça, ça » plutôt que de dire « oh, j'ai pas fait ça ! J'uis nul, j'ai rien fait pour lui ! ». Bah non ! On a au moins...euh, j'peux me regarder dans une glace quand même !
- Oui.
- J'ai au moins fait des choses...voilà...qui n'ont peut-être pas été utiles, qui n'auront peut-être pas d'impact tout de suite...mais bon...(*rire*)
- Oui oui, j'comprends...Bah merci beaucoup...
- De rien hein !
- Merci merci merci...

Annexe 5 :
Retranscription de l'entretien avec Romuald (sujet 3)
enseignant de Mathématiques

Durée de l'entretien : 34 mins et 41s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- Alors déjà, pour commencer, est-ce que tu peux te présenter ? Tes années d'expérience...depuis combien de temps tu es enseignant ?
- Ok ! Exactement ! Alors euh...donc pour me présenter donc, Romuald, euh...je suis jeune dans le métier puisque ça fait que trois ans que j'enseigne...
- Oui.
- Euh...en fait, j'ai travaillé pendant vingt ans dans l'informatique, avant...
- Mmh.
- Euh, où j'ai fait un peu de tout dans l'informatique...du développement, de la programmation...j'ai encadré des équipes jusqu'à cinquante personnes, enfin voilà...pas mal de tâches...et puis, j'ai souhaité donc me reconverter dans l'enseignement, ça me tenait à cœur donc voilà...c'est un projet que j'ai fait...et du coup, j'ai passé le CAPES¹⁵ de Maths y a trois ans.
- D'accord !
- Euh voilà...avec mon entreprise, j'leur ai exposé mon projet, j'leur ai demandé d'avoir un mi-temps pour préparer le CAPES...
- Mmh.
- Qu'ils m'ont donné. Et voilà, j'ai eu le CAPES, j'ai été stagiaire et puis ici, c'est...enfin, maintenant, j'ai de la chance d'être en poste fixe ici donc c'est ma troisième année ici !
- Super.
- Voilà. Donc moi, en terme de background du coup, c'est...voilà, j'suis pas prof, j'suis pas tombé dedans quand j'étais p'tit...
- Oui.
- Euh...et du coup, j'suis assez neuf dans le métier...
- Oui.
- Donc, j'arrive à la fois avec des idées de ce que j'ai pu faire dans le privé mais j'ai vu que ça collait pas forcément à ce qu'on peut faire à...on manage pas des adultes comme on manage des ados ! Mais voilà, j'arrive avec, on va dire, un autre environnement en tête, euh, j'sais pas, des notions par exemple d'efficacité mais qui des fois, ne se prêtent pas bien à la notion d'éducation mais voilà...
- Mmh.
- Ça explique un peu voilà...j'ai un autre univers à la base mais j'suis très content de

15 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement du second degré

- faire ce métier et les Maths...les Maths, voilà...c'est parce que c'est une matière qui m'intéresse et tu vois, j'ai étudié l'économie quand j'étais étudiant...
- D'accord.
 - Donc voilà, j'ai fait de l'informatique, de l'économie, donc j'ai un profil assez...généraliste, un peu...
 - Ouais.
 - Et voilà...donc ça, c'est un peu ma présentation...
 - Ok, très bien ! Et du coup, une petite question, enfin, est-ce que je peux te demander ton âge ?
 - Oui, pas de problème ! Pas de souci, non non ! Euh...j'ai 48 !
 - Ok, très bien ! Et du coup, tu as passé le CAPES comme ça ? T'as pas repris des études à l'université ?
 - J'ai fait, en fait...j'me suis inscrit au Cned et du coup, j'ai bossé de chez moi.
 - D'accord.
 - Euh, je continuais à bosser à mi-temps et le temps que j'avais de dispo et ben, j'étais inscrit au Cned et je rendais des devoirs...et, j'ai fait ça seul et après, j'ai intégré le M2...et en M2, j'étais à mi-temps...j'ai démarré dans une classe sans savoir vraiment ce qu'on y faisait donc c'était raide ! Vraiment très dure cette année de stage ! Mais en même temps, très enrichissante ! Et puis, j'avais l'autre moitié de cours...
 - à l'ESPE¹⁶...
 - A l'ESPE oui voilà...et du coup, ouais, ça a été assez rude ce changement...C'est-à-dire, j'étais en poste jusqu'à août 2016 et le 1er septembre 2016, j'étais devant des élèves quoi...alors vraiment, ça a été direct !
 - Oui oui, changement radical !
 - Ouais !
 - Et du coup, quand tu étais...bah, pendant ton année de stage, est-ce que à l'ESPE, tu as eu une formation spécifique à l'accueil des élèves en situation de handicap ?
 - Pas du tout !
 - C'était que disciplinaire ?
 - Que disciplinaire...Alors...pas que disciplinaire mais c'était plus euh...y avait un peu de disciplinaire, un peu de gestion de classe, un peu de...mais euh...concernant les situations de handicap, ça a été évoqué mais ça n'a pas été des thématiques particulières approfondies.
 - Mmh, d'accord. C'est intéressant parce que du coup, tu as eu ton concours récemment et donc les enseignants n'ont pas de formation spécifique...
 - Non !
 - Oui, ok ! Donc euh, du coup, maintenant, on va rentrer un peu dans la classe...justement, comment ça se passe au sein de la classe...euh, est-ce que tu peux me décrire l'un de tes cours de Mathématiques, en particulier, euh, avec un élève en situation de handicap ? Avec une classe où tu as des élèves en situation de handicap ?

16 École supérieure du Professorat et de l'Éducation, aujourd'hui INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation)

- Ok.
- Comment tu t'organises en amont...pendant...et après ?
- Alors euh...donc ça va p'tête pas...enfin si, ça va répondre mais euh...comme j'suis parti d'exemples euh, j'veis te répondre sur des exemples précis mais qui correspondent pas à un cours en particulier mais qui vont dresser des cas particuliers, enfin des cas précis...
- Oui...
- Donc, pour le cas de Issam...
- Mmh.
- Euh, lui, c'que j'veis faire, c'que j'veis préparer, c'est agrandir au maximum les documents...donc les deux sujets sur lesquels j'veis essayer de travailler en amont, c'est...tiens, par exemple, j'avais amené une évaluation (*me montre une copie d'évaluation*)...euh...bah lui, tu vois, l'évaluation qu'il va faire...Ça va être du A3.
- D'accord !
- Euh, il a le même sujet que les autres, que j'passe du A4 au A3 et que du coup, visuellement, ça va lui permettre de mieux lire la consigne.
- Oui.
- Donc ça, c'est un premier élément très concret et le deuxième élément très concret, c'est, euh...c'qui m'est arrivé ! Si j'ai oublié d'agrandir le document...
- Mmh.
- J'veis le projeter au tableau.
- Oui.
- Et du coup, comme il est au premier rang, il va voir. Donc, s'il arrive pas à s'en sortir avec le A4 que j'ai pas agrandi, il peut, euh, au moins visualiser le tableau.
- D'accord.
- Voilà. Donc, ça va être...si on prend le cas d'Issam, beaucoup, ça va être, travailler sur le visuel...
- Mmh.
- Voilà, ça c'est un premier élément. Si on reste dans la même classe, euh, concernant Juliette, par exemple, qui elle, a des problèmes de dyscalculie...
- Mmh.
- Euh, j'veis autoriser la calculatrice même si c'est pas autorisé pour les autres.
- Oui.
- D'accord. Donc, sachant qu'elle, elle a des problèmes d'automatisme de calcul...D'accord ?
- D'accord.
- Donc, tout ce qu'est tables de multiplication, tout ce qu'est...qui devrait relever justement d'automatismes...
- Oui...
- Alors, c'est pas vrai que pour elle ! Mais, en tout cas, elle, euh, c'est un trouble important et du coup, pour compenser ça, elle a le droit, aussi bien en cours qu'en évaluation d'ailleurs...elle vient avec sa table de multiplication...
- Oui.
- Qu'elle a à côté de sa copie.

- Oui.
- Elle a le droit aussi d'avoir des tableaux de conversion, par exemple pour les volumes, euh...
- Mmh.
- Ça, ça va aussi lui être utile.
- Mmh.
- Donc moi, ce qui va m'intéresser, euh, j'suis pas là pour tester sa dyscalculie entre guillemets et faire que c'est plus compliqué pour elle pour tout ce qu'est méthodes de calcul...moi j'vais tester le raisonnement !
- Ouais.
- Donc, j'vais lui autoriser les outils...qui vont permettre de calculer...
- Mmh.
- Euh, par contre, là où j'vais l'évaluer, ça va vraiment être sur le raisonnement. Donc, la situation...qu'elle comprenne l'énoncé...tout ce qui va être calcul, du coup, elle a ses p'tits outils, elle se débrouille...
- Oui.
- Et après, le raisonnement, euh...c'est à elle de l'écrire, de le formuler...donc moi, je l'aide sur...on va dire, tout ce qu'est outils, voilà, outils de calcul, là-dessus, elle est autonome et par contre, c'est à elle de...de suivre des pistes de recherche, de voir ce que ça donne, euh, voilà, de raisonner, donc c'est plus là-dessus que je vais évaluer.
- Oui. Et pour...pour Juliette par exemple, est-ce que tu avais eu des prescriptions justement ? Sur la méthode...
- Juliette, euh, en début d'année, sa maman avait souhaité me rencontrer donc a pris les devants...
- Oui.
- Et du coup, elle m'a exposé son cas...elle m'a fourni des rapports aussi, euh...montrant les analyses des difficultés qu'elle pouvait rencontrer...le fait qu'elle ne donnait pas de sens aux calculs, qu'elle ne donnait pas de sens aux grandeurs...
- Oui.
- Qu'elle ne savait pas ordonné les nombres...donc, ça, ça m'a aidé à me dire finalement, euh, toutes ces choses-là, c'est des choses qu'on peut, euh, contourner, avec des outils.
- Mmh.
- Donc, j'autorise ces outils-là et du coup, euh, elle sait...c'est-à-dire autant elle sait pas ordonner les nombres mais elle va quand même savoir raisonner et savoir que...j'sais pas...si je prends la moitié d'une tablette de chocolat et puis après, je prends les trois quarts de ce qui reste, elle va quand même être capable de raisonner là-dessus.
- D'accord.
- Quitte à ce qu'elle fasse un p'tit schéma, quitte à ce qu'elle fasse, euh, une représentation qui va lui parler mais elle va quand même être capable de travailler là-dessus.
- Mmh, d'accord, ok.

- Voilà, donc concernant Juliette...donc, comment j'ai été sensibilisé, ouais, c'est grâce à sa maman, euh, j'ai lu les rapports qui m'ont été fournis et puis, euh, j'ai vu ce que je pouvais mettre en place dans ma classe.
- Oui.
- Et ce qu'est bien, c'est que quelqu'un comme Juliette qui se connaît bien, enfin qu'est suivie depuis de longues années, elle-même va proposer des dispositifs !
- D'accord !
- C'est-à-dire, elle-même dit, euh : « *j'aurais besoin d'avoir ma table de multiplication* », « *ok, j'autorise !* ».
- Ok.
- Donc, y a pas que le professeur en fait ! Si l'élève lui-même qui est suivi depuis longtemps se connaît bien, il vient vers le professeur avec des demandes.
- Oui.
- Et du coup, c'est pour ça que c'est intéressant aussi ! C'est pas le professeur qui va apporter toutes les solutions.
- Oui.
- Faut être ouvert par rapport aux demandes que peut avoir l'élève ou le parent...
- Mmh. Tout à fait.
- Donc voilà un exemple pour Juliette...Un autre exemple peut-être, qu'est intéressant aussi, en 4ème3, Joris...
- Mmh.
- ...qu'a une dyslexie sévère, euh...et donc, pour lui, les parents ont...alors, c'est l'ergothérapeute qui le suit...
- Oui.
- ...ont proposé qu'il ait un ordi portable en cours.
- Oui.
- Euh voilà...donc moi, en tant que prof principal de la classe, j'ai dit ok et on l'a mis en place pour certains cours...donc, en Français, en Histoire-géo, il sort son ordi portable et puis du coup, il va saisir euh, des éléments de notes qui sont dans des fichiers de l'ordinateur...
- Oui.
- En Maths, on avait commencé à le faire et puis finalement, l'ergothérapeute a trouvé que sur des symboles un peu compliqué comme la racine carrée, comme voilà, les fractions, c'était un peu compliqué à faire en saisie, euh, dans un format texte...
- Oui.
- Euh, et donc, on est revenu au mode cahier.
- Oui.
- Voilà. Donc, moi j'ai dit « *ok, si c'est plus simple pour lui qu'il revienne au cahier, pas de problème* », donc, là-dessus, j'ai été...voilà, qu'on fasse l'un ou l'autre finalement pour moi, peu importait...
- Oui.
- Euh voilà, donc, un autre exemple d'élève...pour qui, la graphie, enfin la dysgraphie, est tellement sévère qu'on va trouver un autre mode de prise de notes

- en fait.
- Mmh, oui.
 - Et euh, pourquoi pas.
 - Mais du coup, en Mathématiques, si maintenant, il réécrit sur le cahier, ça va ?
 - Alors, le problème en fait de Joris, c'est qu'il...alors, il a ce problème de graphie mais il a aussi des gros troubles de l'attention, donc euh, ce qui m'a permis de réaliser, c'est euh, j'ai pris un rendez-vous avec les parents qui ont commencé le rendez-vous en me disant « *mais, y a jamais de travail dans ce collège !* » (*sourire*) donc voilà, le rendez-vous a commencé comme ça donc...et puis, bah, en fait, de fil en aiguille, euh, j'ai réalisé que Joris ne notait jamais le travail.
 - Mmh.
 - C'est-à-dire que les parents ne pouvaient suivre le travail que par e-lyco !
 - Oui.
 - Donc, euh, voilà, du coup, quand j'le note dans e-lyco, les parents peuvent suivre mais quand c'est pas noté, les parents ne peuvent pas suivre.
 - Oui.
 - Et le fait de prendre conscience de ça, bah, là, je fais attention. Alors, c'est vrai que sur une classe de 30, c'est compliqué...mais, lorsque je donne le travail, j'l'écris au tableau et j'fais attention, visuellement, à vérifier que lui, il prend bien son agenda, note bien l'intégralité, que c'est lisible et du coup, cet espace de 1 ou 2 minutes où je vais vraiment faire attention à lui et à ce qu'il note bien, euh, bon...c'est un moment où il faut que je porte mon attention sur...sur le fait qu'il note...parce que sinon, pour les parents, c'est pas de travail ! Et du coup, j'ai envoyé un message à tous les collègues de la classe pour dire : « *faites attention quand vous donnez du travail à porter votre attention sur Joris et vérifier qu'il note bien dans son agenda* ».
 - Oui.
 - Parce que lui, c'est pas qu'un problème de graphie, il a de gros troubles aussi de l'attention qui fait que, au moment où ça...c'est souvent en fin de cours, ça peut s'exciter un peu autour lui...
 - Avoir de l'agitation...
 - Et du coup, il est perturbé et du coup, il fait rien. Enfin, il ne fait rien, il note pas, il ne fait pas ce qu'on attend de lui.
 - Oui.
 - Donc, autres exemples d'élèves pour lesquels, euh, y a des troubles qui sont, enfin, qui sont liés sans doute mais, voilà, il faut pas faire attention qu'à sa graphie, il faut aussi faire attention au fait qu'il passe à l'action de noter aussi quand même à un certain moment.
 - Oui. Et du coup, tu en as là parmi eux qui ont des AVS ou...ou pas ?
 - Euh, zéro, non. J'ai aucun...dans tous les élèves que j'ai là, euh, dans mes cinq classes...j'ai trois 4ème, deux 3ème, j'ai...non.
 - Aucun AVS.
 - Non.
 - D'accord.
 - Donc du coup, c'est vraiment...bah là où c'est difficile, c'est pour les classes qui

sont chargées. Là, dans ces classes, ils sont 30 donc y a pas beaucoup de place de disponible. Euh, au premier rang, bah, j'peux mettre que les élèves du premier rang et c'est vrai que du coup, je vais prioriser ceux qui ont des troubles.

- Oui.
- Mais dès qu'y a plusieurs élèves qui ont des soucis, euh, voilà...y a qu'un seul premier rang et...on peut pas mettre tout le monde...et puis, on peut pas non plus surveiller tout le monde mais bon voilà...donc un autre exemple d'élève sur lequel il faut avoir une attention particulière sur un sujet particulier qui est, ouais, la prise de notes.
- Oui. Tout à fait. Et du coup, j'allais aborder le point des difficultés, si tu rencontrais des difficultés, donc, tu viens de m'en donner quelques-unes par rapport au nombre d'élèves par classe...
- Ouais !
- Et est-ce que t'aurais d'autres difficultés ?
- Bah, le nombre d'élèves par classe ! Et puis moi, le raisonnement très pratique aussi que je suis en train de faire, c'est de me dire, mais, quand on constitue les classes, il faut qu'on fasse attention au traitement particulier de ces élèves. C'est-à-dire qu'il faut pas qu'on mette sept élèves dans la même classe qu'ont un PAP ou un...en fait, on se rend compte que y a plein de composantes quand on fait les classes en fin d'année...Ok, on va séparer les bavards, séparer les copains qui se tirent pas vers le haut, mais y a aussi ne pas mettre ensemble tous les élèves qui ont des handicaps ou des troubles parce que...c'est trop ! C'est trop à gérer...
- Oui.
- Parce que dans une classe de 30, on peut avoir deux, trois, cas individualisés mais, au-delà...au-delà, c'est...bah, au-delà, ce qui se passe en fait, bah, c'est qu'on s'en occupe pas ! On est aussi obligé de faire avancer le cours, on est obligé de tenir le programme donc ce qui se passe, c'est qu'en fait, ces élèves qui ont besoin d'attention, on passe en mode « dégradé », le mode « dégradé », c'est « j'ai pas le temps de faire attention à eux et j'fais avancer le cours », voilà. Et, c'est pas bon pour eux mais...c'est ce qui se passe !
- Voilà. Et c'est ça qu'est difficile en tant qu'enseignant à gérer, oui...tout à fait...Et, euh, du coup, bah quand tu as des difficultés, enfin les difficultés que vous pouvez rencontrer, est-ce que...enfin, à qui tu t'adresses, aussi bien au niveau des membres du personnel ou peut-être à des élèves ? Est-ce que parfois tu mets des pratiques de coopération en place ?
- Oui, tout à fait ! En effet, est-ce que je...ce que j'avais noté aussi...c'est qu'en effet, l'aspect tutorat est important, euh, donc, un élève qui peut avoir un certain trouble qui, en général, va se matérialiser par de la lenteur de compréhension ou de la lenteur de prise de notes...mais globalement, c'est des élèves qui vont être moins rapides que les autres et du coup, ça peut être intéressant d'avoir un élève qui comprend bien dans la matière et qui va aider...
- Mmh.
- Parce que du coup, ça fait un relais et...euh...donc par exemple, en 4ème6, donc une autre 4ème...euh, y a une élève, qui s'appelle Anne, qui a un PAP, et elle est à

- côté d'une bonne élève qui va lui expliquer quand elle a pas compris ou euh...ça peut être tout simplement sur une compréhension de consigne.
- Mmh.
 - C'est-à-dire que l'élève elle-même va pas oser poser la question au professeur...
 - D'accord.
 - Parce que peut-être, elle est un peu timide ou...par contre, elle va oser poser la question à sa camarade qu'est juste à côté d'elle et du coup, une reformulation va l'aider à partir et à démarrer.
 - Mmh.
 - Donc en effet, l'aspect tutorat, c'est un aspect important parce que finalement, ça donne un relais au professeur, euh, pour que...y ait quand même une attention particulière portée à cette élève sans qu'elle vienne du professeur. Donc ça, c'est important.
 - Oui...Et, est-ce que ça, ça vient naturellement de la part des élèves, euh, aidants, entre guillemets ? Ou est-ce que c'est quelque chose que tu demandes au début de l'année ? Ou est-ce que ça se fait naturellement de la part des élèves ?
 - Alors...ça se fait plutôt naturellement en général...
 - Ouais.
 - Euh...pour encourager ce principe-là, j pense que c'est intéressant, c'est plutôt d'avoir...dans le plan de classe, bah, de mettre un binôme qui fonctionne bien...
 - Oui.
 - Donc euh, notamment, y a...en début d'année, je sais qu'y a ...moi, quand j'connais les élèves, j'avais faire attention au plan de classe. Y a aussi des élèves qui vont venir me dire : *(chuchote)* « *j'aimerais bien changer et que vous me mettiez à côté d'untel* »...Et du coup, en fonction du recul que j'ai sur la situation, j'avais dire « *bon bah ok !* ».
 - Oui.
 - « *on fait le test, y a pas de problème, vous allez vous mettre à côté et...* »
 - Oui.
 - Donc en fait, là aussi, ça se fait un peu dans les deux...c'est-à-dire que le professeur, lui, va pouvoir favoriser la situation...c'est-à-dire répondre favorablement à la demande de l'élève ou...lui-même, il va inciter au fait qu'un élève en difficulté se fasse expliquer par un autre...
 - Oui.
 - Puis, ça peut être favorisé par le professeur et puis aussi à l'initiative peut-être de l'élève en difficulté...
 - Oui.
 - Donc euh...donc, nous, on est plutôt des facilitateurs dans ces situations-là...Moi, je prétends pas, euh, tout organiser, tout mettre en place...je prétends juste être un peu à l'écoute de ce qui se passe, et voilà...mettre un peu d'huile dans les rouages...
 - Oui...Et justement...cette aide entre élèves, euh...est-ce que tu penses que ça favorise l'inclusion...de ces élèves en situation de handicap ?
 - Bien sûr ! Bien sûr...puisque du coup...ils restent connectés au cours en fait.

- Mmh.
- Et, euh, le pire...le pire qui puisse arriver en classe, c'est un élève qui n'essaye plus...
- Mmh.
- Parce que des élèves qui n'arrivent pas, y en a ! Mais, les...ce qu'est important, c'est que...même s'ils n'y arrivent pas, c'est qu'ils essayent. Et y a un moment, ils finissent par y arriver...
- Mmh.
- Et...le pire en effet, c'est des élèves qui n'ont plus envie de faire.
- Oui.
- Et pour qu'ils aient envie de faire, faut garder un lien, et que le lien, il peut se faire bah justement, par cette aide...il peut se faire par le fait de les encourager donc oui, ça c'est...et c'est ça l'inclusion justement ! L'inclusion, c'est pas juste faire de la présence physique, c'est faire comme les autres ! C'est ça qui fait qu'on se sent inclus.
- Mmh.
- On a l'impression de faire des Maths...faire des Maths, c'est pas trouver ! Faire des Maths, c'est juste chercher...
- Mmh, tout à fait.
- Ça, c'est important.
- Oui. Et euh...du coup, tu m'as dit que tu étais professeur principal...
- Oui.
- D'une 4ème...
- Oui.
- Est-ce que...du coup, tu fais des heures de vie de classe...
- Oui.
- Est-ce que, en heure de vie de classe, parfois, tu as abordé, ou je sais pas, en début d'année...des thèmes bah liés au handicap justement pour...pour...bah justement présenter le...enfin présenter...oui...informer les élèves du handicap de certains dans la classe ou...enfin, est-ce que, au niveau de l'inclusion de ces élèves-là, tu fais un travail en particulier en début d'année ou pas spécialement ?
- Alors...euh...pas spécialement...ce que j'ai essayé de mettre en place, c'est des aspects euh...par exemple, sur la prise de travail, les absences...des binômes ou des trinômes.
- Oui !
- C'est-à-dire de faciliter, voilà, quand untel est pas là, qui fait quoi, qui s'occupe de qui ? C'est-à-dire qu'il y ait déjà un peu une solidarité entre les élèves eux-mêmes.
- Oui.
- Puisque souvent, c'est par affinités. Mais, mais, mais, du coup, le fait qu'ils intègrent déjà que, voilà, quand leur binôme est pas là, c'est eux qui s'occupe de prendre la fiche, de prendre le travail...
- Mmh.
- Euh, du coup, quand y a le retour en classe, ils vont aussi s'occuper de...bah voilà, on a fait ça...y a un côté « prise en charge ». Donc ça, en heure de vie de classe,

- on a mis ces places de manière explicite...
- Mmh.
 - L'histoire vraiment de qui fait quoi avec qui. Euh, voilà. Après, non, sur le handicap en particulier...j'ai pas...j'ai pas fait de point particulier...ce que j'ai dit de manière explicite, c'était pas forcément en heure de vie de classe...c'est que ceux qui ont, voilà, un PAP...par exemple, en évaluation, ils vont avoir la même évaluation mais avec moins d'exercices à faire.
 - Oui.
 - Donc ça, c'est...c'est exprimé. Euh, donc, les autres élèves, voilà, se rendent bien compte qu'ils vont faire moins d'exercices et puis...ces élèves-là, qui sont un peu plus lents, euh...moi, j'vais privilégier...j'vais pas leur donner plus de temps. Parce que...et là, c'est ma conviction mais j'trouve que ça les fatigue plus...
 - Mmh.
 - C'est-à-dire leur donner... « *et puis tu referas l'évaluation ? Tu resteras un quart d'heure de plus* »...
 - Oui...
 - Je suis pas tout à fait convaincu par ça...je préfère qu'ils aient le même temps que les autres mais moins à faire.
 - Oui.
 - Parce que...ils sont fatigables en général ces élèves-là. Et du coup, leur donner plus de temps, d'un point de vue « efficacité », enfin, même pour avoir surveiller au Brevet des élèves qu'ont...
 - Des tiers-temps ?
 - Des tiers-temps supplémentaires. Ce temps, en général, ils l'utilisent pas ! Parce qu'ils sont fatigués, ils sont crevés...au bout des deux heures de Maths, ils veulent pas rajouter un temps supplémentaires...Enfin, leur énergie, elle est partie quoi !
 - Mmh.
 - Donc, euh, je préfère, moi, les évaluer sur...bah au lieu de les évaluer sur, bah je sais pas moi...sur les 20 points de l'évaluation, j'vais les évaluer sur 15 points.
 - Oui.
 - Et puis après, j'vais transformer la note sur 20.
 - D'accord. Donc, tu enlèves des exercices...
 - Voilà ! Alors en fonction...soit, j'vais leur dire...en début d'année, j'leur dis, voilà : « *s'il y a un recto-verso, tu fais que le recto* ».
 - Oui.
 - Et puis, j'me rends compte aussi que certains élèves...là, par exemple, dans ma classe, en 403, y a une élève qui...qui est très motivée, euh...qui a un PAP mais...qui fait plus que...parce que si c'est moi qui donne le cadre de « *tu t'arrêtes à 3* », en fait, j'vais la priver un peu dans ce qu'elle pourrait faire.
 - Oui.
 - Du coup, bah l'lui dis : « *tu vas jusqu'où tu peux et moi je t'évaluerai jusqu'au dernier exercice que tu as fait* ».
 - D'accord.
 - Par exemple, dans la dernière évaluation, elle m'a fait cinq exercices sur six...

- Oui.
- Euh du coup, le dernier qu'était sur 3 points, j'lui ai dit : « *mais pas de problème ! Là, c'est sur 17 et j'te transformerai après ta note sur 20* ».
- Oui.
- Du coup, elle, ça lui va. Parce que...elle a l'impression de donner son maximum, d'avoir vraiment été...d'avoir fait oui...son maximum dans l'évaluation et en même temps, elle est pas pénalisée dans l'évaluation parce que, du coup, elle n'est notée que sur ce qu'elle a fait !
- Bah oui oui, tout à fait !
- Et en même temps, j'ai pas l'impression de la brider en lui donnant un cadre qu'est un peu moins disant où j'lui dis : « *bah non, tu t'arrêtes à 3 parce que t'es PAP et du coup, n'en fais pas trop non plus !* »...
- Bah oui oui...
- Donc y a vraiment la notion de...chaque élève...c'est pour ça qu'on est vraiment sur du sur-mesure parce que, au début d'année, j'avais tendance à dire : « *voilà, vous faites que le recto* », mais...j'voyais bien que ceux qui pouvaient aller plus vite, bah fallait qu'ils aillent plus loin !
- Oui !
- Euh, chacun est individuel dans ses troubles et ses difficultés, du coup, j'suis pas là pour les...pour les restreindre.
- Mmh. Mais...de...ça les rassure, on va dire,...ça leur met pas la pression...
- Ça les rassure !
- De dire : « *voilà, c'est ça le minimum, après...* »...
- Après, s'ils peuvent faire plus, ce sera valorisé aussi !
- Oui.
- Et j'pense qu'il faut absolument qu'ils gardent à l'esprit que cette bouée qu'ils ont...un jour, on va leur enlever cette bouée...Ils vont nager sans les bouées quoi !
- Oui.
- Et c'est important qu'ils se projettent dans l'avenir...bah, où ils nageront dans la piscine sans les bouées et...là, on les aide, y a pas de problème, on est là pour les accompagner, pour les rassurer, mais...mais certains, bah, y a un moment, peut-être dès le lycée, voilà, ils pourront nager seuls et...
- Oui.
- Faut aussi les tirer vers cette cible-là ! Euh..et du coup, j'pense...enfin moi, c'est ce que je vise derrière.
- Oui, j'pense que c'est bien parce qu'effectivement, du coup, au lycée, bah, y a du changement déjà...et enfin, déjà pour un élève sans handicap, y a du gros changement entre le collège et le lycée...
- Ah oui !
- D'autant plus avec le handicap où...bah y aura...y a encore des tiers-temps au lycée mais y aura peut-être moins d'accompagnement, enfin peut-être les enseignants...c'est un accompagnement différent je pense...et puis après, y aura le Bac...enfin, j'pense que c'est une bonne méthode...
- C'est ça. J'pense qu'il faut vraiment...enfin moi, en tout cas...y a les rassurer qui est

une excellente chose parce que pour certains, ça les stresse ce handicap et du coup, j pense que comme ça, ça leur permet de se poser...et en même temps, faut qu'ils aient en cible que c'est temporaire.

- Mmh.
- Enfin qu'ils se mettent dans cet état d'esprit-là où le...où l'aide...enfin, ils faut qu'ils pensent que cette aide est temporaire.
- Mmh.
- J'pense que c'est important.
- Oui, tout à fait. Et...j'continue du coup...
- Oui.
- Euh, est-ce que tu travailles avec les autres membres de l'équipe éducative et pédagogique ? Et de l'équipe médico-sociale ? Les familles ? Enfin, comment vous travaillez ensemble ? Est-ce que c'est un travail d'équipe ou est-ce que c'est un peu, chacun fait...enfin, quelle communication il y a entre tout ce monde-là qui gravite autour de l'enfant ?
- Alors, on est dans une communication qu'est finalement...euh...comment on pourrait définir...qu'est semi-formalisée...qu'est...on est sur une communication parfois un peu d'opportunité...dans le sens « *on fait ce qu'on peut avec le temps qu'on a* »...Alors, exprimé comme ça, ça paraît un peu bizarre mais c'est vraiment ce qui se passe dans les faits...c'est-à-dire que...elle s'fait cette communication et elle se fait pas si mal mais elle se fait souvent entre deux portes...
- D'accord.
- Euh, c'est-à-dire qu'on va communiquer avec les collègues en disant : « *bah, t'as vu untel, tu fais quoi ?* », voilà...elle s'fait à la récré, elle s'fait, voilà...donc, c'est pour ça, très informelle mais elle existe donc...entre les professeurs, voilà, y a cette communication informelle. Elle va aussi, de temps en temps, être formelle, puisque...moi je sais que suite à des rendez-vous, euh, et c'est vrai peut-être plus pour les élèves dont je suis le PP¹⁷, bah, j'avais envoyer un mail aux autre collègues pour leur dire : « *voilà, moi, j'ai réalisé en discutant avec les parents qu'y avait quand même des choses à surveiller...* », comme l'élève qui notait pas dans son agenda...
- Oui.
- Et du coup, là, j'ai vraiment demandé, d'ici aux vacances de Noël, de regarder à ce qu'il note bien, à chaque fin d'heure le cours, et que ce sujet-là soit vraiment vérifié...
- Oui.
- Alors, du coup, c'est vraiment un travail supplémentaire pour les professeurs mais en même temps...si on le fait tous en même temps, au même moment, sur la même période, bah, ça va être plus efficace. Pour les parents, ils vont avoir l'impression qu'il y a une prise en compte de la part de l'équipe pédagogique donc...euh...donc voilà, ça, c'est plus formalisé et ça va s'faire suite à un rendez-vous...
- Mmh.
- Voilà, ça va aussi être, voilà, ponctuel. Après...avec...euh...de plus en plus...bah,

- c'est aussi avec l'équipe administrative parce que, de plus en plus, dans Pronote, on a les PAP qui sont insérés...
- Oui.
 - Donc, nous, en tant que professeur, quand on fait la liste d'appel d'élèves, on voit ceux qui ont un PAP.
 - D'accord.
 - Donc là, Sandrine, côté équipe administrative, va saisir les...elle va insérer les PAP qu'ont été validés dans Pronote...
 - D'accord, ça je savais pas.
 - Donc, ça c'est aussi un outil très intéressant.
 - Mmh.
 - Euh voilà, j'pourrais te montrer...Et puis, euh, bah, y a aussi la constitution des PAP où là qu'est aussi formalisée...on fait passer dans les casiers les p'tites croix, « *qu'est-ce t'en penses toi ?* », voilà, en Maths, tu vas mettre ça, après, tu passes au collègue de Français qui va mettre aussi ses p'tites croix machin donc, qui va, qui vont faire l'aide...enfin qui vont donner un diagnostic global...euh, on voit souvent aussi le bilan du médecin qui va faire des préconisations donc...tout ça, c'est...s'appuyer sur des documents formalisés que sont le PAP, que sont, voilà...mais après, la mise en place concrète, euh...mais bon comme c'est dans, on va dire, en classe, chacun, chaque professeur a décidé de sa mise en place, de son agrémentation et...donc, c'est pour ça, c'est à la fois formalisé sur des documents, puis à la fois complètement informel sur ce que chacun va décider de mettre en place dans son cours.
 - Oui.
 - En même temps, on se re-synchronise en se redisant les choses...
 - Oui.
 - Mais euh...on est vraiment sur quelque chose quand même d'extrêmement empirique quoi !
 - Mmh.
 - Où chacun fait comme...un peu...selon son, euh...un p'tit peu à sa sauce...même si bon, tout ça, on voit bien que ça évolue, ça se professionnalise, avec des documents mais...ça reste quand même éminemment empirique en fonction des sensibilités qu'on a sur le sujet, des choses qu'on a lues sur le sujet, de...
 - Oui...
 - Et bien sûr qu'y a des formations ! On professionnalise ce sujet-là mais...mais par rapport à toutes les autres contraintes qu'on peut avoir, euh, bah voilà, on essaye de les intégrer dans...voilà, dans notre enseignement...et...et c'est vrai que tout le monde est de très bonne volonté sur le sujet ! Mais euh...voilà, on se forme petit à petit mais c'est vraiment une formation, j'ai envie de dire, très concrètement, sur le tas quoi !
 - Mmh.
 - Vraiment euh...on apprend en marchant, voilà, on améliore, d'une fois sur l'autre et puis...
 - Oui.

- Donc concrètement, ça se fait quand même beaucoup comme ça.
- Oui...et du coup, si tu devais proposer des pistes d'amélioration pour le futur...pour vraiment aller vers une inclusion, vraiment réussie et...bien pour tout le monde quoi...enfin aussi bien pour les enseignants que pour les élèves ?
- Bah...
- C'est une question large mais...
- Non bah finalement, ça rejoint tout ce qu'on a dit ! C'est-à-dire, ça rejoint tout ce qu'on a dit pour...C'est-à-dire qu'il faudrait sans doute un peu plus formaliser et...formaliser un peu plus tous ces éléments...

Annexe 6 :
Retranscription de l'entretien avec Virginie (sujet 4)
enseignante de Sciences Physiques

Durée de l'entretien : 30 mins et 09s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- Bonjour, pourriez- vous vous présenter s'il-vous-plaît ?
- Donc, je suis Virginie, enseignante en physique-chimie et professeure principale d'une classe de 4ème.
- Humm... Vous avez quel âge si je peux vous poser cette question ?
- J'ai bientôt 48 ans ! (rire)
- Et combien d'années d'expérience ?
- Euh, alors j'ai eu un parcours un petit peu atypique aussi moi puisque j'ai été d'abord contractuelle, vacataire, pendant une dizaine d'années, puis, j'ai finalement décroché le concours Capes en interne en 2004. Puis, deuxième année, où j'ai dû me promener mais maintenant je suis au Collège Alouette depuis la rentrée 2007. J'ai pas compté combien ça fait mais ça commence à faire un petit peu.
- Ça fait douze ans oui. Euh, avez-vous suivi une formation spécifique dans l'accueil des élèves en situation de handicap ?
- Absolument pas. Pas du tout. C'est vrai que l'on accueille des élèves en situation de handicap dans notre collège mais on fait un petit peu avec notre ressenti. On fait un petit peu ce qu'on peut. Mais non je n'ai eu aucune formation non.
- Euhh... Pour une question plus générale justement, pourriez-vous me décrire l'un de vos cours ?
- Alors l'un de mes cours... Alors ça peut être très différent parce que, en Sciences physiques, on peut travailler, en gros, avec du matériel, ou bien travailler en classe entière ou en frontal. Voilà, on a plusieurs situations. Donc, déjà à la salle de classe: elle est fixe, les tables sont fixes donc c'est une chose un petit peu particulière par rapport à d'autres salles en fait. Donc, décrire un de mes cours, bah je ne sais pas parce que effectivement ... (long silence) ... Là en fait je suis embêtée parce que ça peut être très différent en fonction du fait qu'on travaille soit en classe entière soit en groupe. (*interruption d'une autre enseignante de physique-chimie durant l'entretien*) Ah oui il y a un cours de physique à côté je sais pas si ça peut...Où ils sont au travail effectivement. En travail expérimental ça peut être intéressant d'aller les voir. Mais je sais pas s'il y a des élèves particuliers dans ce, dans ce groupe là justement.
- Vous disiez que vos cours sont très différents donc ça demande une préparation en amont ?
- Oui effectivement. Quand on prépare un cours, on ne pense pas seulement à

préparer la feuille papier sur l'activité que l'on va faire, mais il faut toujours penser à comment on va le faire. Ça prend du temps parce que c'est important de savoir comment on va mener cette activité. Est-ce que l'on va la faire en groupe ? Si on la fait en groupe, est-ce que l'on fait une mise en commun en classe entière ? Est-ce que au contraire les élèves travaillent tout seuls et puis avancent dans leurs groupes ? Selon les activités, ça peut varier. Euh, il y a aussi des activités individuelles et le professeur passe les voir. Alors, une petite chose particulière, c'est qu'avec la collègue que vous venez de voir passer, c'est que sur les classes de 4ème, dont la classe dont je suis professeure principale, et où il y a un élève qui est un petit peu particulier, euhh, on a la chance de pouvoir une semaine sur deux être deux. Cela nous permet effectivement d'individualiser le travail et de nous occuper des cas particuliers sur ce temps là. Je ne sais pas si ça correspond à ce que vous attendez... *(rire)*

- Moi je ne veux rien en particulier, vraiment. J'essaie d'interroger votre pratique pour voir comment est-ce que vous faites vos cours et ensuite si vous adaptez ces cours ou pas. Là-dessus, moi je n'attends rien de particulier en fait.
- C'est vrai que en sciences physiques, le travail principal, on travaille de plus en plus en groupes. Donc ils sont par petits groupes autour des tables. Euh avec parfois besoin de matériel. Donc il faut aussi gérer la notion de, bon bah, quand on est en électricité il faut une ampoule, qui fonctionne ou pas, un générateur qui ne veut pas s'allumer, etc. Donc on a aussi cette gestion du matériel qui s'ajoute en plus des autres tâches. Mais, on essaie de plus en plus de se placer en observatrices. De voir ce qui se passe dans les groupes et de se, de ne pas trop intervenir. Enfin intervenir si mais effectivement essayer d'être les plus observatrices possible. Ce qui nous permet parfois aussi de nous occuper des situations particulières aussi.
- Euh justement c'est par cette situation d'observateur que vous gérez l'hétérogénéité dans vos classes ?
- Oui ça peut effectivement. Puisque les groupes peuvent être construits euh... Alors, là encore, il peut arriver que le groupe soit construit en fonction d'un petit temps de travail personnel qu'ils ont eu, des idées qui ressortent. Et on construit les groupes en fonction pour faire en sorte qu'ils soient les plus hétérogènes, pour que les groupes puissent fonctionner. Que ce soit pas tous les élèves qui vont réussir dans un même groupe.
- Comment est-ce que vous adaptez particulièrement donc à un élève en situation de handicap ?
- Alors ça dépend du handicap. C'est vrai que ça m'est arrivé d'avoir ici des élèves en fauteuil roulant. Ne serait-ce que ça, en sciences physiques, ça nous a posé beaucoup de problème. On a des tables qui n'étaient pas comme ça avant, il y avait une petite table qui était censée être adaptée pour la personne en fauteuil roulant. Elle nous a été changée pour ces tables là, qui ne sont pas mieux en fait. Parce que on peut pas la baisser, on peut pas baisser la table pour l'élève qui est en fauteuil roulant. Et la table est à ce niveau-là (montre son menton) donc quand ça nous est arrivé l'année dernière, on a été obligé de sortir la petite table en bois à

côté. Donc euh c'est pas... Au niveau matériel déjà dans les salles de sciences physiques ça pose problème, dans la salle de sciences ça pose problème pour ce genre de handicap on va dire. Après ça dépend du handicap, là, je vois l'élève qui a un problème de vue. On essaie de lui faire des photocopies et en grand, le problème, c'est que des fois on oublie. Donc, quand on arrive en cours et qu'on a oublié ben, on est très ennuyé pour lui parce que il a pas, on n'a pas anticipé avant. Et donc voilà donc, alors ce qui, ce qu'on a fait aussi dans ce cas particulier, c'est qu'il y a un élève qui s'occupe de lui plus particulièrement. Placé à côté de lui en classe et qui prend le temps à chaque fois de lui expliquer les choses qu'il ne comprend pas ou qu'il n'arrive pas à lire tout seul. Puisque son problème là, c'est plus un problème pour lire qui est doublé d'un problème de compréhension de la langue. Puisqu'il n'est pas d'origine française.

- Justement cette entraide entre les élèves comment est-ce que vous l'avez mise en place dans votre classe ?
- Il se trouve que c'est la classe dont je suis professeure principale donc comme on m'a demandé d'accueillir l'élève dans cette classe là, je connais mieux les élèves qu'une autre classe on va dire. Donc, je me suis dit que Martin serait parfait pour aider le nouvel élève qui arrivait et je le lui ai demandé, il était tout à fait partant. Puis, voilà on a mis en place comme ça.
- C'est quelque chose que vous avez du coup ? C'est uniquement pour le cours de sciences physiques ?
- Non, j'ai demandé, j'ai envoyé un petit message aussi aux collègues de la classe pour qu'ils pensent à Martin pour aider Issam. Je pense que ça se fait dans la plupart des cours, ils ont été associés l'un à côté de l'autre pour qu'il puisse s'occuper de lui.
- Vous pensez que cette pratique permet une inclusion plus particulière ?
- Je pense que oui. Je pense que ça peut aider effectivement l'élève à s'intégrer dans le groupe et à être accepté des autres. Là, en l'occurrence, je ne vois pas de moqueries, je ne vois pas de choses particulières. Après, on peut passer à côté.
- Et donc, comme vous êtes professeure principale, quels sont les thèmes principaux que vous avez traité cette année en heure de vie de classe ?
- Alors, c'est une classe qui est un petit peu compliquée. Où la prise de parole est un peu intempestive, dans tous les coins. Ils se coupent la parole, etc. Donc là, en fait, notre travail principal, c'est sur la prise de parole, on essaie de travailler là-dessus. Et puis en fait derrière ça, j'essaie de travailler depuis deux ou trois séances à établir un blason de la classe pour qu'ils se sentent en fait inclus dans une classe. Donc, on essaie d'établir la liste des besoins et puis maintenant on va essayer d'établir des règles qui vont avec ces besoins. C'est compliqué dans le sens où, effectivement, comme la prise de parole est compliquée, bah ils se coupent la parole. Très compliqué avec cette classe et effectivement on a tendance à oublier les élèves en situation de handicap quand on a les autres choses à gérer.
- Vous parliez d'un blason ?
- Un blason donc c'est... (*s'écarte pour aller prendre du papier et un crayon*)... Établir

le blason de la classe qui pourrait ensuite... Donc moi je vois les choses qui se présentent comme un blason des anciennes armoiries. Comme ça avec les besoins ici et puis les règles en dessous de la classe de quatrième. Après, un élève m'a dit ce matin que puisqu'on a défini cinq besoins, on pourrait aussi faire une main. Donc la forme reste à définir. Pour l'instant on travaille sur le contenu et il restera à définir la forme. Et si les idées viennent d'eux, ce sera encore mieux quoi.

- Très bien. Nous parlions de coopération tout à l'heure au sein de l'équipe éducative. Vous disiez travailler avec les autres membres, les autres enseignants.
- Oui.
- Est-ce que vous avez des relations particulières avec l'équipe médico-sociale et l'équipe de Vie scolaire ?
- L'équipe de Vie scolaire en général cela se passe assez bien. On se croise dans les couloirs, on discute de tel ou tel élève, et ça se passe assez bien. Il se trouve que dans la classe on a aussi eu un autre souci à gérer. Donc, ça a un peu monopolisé tout le monde autour de cet élève qui a perdu ses deux parents. Et donc, c'est vrai que ça a soudé toute l'équipe pour pouvoir l'accompagner. Ça a été un moment un petit peu compliqué à gérer, mais oui on a des relations avec la Vie scolaire de ce côté-là. Après, avec l'équipe médico-sociale un petit peu moins. Avec la Conseillère d'orientation oui, mais je suis avec elle aussi parce que je lui propose des élèves qui ont besoin de travailler sur l'orientation. Comme elle est en même temps Psychologue, ça permet aussi de débloquer des situations parfois. Oui je suis en lien avec elle en tant que professeure principale. Après, quand c'est pour une classe dont je suis pas professeure principale, pas plus que ça.
- Vous disiez que vous avez des relations plus restreintes avec l'infirmière ?
- C'est aussi parce que l'infirmière habituelle est en arrêt, donc ce n'est pas celle que l'on a l'habitude de voir. Je ne la connais pas tout simplement, je ne la connais pas.
- Ce qui se comprend tout à fait. Pour la question du secret médical notamment ou des relations interpersonnelles qui nécessitent de la confiance, c'est important. Pour résumer un peu: ça fait longtemps que vous avez des élèves en situation de handicap ?
- Ça fait longtemps oui. On en a eu quelques-uns chaque année pour l'instant.
- Justement, est-ce que vous pourriez me décrire ce qui, pour vous, est une situation de handicap dans une classe ?
- Alors, déjà, on a des élèves qui sont allophones. Ça, c'est une situation de handicap parce qu'ils ne comprennent pas. Ça, je décris comme une situation de handicap même si c'est pas vraiment un handicap mais pour eux c'est un handicap, pour s'intégrer dans la classe, pour comprendre ce que le professeur dit. Euhhh, ne parlons même pas d'essayer de comprendre ce que l'on fait en sciences physiques, déjà quand ils ne comprennent pas le français c'est compliqué. Dans ces cas-là, parfois, on les oublie totalement. Parce qu'effectivement, on voit bien qu'ils comprennent pas du tout ce qu'on fait. Alors parfois, on essaie de leur donner, au cas par cas, un outil. Par exemple, la dernière fois, j'ai mis une élève devant mon ordinateur, elle est Roumaine. Donc je lui ai écrit une phrase en français, le

traducteur lui a traduit en roumain parce que sinon on ne se comprenait pas. J'ai pas trop trouvé d'autres solutions. Mais ça, ça ne peut se faire que quand on est un petit groupe. Et là, c'était le cas parce qu'on avait une classe en commun avec ma collègue. Sinon, c'est vrai que souvent on oublie. On oublie que l'élève est en situation de handicap, il peut s'enfermer effectivement et oui c'est vrai j'ai oublié. Donc, situation de handicap, je pensais à celle-là en premier. Après, il y a des handicaps plus physiques, on a eu des élèves en fauteuil roulant. Donc, je vous ai dit dans une salle de physique, ça peut poser problème. Ça peut stigmatiser aussi l'élève avec son fauteuil qui n'a pas une table adaptée à son handicap. On a besoin de se déplacer aussi, donc si il est en fauteuil ça peut être doublement handicapant pour lui. Après, la plupart du temps, quand c'est un handicap très visible, les autres élèves sont plutôt bienveillants. Il y a souvent une bienveillance. Il y avait, y a souvent même avec les élèves allophones. Une entraide qui se passe aussi naturellement en fait. Et puis, dernière situation de handicap, c'est le jeune qui nous arrive effectivement de Syrie, qui comprend pas complètement le français, qui a des problèmes avec le français, qui en plus a un handicap visuel et qui pour lequel il faut agrandir toutes les feuilles parce que sinon il ne voit pas, il faut faire attention la luminosité des choses comme ça quoi.

- Vous parliez de bienveillance entre les élèves. Est-ce que vous pourriez me décrire un peu ce phénomène que vous observez dans votre salle ?
- Alors, par exemple, une élève qui m'arrive pour la première fois et que je vois qu'elle ne comprends pas du tout ce que je dis parce qu'elle ne comprends pas. Donc j'ai eu deux élèves qui me disent « *Nous on arrive à se faire comprendre avec des gestes* » et effectivement, je laisse les élèves, dans ce cas-là, essayer de se faire comprendre, de traduire ce que je dis. Ou en tout cas d'en traduire un petit bout pour qu'elle ne soit pas complètement isolée. Et ça se passe assez bien en général, ils sont plutôt bienveillants. Il y a ça, la plupart du temps ils sont aussi toujours partants si on leur demande d'être plus ou moins le tuteur de l'élève qui est en situation de handicap, il y a pas de souci. Il va, ils vont le faire assez volontiers en fait, de « tutorer » cet élève là.
- Est-ce que vous constatez une influence sur les résultats et le comportement des élèves justement qui, qui sont bienveillants ?
- En général, ces élèves là ont déjà un comportement et attitude très constructive d'avance. Est-ce que ça m'est arrivé de demander à des élèves de tutorer alors que...qu'ils n'avaient pas cette attitude là ? Je ne crois pas. Mais effectivement, quand on demande, c'est que l'on a identifié plus ou moins les personnes à qui on allait demander. Ou qu'elles s'identifient d'elles-mêmes. Par exemple, j'ai une jeune fille en troisième qui a subi des moqueries lorsqu'elle était plus jeune, et qui là, maintenant, a une empathie... Voilà. A chaque fois qu'elle voit d'autres situations où la personne va être un petit peu rejetée, elle va d'elle-même aller vers elle en fait. Mais bon c'est vrai que c'est parce que je connais cette élève depuis déjà longtemps.
- Et ces élèves que vous connaissez depuis longtemps, est-ce que les élèves en situation de handicap sont capables de créer des liens avec leurs camarades de

classe ?

- Oui, puis ils sont demandeurs en général de ce lien. Je suis un petit peu hors-sujet mais je suis en train de penser à quelque chose. Quand je vous dis que je connais bien les élèves, je les connais bien en troisième. Puisque la matière, effectivement, sciences physiques, comme je ne les vois que une heure ou une heure et demie par semaine fait que quand ils arrivent en troisième et que je les ai vus plusieurs années auparavant, nous les connaissons bien. Ce n'est pas du tout le cas en sixième. Et ça c'est un problème aussi. Même pour accueillir un élève en situation de handicap. Parce que moi, je ne connais pas bien les situations en sixième et je ne sais pas forcément vers qui me tourner, à qui demander: « *Bon bah est-ce que tu pourrais t'occuper plus particulièrement d'accompagner cet élève ?* ». Euh... Là où c'est important, c'est justement le rôle du professeur principal qui va mieux les connaître et peut-être pouvoir me dire... Je pense que le travail d'équipe, d'équipe enseignante, est important aussi pour les élèves en situation de handicap. C'est le professeur principal qui va donner un peu les consignes et les conseils pour pouvoir gérer cette situation.
- Donc ces élèves, vous les jugez plutôt intégrés au groupe-classe ?
- Non, ça reste compliqué. Ça reste compliqué, d'une part quand ils ne comprennent pas tout ce que l'on fait, cela reste compliqué. Après ça dépend des élèves et de leurs situations. Je pense à un autre élève qui est accompagné d'une AVS¹⁸ dans certains cours, et là ça se passe franchement très bien. Les autres élèves ont accepté que Thibault ne soit pas tout à fait comme tout le monde, ils ont accepté que la personne vienne dans les cours de temps en temps pour l'aider à prendre en note, pour l'aider à travailler. Ça se passe plutôt bien et je pense que ça permet à l'élève, comment dire, d'accepter son handicap lui aussi. D'accepter qu'il n'était peut-être pas tout à fait pareil mais que les autres l'acceptent comme ça.
- Et très justement, comment gérez-vous la relation avec l'AVS, comment préparez-vous les cours, etc ?
- Je prépare pas spécialement. Je lui donne les feuilles quand je donne aux élèves voilà. Je lui dis par exemple sur une évaluation: « *si tu veux aider Thibault, tu peux faire ceci ou cela* ». Je peux lui dire les consignes mais non, je prépare pas spécialement l'accueil de l'AVS non. Je fais au coup par coup.
- Pour résumer, comment pourriez-vous définir ce que pour vous représente une inclusion réussie ?
- Une inclusion réussie ? Bah déjà c'est un élève qui sourit. Quand on le voit sourire, déjà je trouve que c'est... Quand il est voilà... Parce que souvent on les voit pas très souriants ces élèves qui sont dans des situation différentes. On les voit pas très souriants donc à partir du moment où on arrive déjà à voir qu'ils sourient c'est que, a priori, ils ont compris notre message. Ce message, c'est quelque part, que l'on comprend qu'ils ne soient pas comme tous les autres, mais on les accepte comme ça en fait. Une inclusion réussie, c'est aussi un élève qui va progresser dans notre matière. Parce que souvent ils partent de très loin. Et donc quand je vois que il y a

18 Assistante de Vie scolaire

des petits progrès, qu'ils commencent à comprendre ce qu'on fait dans notre matière, déjà c'est pas mal.

- Quelles seraient, selon vous, les pistes de travail pour l'école, alors tout bêtement cette école ci mais aussi l'institution, dans le but d'améliorer l'inclusion ?
- Bah euh, avoir des petits groupes. Parce que c'est très compliqué, on les oublie franchement. On a beau avoir la meilleure volonté du monde, quand on a trente élèves et qu'il y en a un qui a ci, qu'il y en a un qui a ça, que là ça va pas fort, et ben on oublie. On oublie de préparer en amont la feuille qui va lui permettre de lire correctement. Que ce soit de la dyslexie, que ce soit un problème de vue, si on oublie de préparer en amont, ça c'est dû au fait aussi que, en tant que professeure de sciences physiques, je dois avoir pas loin de 300 élèves, donc parfois j'oublie que untel que je vais voir aujourd'hui a cela et que donc il va falloir penser à gérer effectivement. Le nombre fait qu'on ne les accueille pas forcément comme on devrait. Je ne sais plus pourquoi vous me posiez la question ! (*rire*)
- Pour les pistes d'améliorations.
- Ah oui. Donc, les accueillir en plus petits groupes. Avoir des séances où on peut être avec eux et des séances où ils sont intégrés dans la classe. Parce que c'est important aussi qu'il soit intégrés dans la classe. Mais je pense qu'une des pistes d'amélioration, ce serait de pouvoir les prendre un peu plus à part pour pouvoir faire avancer les choses juste avec eux. Mais voilà, faudrait démultiplier le temps quoi. Faudrait avoir à la fois les deux: à la fois l'inclusion dans les cours, mais aussi le travail juste avec l'élève qui a besoin de plus de soutien.
- Est-ce que vous avez le sentiment d'avoir progressé en tant qu'enseignante ?
- Oui j'espère ! (*rire*) Surtout dans le relationnel je pense. Les travaux de groupe en sciences physiques m'ont beaucoup aidé. Le fait de se mettre en position d'observateur en fait, de ne pas être toujours en conflit, de pas toujours rentrer dans le conflit. Et ça m'a beaucoup fait progresser dans ma façon de progresser et d'enseigner. Et ça me permet d'être de temps en temps plus présente pour les enfants qui présentent des difficultés.
- Est-ce que justement cette position d'observatrice c'est quelque chose que vous avez aimé connaître plus tôt dans votre carrière ?
- Oui, oui oui. Quand on est tout le temps en position de: « le maître apprend et les élèves écoutent », bah ça devient inintéressant pour tout le monde au bout d'un moment.
- Très bien, merci beaucoup. C'était très riche.

Annexe 7 :
Retranscription de l'entretien avec Lydia (sujet 5)
AESH

Durée de l'entretien : 28 mins et 38s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- Alors déjà pour commencer, est-ce que tu peux te présenter...rapidement...avec les éléments enfin...depuis combien de temps tu exerces ce métier ?
- Mmh.
- Depuis combien de temps tu es dans l'établissement ? Et est-ce que tu as eu une formation spécifique à tes fonctions ?
- D'accord. Donc je suis Lydia. Euh, je suis arrivée au Lycée¹⁹ il y a un peu plus d'un an, oui c'est ça, en décembre de l'année dernière...
- Mmh.
- Donc, c'est un premier poste dans ce domaine-là pour moi...euh, c'est quelque chose, c'est un poste qui m'intéresse depuis un moment parce que...bon, j'ai un neveu déjà qui est sourd-muet...
- D'accord.
- Donc voilà et puis vu que je devais changer d'orientation professionnelle à un moment donné donc je me suis dirigée tout à fait naturellement vers ça voilà.
- Vers ce métier...
- Vers ce métier qui je pense est un métier d'aide, de soutien, pour des enfants qui en ont besoin quoi.
- Tout à fait. Tu avais envie de te sentir utile ?
- Oui, c'est un peu ça ! Euh, peut-être avec l'âge voilà, je me suis dit quitte à choisir un métier, faudrait que ça ait un peu de sens quand même (*rire*), voilà...c'est ça.
- Est-ce que c'est indiscret de te demander ton âge ou...
- J'ai 41 ans !
- D'accord, ok, très bien ! Et, euh, quand tu as pris tes fonctions, ou avant, est-ce que tu as eu une formation ?
- La formation...pas spécialement. Au début, d'ailleurs, si j'ai mis du temps à m'intéresser à ce métier, c'est que je pensais qu'il fallait une formation spécifique. J'ai travaillé aussi dans le domaine des personnes âgées à un moment donné en région parisienne, voilà, donc c'est un peu des métiers qui se rejoignent quelque part...
- Mmh.
- Mais j'pensais vraiment qu'il fallait une formation spécifique, voilà. Et donc, j'ai aussi

¹⁹ L'établissement étant Cité scolaire depuis la rentrée 2019, il comprend donc une partie collège et une partie lycée.

une de mes connaissances qui travaille dans le domaine et qui m'a dit : « *non, mais j pense que y a pas besoin d'une formation spécifique, du moment où tu as quand même quelques connaissances, t'as des enfants et tout ça, ça peut peut-être jouer...* » donc voilà, j'ai déposé ma candidature comme ça, un jour, après réflexion, et j'ai été appelée assez rapidement.

- Oui.
- Donc voilà.
- Et là, aujourd'hui, en étant en poste, tu as quelques sessions de formation ?
- Donc au début, au mois de décembre, quand j'ai commencé, j pense que c'est l'année...en janvier ou en février que les formations ont commencé...donc c'est des formations, en général le mercredi, donc on fait des demi-journées sur des thèmes assez précis...
- Mmh.
- Donc, moi j'ai trouvé ça justement très intéressant parce qu'au début, on est un peu perdu quand même...bon, on aide comme on peut mais c'est bien pour certaines...comment dire...pathologies ou...en tout cas certains troubles...de pouvoir quand même s'appuyer sur quelque chose.
- Mmh.
- Voilà, donc c'était plutôt intéressant. J'ai trouvé pas mal de formations qui m'ont aidé quand même à comprendre certaines choses.
- Oui, je comprends. Et là, maintenant, on va rester dans l'établissement, donc, plutôt collège pour nous...
- Oui, d'accord.
- Euh, combien d'élèves tu accompagnes du côté collège ?
- Alors, deux élèves de 5ème.
- Les deux sont en 5ème ?
- Donc, les deux en 5ème mais pas dans la même classe.
- D'accord, ok.
- Mais le même niveau quoi.
- D'accord, ok. Donc, là, on va rentrer dans la classe du coup, euh, est-ce que tu peux me décrire comment se déroule une heure de classe avec l'un des deux élèves ou les deux si c'est différent ? Voilà, comment concrètement ça se passe en classe ? Qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que...
- Alors...on va dire pour Hugo...Hugo, il a les...un peu de troubles du comportement mais il est dyslexique.
- D'accord.
- Donc euh, pour l'écriture, c'est très très compliqué pour lui donc euh, c'était beaucoup de la prise de notes, au début...
- Oui.
- Et puis là, depuis peu, il a un ordinateur à disposition et que, il peut quand même prendre ses notes tout seul mais voilà, y a quand même besoin quelquefois de le ramener dans le cours parce que voilà...il est un peu reparti dans sa bulle, des

choses comme ça...ou alors, des choses que voilà, il pense avoir compris mais que, il a pas vraiment compris...en posant une ou deux questions, on se rend compte, voilà...donc, j'essaie un p'tit peu de revenir sur ces choses-là avec lui...et puis, dans l'organisation aussi...

- Mmh.
- Voilà, est-ce que...voilà, il oublie certaines choses...enfin, il...pour son travail à rendre, des choses comme ça, voilà...donc faut vraiment être derrière, lui rappeler, lui noter dans l'agenda, vérifier quelques jours avant qu'il est là-dessus, qu'il a pas oublié, bon, des choses comme ça...
- Oui.
- Sinon, depuis qu'il a un ordinateur, j'trouve qu'en autonomie, il a gagné beaucoup, en autonomie.
- Mmh.
- Après, ça reste quand même, euh, voilà, des p'tites choses de concentration...selon les matières, c'est différent. Y a des matières qu'il aime bien ! Donc, il est plutôt concentré, il est attentif, comme le Français, et puis, y a des matières où c'est plus compliqué pour lui donc forcément, là, faut être tout le temps, toutes les cinq minutes, à lui rappeler : « *écoute, écoute au tableau* », voilà.
- Ouais...Donc là, tu intervies donc en Français...
- En Français, en Mathématiques et Histoire-géo, voilà.
- Ok.
- Donc, on a du faire des choix aussi par rapport aux matières, voilà. En Français, la prof est plutôt, euh...Ils sont tous attentifs hein aux besoins...
- Mmh.
- De...des élèves. Après, bon...y en a qui essaient de faire un peu plus que les autres et c'est bien ! C'est tout ce qu'on demande !
- Oui.
- On essaie de les aider comme on peut...Après, Kenza, c'est un peu le même problème, elle, de concentration, beaucoup, et de lenteur dans l'écriture...
- Oui.
- Elle a aussi des problèmes de vue, donc, qui compliquent encore un peu plus...
- Mmh.
- Voilà, elle a besoin encore plus d'aide je pense...
- Oui.
- Et sinon, ça s'passé bien en tout cas. La relation entre eux et moi, ça va.
- Oui. Ils t'ont bien acceptée ?
- Oui oui.
- Et en plus, c'est pas évident parce que y a pas de rencontre avant ? La première fois que tu les vois, c'est à la rentrée j'imagine ?
- Bah voilà, oui. Mais, ça s'est très bien passé, ils m'acceptent bien, ils ont conscience qu'ils ont besoin d'aide. Voilà. Des fois, ils ont envie de faire par eux-mêmes mais au bout d'un moment, ils se rendent bien compte que c'est un peu

- compliqué donc faut que je reprenne la main.
- Oui.
 - Kenza par exemple, au final, y a une partie du cours qu'elle a pas parce que, elle peut pas suivre.
 - Mmh.
 - Donc...je sens que ça l'embête un peu parfois que je reprenne le cahier mais bon...donc des fois, je la laisse faire et ce que je fais, c'est que je fais la photocopie du cour d'un camarade pour essayer de la remettre à jour parce que des fois, elle a envie de faire elle-même quoi.
 - Oui, je comprends.
 - Il ne faut pas trop la frustrer non plus tu vois. Donc, on essaie de trouver un juste milieu.
 - Oui. Et du coup, ton rôle, est-ce qu'il t'a été expliqué clairement au début de l'année ? Par exemple : « *voilà, cet élève est dyslexique donc il faut faire de la prise de notes pour lui, faut faire ci, ça ça ça...* » ?
 - Alors, ça ! Ça, c'est je pense ce qui a manqué parce que justement, quand on arrive, on nous explique pas...enfin, j'ai pas su de quels problèmes les élèves souffraient vraiment. Apparemment, c'est un peu classé confidentiel...Bon, j'peux comprendre, même pour les familles...mais en même temps, pour pouvoir être vraiment à l'aise pour aider l'enfant, il faudrait un minimum d'informations.
 - Oui.
 - Donc moi, ce que j'ai fait, c'est que je suis entrée en contact avec l'AESH précédente...
 - D'accord.
 - Donc, pour Hugo, parce qu'elle n'est plus sur l'établissement et pour Kenza, y avait Mme, euh...j'sais plus son nom...une AESH qui est aussi dans l'établissement et qui l'avait l'année dernière donc j'ai eu des informations comme ça...
 - D'accord.
 - Voilà. Et, j'ai aussi été voir la secrétaire pour regarder un peu dans le dossier voir si y avait des choses...voilà...
 - Ah oui, donc c'était vraiment de l'adaptation à 200% là !
 - Ouais parce que bon...quand on connaît pas l'enfant au début, c'est compliqué...Et c'est compliqué de savoir comment on peut l'aider au mieux...parce que l'enfant lui-même des fois sait pas comment l'expliquer et donc, euh, j'sais pas, rentrer en contact avec les parents comme ça, c'est pareil, j'sais pas si c'est l'idéal donc...moi, j'me suis dit que c'était déjà de voir avec l'équipe qui était déjà sur place pour voir si déjà je pouvais avoir des informations.
 - Mmh.
 - Donc, j'suis passée déjà par la CPE et c'est elle qui m'a dit, écoute va voir Sylvie²⁰ et peut-être qu'elle aura quelque chose dans le dossier et tout ça.
 - Parce que du coup, les familles, tu n'as pas de contact avec eux ?

- Bah...je sais pas si déjà on a le droit !
- D'accord.
- Voilà ! Parce que, en formation, on nous dit que normalement, faut éviter d'avoir des relations avec les familles directement, donc euh, moi, j'ai voulu avoir, dans un premier temps, l'avis des personnes sur place, après, c'est vrai que là, je me pose des questions, par exemple pour Kenza, de savoir si j'avais pas appeler la maman...
- Mmh.
- Parce que je sens que là, y a un peu de relâchement et j'sais plus trop comment faire, donc j'aimerais bien savoir aussi comment ça se passe à la maison, voilà.
- Oui, bien sûr.
- Bon là, il se trouve qu'il y a une ESS²¹ de prévue au mois de février...
- Oui. Donc là, pendant l'ESS, la famille est là ? Et toi aussi ?
- Voilà. Donc là, je vais pouvoir échanger avec la maman mais sinon, autrement, c'est compliqué.
- Bah oui. Pour le suivi de l'élève, finalement, tu n'es pas spécialement en contact régulier avec tous les gens qui entourent l'élève ?
- C'est ça.
- Et tu sais pas si tu es légitime à...
- Oui, bah oui ! Et donc, j'ai une collègue au lycée qu'est quand même...qu'a de l'expérience par rapport à ces choses-là et donc, elle m'a expliquée qu'en fait, les parents n'étaient pas obligés de, d'informer l'AESH, de ce dont l'enfant souffrait.
- Oui.
- Mais bon...enfin, j'comprends pas trop parce que quand on a envie d'aider son enfant, j'pense que...bon, c'est pas pour stigmatiser ou autre chose mais moi, c'est plus pour savoir comment se positionner par rapport à justement, aux difficultés de l'enfant, et si on sait pas...
- Bah oui, j'comprends ! Tu sais pas si ce que tu fais est adapté ou non...Et du coup, est-ce que tu échanges...parce que peut-être que les enseignants ont plus d'informations sur les adaptations pédagogiques par exemple, donc est-ce que tu échanges avec les enseignants sur la pédagogie ? Sur les outils à mettre en place ?
- Alors euh, au début de l'année, j'ai essayé...j'ai échangé hein avec certains professeurs. Mais...j'ai l'impression qu'ils sont aussi perdus que moi !
- Ah oui...
- J'ai l'impression que la plupart se pose d'ailleurs les mêmes questions que moi !
- Mmh.
- Voilà, y en a qui veulent vraiment faire des choses mais qui savent pas trop...
- Mmh.
- Et puis, y en a, bon...j'pense que voilà...
- Tu sens qu'y en a qui sont moins investis ?
- Qui sont moins investis on va dire...voilà donc...

- Et c'est quoi du coup au niveau des adaptations ? Qu'est-ce qu'ils font par exemple ?
- Alors concrètement, c'est...on va dire, par exemple pour Hugo, la prof de Français, elle lui fait un format spécial pour lui, pour que ce soit plus lisible et tout...donc en plus gros...
- Oui.
- Voilà. Et puis, maintenant qu'il a l'ordinateur, elle lui met les cours sur la clé.
- Oui.
- Donc, du coup, ça, ça va assez vite quand même. Après, en Histoire-géo, bah, rien de spécial. Il prend note et puis voilà. Pour le temps des...les évaluations, elle lui laisse un peu plus de temps aussi.
- Oui.
- Euh...
- Juste, je m'arrête sur ce point. Tu es là pendant les évaluations ?
- Oui. Euh, quand je suis là oui mais pas toujours. Par exemple, en Français par exemple, elle, elle fait en sorte que ça tombe quand j'suis là, c'que tous les profs ne font pas !
- Oui ! Et du coup, quand tu es là sur les moments d'évaluation, tu vas faire quoi ? Reformuler les consignes ? Écrire à sa place des fois peut-être ?
- Euh, si y a besoin, j'écris à sa place. Et puis, si je vois que c'est quand même lisible, voilà, je le laisse faire.
- D'accord.
- Et puis, des fois, je le laisse lire et puis, quand je vois qu'il commence à aller dans autre chose qui n'a rien à voir, je comprends que non, là, il n'a pas compris, donc je lui réexplique : « - *tu n'as pas bien compris ce que ça voulait dire et tout.* - Ah oui ! »...
- Ok. Donc, vous êtes dans une salle à côté ou...
- Ah non, pas du tout !
- Dans la même salle que les autres ?
- Dans la même salle.
- Ah oui donc c'est pas facile ?
- Non, c'est pas facile. D'autant plus qu'il arrive qu'on soit deux AVS²² en plus dans...Enfin ça, c'est pas pour Hugo mais Kenza, par exemple, quelquefois, on est deux parce que y a un autre élève qui a une aide aussi donc c'est vrai que c'est pas évident...En Anglais par exemple, il est arrivé...parce que Kenza, en Anglais, j'suis présente aussi...une heure dans la semaine...donc, en évaluation, elle, elle a une p'tite salle en fait...
- Mmh.
- Qui...où on peut se retrouver pour pas déranger aussi le reste de la classe...mais bon, c'est pas possible pour tous les cours donc...
- Bah oui. Et justement, pour Hugo, où tu me disais que la prof de Français, par

22 Auxiliaires de vie scolaire (devenues aujourd'hui les AESH)

- exemple, euh, ne s'organisait pas pour que tu sois là...
- Si, elle, elle s'organise.
 - Ah oui, c'est vrai ! Alors, c'est qui qui ne s'organisait pas déjà ? En Histoire-géo ?
 - Bah, dans les autres matières. En Histoire-géo, en Mathématiques, en général, pour Hugo, j'suis là pratiquement à tous les cours de Maths, donc du coup, quand y a évaluation, j'suis là aussi...
 - Oui.
 - C'est plus en Histoire-géo du coup où j'suis pas souvent là alors que même dans la compréhension, voilà quoi !
 - Bah oui ! Et justement, est-ce que tu sens qu'il y a une différence au niveau des évaluations entre quand tu es là et quand tu n'es pas là ? Au niveau des résultats ?
 - Au niveau des résultats...Bah oui, quand même, quand même...donc là, je me demandais d'ailleurs si j'allais pas en parler à la prof mais bon...
 - C'est délicat, c'est pas simple...
 - Bah voilà ! C'est pas simple non plus, bon...j'pense que...elle le prendra pas mal mais de devoir s'adapter à moi, j'sais pas si c'est...bon...
 - Et justement, au niveau de la communication avec les enseignants...comment tu sens le lien avec les enseignants ? Est-ce que c'est de la coopération ou est-ce que vous êtes deux personnes qui font, enfin, qui travaillent à côté mais pas forcément ensemble ?
 - Bah...ça dépend, ça dépend des profs.
 - Mmh.
 - Ça dépend des profs parce que voilà, bon, y en a qui s'appuient vraiment sur toi et puis t'en as qui voilà, c'est...c'est chacun fait son boulot quoi !
 - Mmh, oui.
 - Donc, voilà, c'est...bon, c'est pas que je reproche mais...j'trouve que peut-être si y avait un peu plus de communication, on...on ferait en sorte que ça se passe mieux pour l'enfant, pour l'élève !
 - Oui.
 - Je sais que par exemple, l'année dernière, en Mathématiques...c'était en Troisième, y avait un prof qui vraiment nous laissait un champ plus large et ça fait que, honnêtement, déjà tu te sens à l'aise et puis même, t'arrives à donner un coup d'main même à ceux qui sont, d'autres élèves qui sont à côté parce que le prof, il te laisse ta place et même plus quoi !
 - Oui. Et là oui, tu sens que t'as vraiment un rôle à jouer...et que t'es reconnue aussi dans ce que tu fais...
 - Bah oui !
 - J'comprends ! Et si tu devais, de ton point de vue, me donner trois points-clés, euh, pour une inclusion réussie...qu'est-ce que ça serait ?
 - Pour une inclusion réussie ?
 - Oui. Des points qui vraiment te semblent importants pour que l'enfant se sente bien et progresse aussi ?

- Déjà, moi, j'dirais que c'est déjà bien connaître...enfin...la pathologie...ou en tout cas, les besoins réels de l'enfant, dès le départ, pour pouvoir savoir et donc s'adapter tout de suite à l'enfant...
- Oui...
- Ça, c'est important ! C'est pas juste d'avoir quelqu'un à côté mais que vraiment, ça serve à l'enfant et que ça le fasse progresser quoi, voilà.
- Mmh.
- Y a aussi, moi, le fait que...la classe...la classe, le plus souvent, n'est pas au courant du problème du camarade et donc, euh, peut-être, ne va pas l'accepter...
- Mmh.
- Et ça, j pense que c'est un gros problème parce que l'équipe enseignante fait son travail mais y a aussi d'inclure l'enfant dans le groupe de la classe...
- Oui.
- Et quand l'enfant a un problème et que les autres sont pas au courant, des fois, ça passe pas, parce qu'il va avoir peut-être des moqueries, parce qu'ils comprennent pas en fait que c'est le problème de l'enfant qui fait qu'il va avoir euh, comment dire...cette réaction-là à un moment donné !
- Mmh.
- En début d'année, de préparer le reste de la classe à l'arrivée d'un enfant qu'a voilà...ouais, j pense que c'est important...
- Ouais.
- Et puis, j'sais pas, troisième chose, peut-être, voilà, plus de communication...entre l'équipe, voilà...
- Mmh. Tout à fait ! Bah, c'est les difficultés qui ressortent le plus souvent ! Et, euh, j'rebondis sur le groupe-classe justement parce que c'est vrai que je t'ai pas posé la question...Alors, peut-être que toi, tu le vois pas quand tu es là mais est-ce que tu sens que y a de l'entraide et de la coopération entre les élèves, avec les élèves que tu suis tout particulièrement ? Alors, peut-être que quand tu là, c'est pas visible mais est-ce que tu es au courant peut-être de choses qui sont mises en place par les enseignants pour favoriser la coopération ?
- Alors, y a certains enseignants, effectivement, qui arrivent à faire en sorte que les élèves qui peuvent faire puissent aider l'autre. Par exemple, quand j'suis pas présente, je sais que y a un professeur de Maths, qui a demandé, par exemple, à un camarade, de prendre les cours et du coup, vu que Hugo, lui, avec sa souris, il scanne en fait, donc, même si j'suis pas là, il peut avec son camarade, scanner la page et puis du coup avoir...parce que si tu veux, les outils qu'il a sur son ordinateur, des fois, sont pas peut-être adaptés, par exemple, pour un cours de Mathématiques, par rapport aux symboles, à des choses comme ça...
- Mmh.
- Donc, il est quelquefois en difficulté dans la prise de notes malgré l'ordinateur donc euh...Alors, je sais que son camarade est d'ailleurs ravi de pouvoir l'aider et donc voilà, là, j'trouve que ça colle, ça passe bien, et puis bon bah, t'as des camarades qui voilà, qui vont pas y penser ou...ou peut-être que si on leur demande gentiment,

ils le feront mais ils penseront pas d'eux-mêmes, spontanément...Après, voilà, moi, à chaque fois que j'ai eu besoin, en tout cas, d'un camarade, de prendre le cours, pour un élève ou un autre, voilà, j'ai pas eu de barrière ! Après, ça reste toujours...selon les enfants, y en a qui arrivent à s'adapter, s'intégrer facilement au groupe et puis, t'en as qu'ont un peu plus de difficultés, bon...

- Oui...
- Ça aussi, c'est un peu, selon la personnalité de l'enfant, donc euh voilà.
- Tout à fait ! Et enfin, pour terminer...quelles améliorations, selon toi...donc, t'as soulevé les problèmes...qu'est-ce qui pourrait être fait, du coup, pour vraiment améliorer l'inclusion...donc au niveau...soit de la formation, soit voilà au niveau de l'établissement ou...Bon, par rapport à tes trois points clés, y a déjà des choses qui ressortent mais...au niveau de la formation des AESH ?
- En terme de formation, de toute façon, moi, j'suis toujours partante pour les formations parce qu'on finit jamais d'apprendre hein !
- Mmh.
- Donc euh...plus on est formé, mieux c'est ! Après, bah, peut-être qu'on peut pas non plus adapter les formations à chaque AESH donc euh, ça fait qu'on a les formations pour tout...j pense que c'est par secteur...donc en fait, elles sont, comment dire...ils ont essayé de prendre des thèmes qui ressortent le plus, comme l'autisme, des choses comme ça...
- Mmh.
- C'est important mais moi, personnellement, j'ai pas de cas d'autisme, tu vois, mais c'est bien d'être informée là-dessus mais...peut-être que y a des choses moi qui m'intéresseraient plus mais que j'ai pas en formation.
- Oui.
- Donc après, bon, on essaie, à son niveau, de trouver les informations sur Internet, voilà...
- Oui, c'est de l'auto-formation ?
- Ah oui ! Ça...on apprend sur le terrain, on apprend avec les collègues qui sont plus anciens, voilà, quand...quand le courant passe aussi...
- Mmh.
- Mais voilà, ouais, c'est beaucoup, on apprend par soi-même quoi ! Et puis, avec l'enfant aussi...
- Mmh.
- Parce que chaque enfant est différent donc ce qui marche avec un ne marche pas forcément avec l'autre, donc...voilà...au début, on tâtonne beaucoup et puis, on finit par trouver...
- Oui, finalement, à chaque handicap, enfin, y a pas une méthode...
- Y a pas une méthode !
- Chaque élève dyslexique aura différents besoins ?
- C'est ça !
- Et, est-ce que tu te sens pas trop seule dans ton travail ?

- Seule, euh...par moment, on va dire mais bon, j'ai....heureusement, comme je t'ai dit, j'ai une collègue au lycée qui s'y connaît pas mal dans le domaine...et puis voilà, elle a beaucoup plus d'expérience donc moi, je m'appuie aussi sur elle hein donc, dès que j'ai une question, j'lui en parle et puis, elle me donne son avis, et puis voilà...voilà...mais bon, heureusement, heureusement...
- C'est des personnes-ressources...
- Oui.
- J'comprends...Bah, merci beaucoup Lydia, merci beaucoup...
- J't'en prie.
- A moins que tu veuilles ajouter quelque chose...
- Non non, ça va...
- Ok. Merci beaucoup...

Annexe 8 :

Retranscription de l'entretien avec Nicolas Meunier (sujet 6) Enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap

Durée de l'entretien : 31 mins et 30s

Les noms et prénoms des enseignant-es ainsi que des élèves mentionnés ont été changés par respect de l'anonymat.

- Pour commencer, je veux bien que tu te présentes un p'tit peu, quel est ton travail exactement, euh, en tant que référent handicap...
- D'accord. Et le parcours peut-être ? Je sais pas, non ?
- Oui oui.
- Donc, Nicolas Meunier, enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap, depuis quatre ans en fait...Puisque précédemment, j'étais professeur des écoles spécialisé et je travaillais en Ulis-école.
- D'accord.
- Voilà. Puisque pour être enseignant référent, il faut avoir, à l'époque le CAPES²³, maintenant le CAPPEI²⁴...
- Oui.
- Euh, mes fonctions c'est de...ma fonction principale, c'est de m'assurer de la mise en œuvre du PPS²⁵ dans les établissements scolaires...PPS qui est rédigé par la MDPH²⁶.
- D'accord.
- En théorie, il est rédigé par la MDPH parce que c'est pas tout le temps le cas malheureusement...
- Oui.
- Voilà. Et d'assurer le suivi de la scolarité des élèves en formulant des conseils à la fois auprès des établissements scolaires mais aussi des familles...
- Mmh.
- Et puis de faire la relation entre les trois entités que sont la MDPH, l'Éducation nationale et les familles.
- D'accord, ok.
- Concrètement, ça veut dire quoi ? Ça veut dire que je fournis les informations en ma possession aux établissements scolaires, en termes de notifications, en terme d'aménagements pédagogiques concernant l'élève.
- Mmh.

23 Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

24 Certificat d'Aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive

25 Projet Personnalisé de Scolarisation

26 Maison Départementale des Personnes Handicapées

- J'organise les réunions des équipes de suivi de scolarisation, donc, qui sont obligatoires, euh, pour chaque élève ayant un PPS...euh, c'est une réunion minimum annuelle.
- D'accord.
- Je dis minimum parce qu'en fonction des situations, il peut y en avoir deux, voire trois ESS²⁷.
- Oui.
- Dans ces ESS, on réunit forcément les parents...parents ou responsables légaux...un représentant minimum de l'équipe pédagogique, alors, en second degré, c'est bien souvent le professeur principal.
- Oui.
- Si c'est un élève scolarisé en Ulis, ça peut être aussi le coordinateur Ulis...et après, toute personne intervenant autour de l'élève, en lien avec la scolarité. Donc, bien sûr, les personnes de la vie scolaire éventuellement, l'infirmière scolaire, le médecin scolaire, Assistante sociale de l'Éducation nationale...Ça peut être aussi les services de soin, SESSAD²⁸ ou autres...
- Mmh.
- Ça peut être aussi les représentants des centres médico-psychologiques...
- Oui.
- Euh, ça peut être aussi les praticiens des centres libéraux...enfin, toute personne participant à la scolarité de l'élève, de façon plus ou moins proche.
- D'accord.
- Et l'objectif de ces ESS, c'est de faire le point sur la scolarité, telle qu'elle est mise en place, en lien avec le PPS, ou les notifications...et puis bah, d'essayer d'envisager la suite de la scolarité...soit la suite en termes d'orientation scolaire, soit la suite en termes d'accompagnement, soit la suite en termes d'aménagements.
- D'accord, ok. Et la fréquence de ces réunions, qui les choisit justement ?
- Alors, y en a une qu'est obligatoire, ça c'est dans les textes, une fois par an, ça c'est la règle. Après, qui choisit si vraiment on en fait une deuxième ou une troisième, c'est en fonction de la situation...généralement, c'est moi, souvent, en tant qu'enseignant référent, mais ça peut être aussi suite à une alerte de l'établissement scolaire...
- Oui.
- Ou éventuellement aussi bien à la demande des parents.
- D'accord.
- Voilà. Mais généralement, c'est vrai qu'on fait une et, quand y en a d'autres, c'est généralement parce que les situations sont soit difficiles en termes de scolarité, soit difficiles aussi en termes de définition et de mise en œuvre d'un projet.
- D'accord, ok.
- Voilà, ça va être ça. Un exemple, assez simple, un enfant bénéficiant d'une

27 Équipe de Suivi de Scolarisation

28 Service d'Éducation spéciale et de soins à domicile

notification d'une orientation en IME²⁹ mais qui ne peut pas être affecté par manque de place, bah, il faut effectivement trouver une solution et cette recherche de solution se fait en ESS en général.

- D'accord, ok. Et euh...alors là, on va...plus spécifiquement à ce collège-là...alors je sais pas si t'es en mesure de me répondre mais y a combien d'élèves ici en situation de handicap, au sein du collège ?
- Alors oui, je suis en mesure de te répondre mais il faut juste que je regarde sur mon ordi...
- Pas de problème !
- (*prend un temps pour regarder sur son ordinateur*)...Parce que comme j'ai quand même pas mal de dossiers...
- Bah oui, j'imagine ! Oui, parce que tu intervies sur combien d'établissements en tout ?
- Alors...sur tous les établissements scolaires de la circonscription, donc ce qui représente écoles maternelles, écoles élémentaires, collèges et lycées.
- Ah oui ! Donc, c'est énorme !
- Après, je pourrai te lister...J'avoue que j'ai jamais compté...
- Mais c'est beaucoup !
- Oui, c'est beaucoup ! Après, j'intervies en plus auprès d'un IME et d'un ITEP³⁰. En tout, ça fait un nombre de dossiers...alors c'est fluctuant, selon les périodes de l'année ou autres...mais là, en décembre, j'étais à 258 dossiers.
- Ah oui !
- Ce qui est beaucoup, tout à fait. Alors...si on reprend la question originelle, sur le collège, actuellement, nous avons (*compte sur son ordinateur*)...sept élèves en situation de handicap, reconnus par la MDPH.
- Oui.
- Plus une élève qui est en...ce qu'on appelle nous, en première demande, c'est-à-dire en demande de reconnaissance de handicap !
- D'accord. Mais que du coup, tu suis aussi ?
- Alors, dans les textes, sur les premières demandes, non, je ne suis pas forcément...
- Mmh.
- Parce que, comme je disais, moi, mon boulot, c'est d'assurer le suivi des PPS. Mais après, en pratique, comme on est aussi personne-ressource, effectivement, on soutient les premières demandes quand c'est nécessaire...sur des situations...là, c'est une jeune qui est arrivée, une demande avait été faite dans un précédent établissement où y a eu des problèmes au niveau administratif donc j'ai repris le relais.
- D'accord, ok. Donc, sept élèves reconnus par la MDPH ?
- Oui, c'est ça.
- Et du coup, la répartition par classe...enfin, est-ce qu'il y a un travail particulier sur

29 Institut médico-éducatif

30 Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

- la répartition de ces élèves dans la classe ?
- Alors, la répartition dans les classes, c'est généralement à la charge de l'établissement.
 - Oui.
 - Parce que là, on est dans des soucis d'organisation d'ordre pédagogique. Donc ça, moi, généralement, je n'interviens pas. Après, ça peut être des questions qui parfois sont abordées en ESS. Effectivement, parfois, pour des côtés pratiques, on peut conseiller, par exemple, parfois, quand des élèves bénéficient d'aide humaine mutualisée, de réunir des élèves dans la même classe, s'ils ont le même niveau bien entendu...ce qui permet aussi de mutualiser les moyens.
 - Oui...donc l'AESH³¹ pour plusieurs...
 - Oui, voilà ! En fait, les élèves qui bénéficient d'une notification d'aide mutualisée, ils ont pas de quotité horaires sur cette notification...enfin, dans la région...
 - D'accord.
 - Dans l'enseignement public, la base, c'est six heures.
 - D'accord.
 - Dans d'autres départements, c'est pas le cas, c'est moins...et dans l'enseignement privé, par exemple, la base, c'est trois heures, d'accord ?...Alors, du coup, on se base sur six heures, donc si on met deux élèves dans la même classe à six heures, finalement, y a un temps de présence de douze heures pour les élèves...
 - Mmh.
 - Voilà. Donc, en fait, y a un bénéfice, effectivement, qu'est intéressant des fois !
 - Oui oui. Et, dans la réalité, ça se fait ça ?
 - Ça peut se faire, ça peut se faire...Alors, ici, j'suis pas sûr que ça se fasse mais dans d'autres établissements, je sais que ça se fait.
 - D'accord. Et du coup, comment tu travailles...parce que, enfin, c'est souvent le professeur principal qui est en ESS...mais comment tu travailles avec l'ensemble des enseignants, d'une classe ?
 - Moi, j'ai très peu de contact direct avec les enseignants.
 - Ok.
 - Moi, le seul contact que j'ai, quasiment, c'est, en secondaire...parce que c'est un peu différent de l'élémentaire...j'ai quasiment des contacts que avec les professeurs principaux et l'administration, par exemple, ici, avec le Proviseur adjoint et éventuellement, la CPE³².
 - D'accord.
 - Mais, c'est vrai que j'ai peu de contact direct...Après, comment je travaille ? Bah, ça se fait dans le cadre des ESS, bah voilà, le professeur principal est le porte-parole souvent de l'ensemble de l'équipe pédagogique.
 - Mmh.
 - Donc, quand on aborde des préconisations en ESS, des propositions, ça reste

31 Accompagnant-e d'élèves en situation de handicap

32 Conseiller-ère Principal-e d'éducation

toujours des préconisations et des propositions...et elles sont généralement transmises à l'ensemble de l'équipe pédagogique.

- Oui.
- Après, on utilise aussi d'autres outils de communication...Par exemple, y a le compte-rendu de l'ESS, le GEVA-Sco³³, donc, qu'est normalement transmis à l'ensemble de l'équipe pédagogique...après, par le biais des collègues hein, moi, j'envoie pas à chaque enseignant ! J'envoie généralement à l'administration et au professeur principal, à charge à eux de transmettre les informations.
- D'accord.
- Et à eux de toute façon...en amont, quand l'élève arrive dans l'établissement, moi, je transmets à l'administration tous les éléments de son dossier. C'est-à-dire les notifications, le PPS quand il existe...et les GEVA-Sco précédents.
- D'accord.
- Ce qui permet normalement d'avoir les éléments de démarrage à peu près cohérents.
- D'accord, ok.
- Voilà. Et après, on peut aussi, y a aussi des outils qui sont utilisés, moi que je préconise bien souvent, notamment ici, mais pas seulement, c'est un document qui s'appelle le « document de mise en œuvre du PPS »...
- Oui.
- ...qu'est pas un document obligatoire...mais en fait, c'est un document qui va ressembler, plus ou moins, à ce qu'on appelle le PAP, « Projet d'Accueil Personnalisé », MAIS, en référence au PPS ! Puisque les élèves suivis par la MDPH ne bénéficient pas d'un PAP mais d'un PPS.
- D'accord. Et, euh...bah, c'est marrant parce que les enseignants me parlent essentiellement de PAP et pas de PPS...(rire)
- Je sais, je sais...Y a pas très longtemps, j'ai eu un dossier à suivre et effectivement le professeur principal avait orienté la mère vers le médecin scolaire pour un PAP...Y a aussi un défaut de communication par rapport à ça, sur effectivement, les modalités...tout à fait !
- Et du coup, si les enseignants rencontrent des difficultés, ils viennent pas te voir directement ?
- Ça peut arriver. C'est arrivé. Mais, ça, c'est en fonction de chacun. Alors, souvent, ça se passe par le biais du professeur principal mais, si oui, il m'est déjà arrivé, alors pas cette année mais, l'année dernière, j'me souviens, un professeur de Français, pour une élève, oui, ça peut arriver.
- D'accord, ok. Et avec les AESH, tu as des...quel lien tu as avec les AESH ?
- Alors, quel lien j'ai avec les AESH ? Pour l'instant, faut savoir qu'ici, pour ce qui est de la gestion des AESH, ici, on n'est pas encore dans un PIAL...Pôle pour l'inclusion et l'accompagnement localisés...
- Oui.

33 Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation

- Donc, on n'est pas encore dans un PIAL³⁴, donc, on travaille encore un peu à l'ancienne, on va dire, donc, pour l'instant, c'est moi, en tant qu'enseignant référent, qui a à charge les fiches de poste, euh, la définition des fiches de poste des AESH. Alors, j'le fais moi toujours systématiquement avec les établissements, ça c'est très clair, voilà. Euh, j'ai à charge aussi le recrutement des AESH, en lien avec l'inspecteur de circonscription.
- Ok.
- Éventuellement, sur le collège, en lien avec la Provisseure.
- Oui.
- Après, ça va être, globalement, à peu près tout...J'vais aussi...bah quand elles viennent vers moi, sur des questionnements d'ordre général, effectivement, sur soit des questionnements sur l'intervention au sein des classe, des difficultés rencontrées...après, moi je...tout ce qui va être gestion administrative, là par contre, y a un autre service, c'est le service de la DIVEL³⁵, hein, de l'inspection académique...
- D'accord.
- Y a aussi un service de formation...là aussi, c'est pareil, c'est un service indépendant...
- Ok, ça, c'est pas toi non plus...
- Et là, depuis cette année, suite à la nouvelle Circulaire sur l'école inclusive, du coup, on a organisé, effectivement, des rencontres AESH. Alors, pour l'instant, uniquement pour le premier degré, on l'a pas fait pour le second degré mais, à terme, ce sera sans doute pour le second degré...Après...ce sera fait, logiquement, dans le cadre d'un PIAL.
- D'accord, ok. Et là, tu me parlais du premier degré justement...j'pensais à ça tout à l'heure...tu fais aussi le lien justement...toi, tu as des infos qui te remontent du premier degré ? Enfin, du suivi des élèves, et euh, tu fais le lien avec le second degré aussi ?
- Voilà, c'est ça ! Par exemple, un élève qui arrive en 6ème ici, hein, moi, si c'est un dossier que j'ai suivi dans la scolarité précédente, en premier degré, je transmets toutes les infos en ma possession au collège.
- Mmh.
- Alors, l'information se fait aussi dans le cadre de la liaison CM2-6ème, hein bien sûr...
- Oui.
- ...par l'entremise des enseignants. Mais, moi, tout ce qui va être, on va dire, documents administratifs, préconisations...parce qu'il peut arriver qu'entre le CM2 et la 6ème, on modifie les modalités d'actions de l'aide humaine...parce qu'on sait bien que la scolarité ne fonctionne pas de la même façon en collège...
- Oui.
- Là, ce sont généralement des informations que je transmets. Par exemple, pour

34 Pôle inclusif d'accompagnement localisé

35 Division des élèves

certains, on préconise qu'il n'y ait plus forcément d'intervention en classe mais plus hors-classe !

- Oui.
- Ce sont des choses comme ça...
- D'accord.
- Et puis, pour les élèves dont je ne suis pas le dossier précédemment, qui arrivent soit en 6ème ou qui arriveraient en 4ème ou 3ème mais d'un autre établissement, on a tout un travail qu'on fait nous, en tant qu'enseignant référent, avant la rentrée, quelquefois, ça traîne un p'tit peu...voilà, transmission d'informations, « *tel élève vient de mon secteur, je te donne les informations parce qu'il arrive sur ton secteur* », voilà, que l'on transmet à chaque fois, aux établissements scolaires.
- Oui, oui, d'accord. Et ça, c'est la MDPH, à chaque fois, qui te...
- Non non, ça, c'est nous, c'est l'Éducation nationale. Non, parce que la MDPH, elle, elle définit les besoins d'un élève mais elle n'organise absolument pas la scolarité. La scolarité est organisée par l'Éducation nationale.
- D'accord. Par contre, c'est la MDPH qui définit les besoins...
- Les besoins de compensation.
- D'accord. Les aménagements pédagogiques et tout ça ?
- Voilà. Alors, elle va d'abord définir : « *est-ce que l'élève, oui ou non, est bien dans le champ du handicap ?* », ça, c'est le premier point, c'est toujours le premier point ! Moi, quand je participe aux équipes pluridisciplinaires, à la MDPH, c'est le premier point.
- Oui.
- Une fois qu'il est entré dans le champ du handicap, on traite les demandes formalisées par la famille. C'est la famille qui fait les demandes, c'est toujours la famille, c'est jamais l'établissement !
- Oui.
- Hein, voilà, euh...les demandes, elles peuvent être diverses, sur le plan scolaire bien entendu, y a des demandes qui sont sur le plan scolaire, mais, ça peut être un accompagnement par une aide humaine, la mise en place d'un matériel pédagogique adapté, l'accompagnement par un service médico-social...une demande d'orientation, soit une demande d'orientation en éducation spécialisée, classe ULIS, soit en établissements médico-sociaux, IME, ITEP, IEM³⁶ et autres. Voilà, d'accord ?
- Oui.
- Voilà, ça, la MDPH, elle définit ce besoin de compensation. Dans le PPS ou dans les notifications, par exemple, quand on va parler d'aide humaine, elle va définir le rôle de l'aide humaine mais de façon très générale : « *aide à l'entrée dans les apprentissages* », « *aide à la relation* »...Tout simplement, d'accord ?
- Oui.
- C'est pas plus précis que ça en fait.

36 Institut d'Éducation Motrice

- D'accord.
- Parce qu'il faut aussi laisser, a minima, l'équipe pédagogique, euh, se saisir des besoins de l'élève.
- Mmh.
- Après, dans le PPS, quand il est rédigé...parce que malheureusement, dan le département, il est pas rédigé systématiquement et ça, c'est un problème...
- Oui.
- Dans le PPS, il peut être aussi préconisé des adaptations, du type « *temps supplémentaire pour les évaluations* », euh, « *mise en place de tutorat* », ce genre de choses...mais ça, c'est ce qu'elle définit comme besoins, après, la MDPH délègue totalement la mise en place de tout ça à l'Éducation nationale ou à l'ARS³⁷ pour ce qui va être les services de soins, médico-sociaux ou les orientations en établissement médico-social.
- D'accord, ok. Et, du coup, en termes justement d'orientation de ces élèves...euh, parce que nous, ce qui nous intéressait aussi, c'était de voir si les enseignants arrivent justement à les amener vers la réussite, entre guillemets, vers le choix de leur orientation ?
- Bah, tout dépend de la situation de l'élève ! C'est tellement complexe ! Y a déjà un premier principe, normalement, c'est que tout élève qui est inclus en milieu scolaire, il est scolarisable !
- Mmh.
- Premier principe ! Les élèves qui ne sont plus scolarisables en milieu scolaire, généralement, est préconisée une orientation, bien souvent, en établissement médico-social.
- Mmh.
- Après, ce qu'il faut savoir, c'est que ça, c'est des préconisations ! C'est bien les familles qui s'en saisissent ou pas ! Il arrive que les équipes enseignantes et l'ESS, de façon générale, préconisent, par exemple, une orientation en établissement IME ou en établissement ITEP, et que les familles la refuse, et, elles sont en droit de refuser.
- D'accord. Donc, ces enfants-là restent...
- restent scolarisés malgré tout !
- Ok.
- Donc, du coup...ce qui veut dire que pour ces enfants-là, il est bien entendu très difficile pour les équipes pédagogiques de valoriser des réussites, de faire progresser l'élève, puisqu'il est acté que le système scolaire n'arrive pas à s'adapter à cet élève.
- Oui.
- Parce que c'est bien ça le schéma de l'inclusion...
- Oui !
- C'est le système scolaire qui doit s'adapter aux élèves et non pas l'inverse !

37 Agence régionale de santé

- Oui.
- Par rapport à ce qu'était avant, l'intégration...
- Mmh.
- Alors, après...c'est toujours difficile parce que...alors, notamment dans le secondaire, y a, pour moi, deux difficultés sur la mise en réussite des élèves en situation de handicap, au moins deux...
- Mmh.
- Y a le fait d'une équipe pluridisciplinaire, de multiples enseignants.
- Mmh.
- Donc, chacun, de par sa formation, de par sa culture, n'a pas forcément les mêmes appétences, les mêmes fonctionnements, pour prendre en charge les élèves à besoins particuliers, de façon générale, et d'autant plus, les élèves en situation de handicap ! Ça, c'est une première problématique !
- Mmh.
- Cette multiplicité aussi, euh, ne facilite pas forcément le...la coordination des actions, d'où l'importance du rôle du professeur principal.
- Oui.
- Voilà. Alors, ça marche dans certaines équipes, parfois, ça marche moins bien dans d'autres, hein, ça, c'est difficile...
- Oui.
- Et, l'autre problématique, effectivement, c'est qu'on peut avoir, des fois, des élèves qui sont scolarisés en second degré mais avec un niveau scolaire de premier degré !
- Oui.
- Et il se trouve que les enseignants travaillant en second degré ont une formation de second degré et non pas de premier degré !
- Mmh.
- Donc, avec toute la bonne volonté, déjà, c'est compliqué pour eux d'aller chercher dans les programmes et les méthodes pédagogiques du premier degré, parce que ce n'est pas leur formation donc ça, c'est compliqué ! Et puis, reste aussi, bein...ça, c'est lié à l'ensemble de l'Éducation nationale, c'est les effectifs dans une classe où...Ça, c'est un argument qu'est souvent donné en ESS ou hors ESS par des enseignants : « *je ne peux pas adapter pour un élève alors que j'ai 30 élèves !* »...
- Mmh.
- La réponse qu'est souvent donnée en ESS, moi que je donne en tout cas, et je sais que mes collègues le font aussi, c'est que « *toute adaptation mise en place pour un élève en situation de handicap pourra bénéficier à l'ensemble de la classe* ».
- Mmh.
- Mais, ça, c'est valable quand on parle d'adaptation en termes de méthodes, en termes d'outils.
- Oui.
- C'est plus valable quand on parle d'adaptation en termes de compétences évaluées

- ou de programmation.
- D'accord.
 - C'est là la difficulté ! Bon, alors après, globalement, les élèves, ils avancent en fonction de... Si on arrive à répondre à leurs besoins de façon efficiente, bah oui, ils progressent ! Si on n'y arrive pas, bah, ils progressent pas !
 - Oui.
 - Ce qu'il faut savoir aussi, c'est que... puis ça, c'est quelque chose qui est très souvent positionné par la MDPH, c'est qu'il y a les compensations en milieu scolaire, donc l'aide humaine et autres... mais, y a aussi tout ce qui va s'associer à la scolarité, donc, ça va être les services médico-sociaux, ça peut être pour certains élèves, une prise en charge en CMP³⁸, ça peut être des prises en charge en libéral, qui vont S'ASSOCIER à la scolarité. Et ça, ça participe aussi à la progression de l'élève bien entendu !
 - Oui !
 - La difficulté des fois aussi, notamment, là encore dans le secondaire, c'est la communication entre toutes ces entités, qui est très complexe. En élémentaire, c'est assez simple, y a un enseignant. Il peut aller, y a un intervenant... Dans un collège, c'est beaucoup plus complexe !
 - Oui.
 - Et après, y a aussi le fait que, quand on parle des CMP par exemple, on est dans le champ médical, y a des notions de... bon moi, j'appelle pas ça comme ça mais, y a des notions de « secret », de « réserve », ce qui fait que tous les enseignants n'ont pas forcément toutes les informations... mais, ce qui est légitime aussi ! Ils n'ont pas forcément à avoir accès à toutes les informations !
 - Oui, ok. Et du coup, au niveau des attentes des familles, parce que du coup, t'es quand même beaucoup en relation avec les familles...
 - Les familles ? Alors, les familles, c'est compliqué ! (*rire*) Il faut être clair, c'est très compliqué pour eux, parce que, tout à coup, on te dit que ton enfant est en situation de handicap, alors, pour certaines familles, le handicap est avéré HORS de l'école, alors, pour eux, c'est des choses qui sont déjà difficiles à vivre mais voilà ! Et pour d'autres familles, c'est l'ÉCOLE qui est responsable, non pas du handicap on est bien d'accord, mais responsable de la REVELATION du handicap ! C'est bien souvent notamment quand on parle de handicap cognitif...
 - Mmh.
 - Ce qui va être, voilà, TFC³⁹, euh, dys⁴⁰ et autres...
 - Oui.
 - Troubles des apprentissages, ce qui va être aussi certains troubles du développement, d'accord ?
 - Oui.
 - Bien souvent, c'est dans la sphère de l'école qu'il y a des premières alertes par

38 Centre médico-psychologique

39 Troubles des fonctions cognitives

40 Dyslexie

rapport à ces troubles-là, donc, déjà, y a une relation, parfois, pour certaines familles, qu'est un peu difficile à vivre, c'est-à-dire que c'est l'école qui leur dit que leur enfant est en situation de handicap.

- Oui.
- Donc, déjà, ça, c'est pas simple. Donc, faut l'accepter. Ça veut dire aussi qu'en tant que famille, il faut faire, des fois, le deuil de beaucoup de choses tant les parents se projettent sur l'avenir de leur enfant, et là, du coup, mince, il va falloir revoir les choses, alors pas forcément à la baisse mais, en tout cas, différemment.
- Mmh.
- Malheureusement, bien souvent à la baisse. Euh, voilà. Ensuite, du coup, bah, on a deux, j'vais dire, au moins deux grands positionnements de familles, non, trois, allez trois !
- Mmh.
- Celles qui font confiance à l'école, qui acceptent les propositions...qui comprennent les difficultés de l'institution scolaire aussi. Y a celles-là. Donc, c'est des familles très coopératives, avec qui on peut travailler assez facilement.
- Mmh.
- Y a celles qui connaissent les textes par cœur ! Qui connaissent les textes mieux que les enseignants ! C'est tout à fait légitime puisque les textes sont publics ! La difficulté pour ces familles-là, c'est d'entendre que l'institution scolaire n'est pas forcément en mesure d'appliquer les textes comme eux le souhaiteraient. Y a aussi la notion d'interprétation du texte !
- Oui.
- Donc, ça, c'est très compliqué. Et là, par contre, l'enseignant référent, il a un gros travail à faire, donc voilà. Exemple tout simple : pour certaines familles, quand on fait une proposition d'orientation en ULIS, elles estiment que ça contredit le droit à la scolarisation qui est dicté par la Loi 2005⁴¹.
- D'accord.
- Hors, non ! L'ULIS est bien un dispositif scolaire. Voilà, exemple de cet ordre-là. Là, avec la nouvelle Circulaire, moi, j'ai une famille, alors c'était pas dans cet établissement, mais, j'ai une famille qui, avant même la rentrée, avait lu la Circulaire scolaire, et, quinze jours après la rentrée, sont allés voir l'enseignante, lui dire : « *Madame, est-ce que vous allez bien sur le site « Cap inclusif », Madame, est-ce que vous faites bien ceci, est-ce que vous faites bien cela ?* », voilà.
- Ok.
- Et là, c'est compliqué. Parce que y a aussi la notion de textes qui est dictée par l'Éducation nationale, et, y a la mise en œuvre ! Par exemple, on parle des PIAL, pour l'instant, les PIAL, dans le département, y en n'a pas partout !
- Oui !
- Voilà, y a tout ça qu'est difficile ! Ceux-là, c'est très compliqué de travailler avec eux parce que...c'est souvent des familles qui sont très dans l'insistance, dans la

41 Loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »

- volonté, et on entend ça très régulièrement, en ESS : « *mon enfant a des droits !* ».
- Oui.
 - Et, c'est vrai, il a des droits, mais après, euh, y a aussi la réalité du terrain, et puis, il faut aussi admettre qu'on peut avoir une interprétation différente des textes.
 - Oui.
 - Et bien souvent, les équipes pédagogiques, les enseignants, ont beaucoup de difficultés à travailler avec ces familles-là parce que elles sont tellement insistantes ! Et puis, moi, j'entends, très régulièrement, des collègues enseignants, dire : « *Ça va, j'ai trente élèves, heureusement que les trente familles sont pas comme ça !* ».
 - Ah oui...Ça fait un poids en plus peut-être sur leurs épaules ?
 - Bah, ça fait...Y a une sorte de pression ! On est même des fois, avec certaines de ces familles, à la limite du harcèlement ! Euh, ces familles-là, elles savent, par exemple, que les enseignants ont une adresse académique !
 - Ah oui...
 - Donc, elles y vont hein ! Par le biais d'e-lyco, elles y vont ! Elles peuvent envoyer des...Y a des familles, elles envoient des mails toutes les semaines !
 - Ah oui !
 - Voilà, c'est ça. Et puis, y a celles qui refusent totalement le handicap de l'enfant...Et là, là, c'est aussi compliqué...parce que...alors, bien souvent...y a celles qui refusent d'emblée donc qui ne font même pas la demande à la MDPH, donc celles-là, je ne les fréquente même pas...par contre, c'est difficile pour les équipes pédagogiques parce que, comme elles refusent le handicap, elles estiment bien souvent que c'est l'école qui est responsable des difficultés de leur enfant !
 - Oui !
 - Voilà. J'vais te donner un exemple : un élève qui est déficient cognitif...
 - Oui.
 - La famille refuse...d'admettre qu'il est déficient cognitif, elle va expliquer carrément : « *mais non mais c'est l'enseignant qu'est pas capable de le faire travailler !* », voilà, c'est ça ! Et là, on ne va même pas parler de méthode, c'est l'enseignant lui-même bien souvent !
 - Oui oui.
 - Et puis, y a celles qui acceptent quand même d'aller vers la MDPH mais sans percevoir...en tout cas, en refusant de percevoir...que c'est une reconnaissance de handicap.
 - Ah oui.
 - Notamment, pour ce qui est des aides humaines. Ça, c'est très flagrant ! Les aides humaines, maintenant, y en a dans tous les établissements scolaires, donc, c'est quelque chose, à la rigueur, de presque ordinaire. Y a même des parents qui sont même étonnés qu'il n'y ait pas d'aide humaine pour leur gamin !
 - D'accord.
 - Et ce qui fait qu'on arrive à la MDPH avec, notamment des premières demandes

d'aide humaine qui sont formalisées par des familles, même sans prendre contact avec des établissements scolaires...

- Ah oui !
- Donc, ça retarde forcément parce qu'il faut de toute façon une évaluation scolaire, voilà, et tout...Et, par contre, une fois avec l'aide humaine, moi, j'ai entendu, en ESS, des familles dire : « *mon enfant n'est pas handicapé* ».
- Ok.
- Moi, je commence toutes mes ESS en disant : « *je suis enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap* ».
- D'accord.
- Clairement ! Parce que y a ces notions un peu de...donc voilà, y a un mixte, comme ça, de comportements...Après...donc, du coup, en fonction de ce profil-là, des demandes vont pas être émettre des familles. Les premières, elles sont relativement bienveillantes, elles ont des difficultés dans leur relation à leur propre enfant, à admettre leurs difficultés, certaines l'admettent très facilement, mais, par contre, sont très participatives, reconnaissent que, voilà, elles font parfois une croix sur certains projets qu'étaient, je sais pas moi, « *mon enfant aura un BTS ou sera avocat* », certains font une croix là-dessus, hein, quand on parle de handicap cognitif...si c'est physique, peut-être une croix sur un métier, voilà...mais, ils l'acceptent, ils font tout pour faire évoluer leur enfant...en coopération avec l'école !
- Mmh.
- Y a ceux qui connaissent les textes par cœur qui sont très exigeants ! Eux, ils ont beaucoup de mal à admettre que leur enfant ne pourra pas aller là où ils souhaiteraient qu'il aille ! Et ça, c'est très difficile à faire entendre. C'est typiquement des familles, quand on fait une proposition d'orientation, qui freinent, qui freinent totalement ! Où on entend, pas plus tard que la semaine dernière, en ESS, où on fait une proposition d'orientation en IME : « *Oui, non, on va lui laisser encore un an ou deux quand même, il va évoluer !* »...Voilà, ça, c'est, quelque chose comme ça, parce que ils connaissent les textes, parce qu'ils savent qu'on fera au moins une demande de sur-maintien, c'est possible, voilà, tout ça !
- Mmh.
- Donc, c'est très variable !
- Oui ! Et, par contre, y a quand même cette idée, effectivement, si y a un handicap cognitif, forcément, on revoit, euh...comment dire...la réussite à la baisse ? Enfin...
- Pas forcément ! Alors, tout dépend du handicap cognitif ! Si on parle d'un trouble des fonctions cognitives...
- Oui.
- Ce qui oriente, en général, vers une orientation en ULIS...Là, oui ! Dans le cadre de la scolarité, y a des chances qu'on voit à la baisse...après, tout dépend du positionnement des familles. Si c'était une famille qu'avait déjà un positionnement sur une formation professionnelle, de type CAP⁴², ils revoient pas à la baisse eux...Mais, si c'était une famille qu'était plutôt dans un fonctionnement, le BAC, la

Fac, ou BTS, là, bien souvent...parce que des troubles des fonctions cognitives, c'est ce qui impacte le plus la scolarité. Après, y a tous les troubles des apprentissages, de type dys, dyspraxie, dyscalculie, dys...après, la difficulté de ça, alors déjà, pour partie, à une époque, c'était pas comme une notion de handicap, maintenant, ça l'est à nouveau...enfin, ça évolue beaucoup ces choses-là...euh, là, ça va vraiment être lié aux adaptations qui vont être possibles en classe.

- Mmh.
- Et puis, bien sûr, y a l'aspect pathologique qui fait...alors, en fonction de l'élève, c'est plus ou moins facile, mais ça, c'est vraiment lié à ça...Y a des élèves avec des troubles dys qui réussissent en études supérieures !
- Oui.
- Voilà, après, y a tout ce qui va être les troubles envahissants du développement, de la même façon, des élèves qui peuvent être très performants scolairement, mais, la difficulté du scolaire, c'est que c'est pas uniquement l'apprentissage des compétences scolaires, c'est aussi un environnement...et ça, ça peut perturber aussi la réussite des élèves donc, y a aussi tout un travail à faire par rapport à ça...
- Mmh.
- Et puis après, y a tous les autres types de handicap qui vont être des déficiences...déficiences visuelles, auditives, physiques....qui rentrent dans un autre champ...où là, bah il faut...quand c'est physique, bah, les familles vont faire le deuil sur certains aspects d'une professionnalisation...Un élève effectivement polyhandicapé, on va avoir du mal à l'orienter vers un métier où il va y avoir du manuel par exemple, bien entendu. Ça implique forcément une réflexion sur la réussite scolaire et la formation.
- Oui oui.
- Mais, c'est vrai que, bien souvent, c'est plutôt à la baisse ! Après...moi, j'essaie aussi d'expliquer aux familles, des fois, que, justement, c'est pas forcément qu'à la baisse. Des fois, ça peut être juste on se décale d'un côté ou de l'autre mais pas forcément en dessous.
- Oui, la voie professionnelle n'est pas forcément une voie poubelle et moins prestigieuse...
- Tout à fait ! Mais, y a encore des familles qu'ont ce discours-là...
- Oui, c'est mal perçu...
- Tout à fait ! Et y a encore des collègues qu'ont cette perception-là et ça, c'est difficile aussi...
- Oui, je vois bien...Ok, bah, merci pour tout.
- Mais, de rien !

4^{ème} de couverture

Mots clés : Enseignants, communauté éducative, enquête qualitative, collège, école inclusive, handicap, adaptation pédagogique, individualisation.

Résumé en Français :

L'analyse de l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'un collège sert de support à notre travail. Nous interrogeons les principes ayant motivé la politique inclusive que connaît l'École française depuis quinze ans désormais, ainsi que les implications sur l'évolution des méthodes pédagogiques des enseignants, de même que sur la gestion du groupe-classe. Les entretiens avec les professionnels ont mis l'accent sur le manque de formation ressenti par les enseignants ainsi que sur la charge de travail importante que suppose l'individualisation des parcours scolaires dans des classes nombreuses voire surchargées. Néanmoins, les acteurs s'accordent tous pour dire que la solidarité entre les membres de la communauté éducative permet d'élaborer des stratégies de remédiation efficaces pour assurer la transmission des savoirs et la réussite de tous les élèves.

Résumé en Anglais :

The analysis of the inclusion of the student in an handicap situation by the public education system in a middle school is the base of our work. We do interrogate the principles that have motivated the inclusion politics during the past fifteen years in France, thus the involvement of those in the transformation of the teachers pedagogical methods, as well as the relations with the class. The interviews with the professionals emphasized the lack of formation felt by the teachers thereby the amount of work implied by the individualisation of the scholar journey's in numerous, overcrowded even, classes. Nevertheless, each actor agreed to say that the solidarity between members of the educational community is a way to create strong remediation strategies able to ensure the transmission of knowledges and the success of every students.