



HAL
open science

L'apprentissage de la lecture pour les élèves porteurs de trisomie 21

Clémence Bréard

► **To cite this version:**

Clémence Bréard. L'apprentissage de la lecture pour les élèves porteurs de trisomie 21. Education. 2021. dumas-03369349

HAL Id: dumas-03369349

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03369349>

Submitted on 7 Oct 2021

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.

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

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

Mention 1 : Premier degré

Année 2020-2021

BREARD CLEMENCE

***L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE POUR LES ELEVES
PORTEURS DE TRISOMIE 21***

Sous la direction de : **BEDOIN Diane**

UNIVERSITE ROUEN NORMANDIE
INSPE NORMANDIE ROUEN – LE HAVRE

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

Mention 1 : Premier degré

Année 2020-2021

BREARD CLEMENCE

***L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE POUR LES ELEVES
PORTEURS DE TRISOMIE 21***

Sous la direction de : **BEDOIN Diane**

Résumé : La trisomie 21 est un handicap mental, qui affecte le parcours scolaire des enfants qui en sont porteurs. Depuis juillet 2013, tous les élèves sans distinction peuvent être scolarisés dans leur école de référence. Mais qu'en est-il de l'efficacité de ces inclusions pour les enfants porteurs de trisomie 21 ? Comment les enseignants de classe ordinaire, souvent peu formés, peuvent-ils adapter leurs enseignements pour des élèves dont ils ne connaissent que très peu les besoins ? De plus, à l'école élémentaire, les difficultés scolaires se font de plus en plus grandes. L'apprentissage de la lecture, permettant très souvent d'accéder à d'autres connaissances, est difficile.

Ce travail porte sur les adaptations pédagogiques permettant de faciliter l'apprentissage de la lecture pour les élèves trisomiques. A partir d'entretiens menés auprès d'enseignants, expérimentés ou non, cette recherche a pour but de trouver des pistes d'adaptation permettant à ces enfants inclus en milieu ordinaire de progresser dans leur apprentissage de la lecture.

Mot clés : *Trisomie 21, adaptations, lecture, inclusion, apprentissage*

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Mme Diane Bedoin, qui m'a guidée tout au long de la rédaction de ce mémoire, et qui m'a transmis de précieux conseils.

Je remercie également les enseignantes avec lesquelles je me suis entretenue, qui ont répondu à mes questions et qui m'ont passionnée grâce aux récits de leurs expériences.

Les parents d'élèves, enseignants, enseignants référents et associations qui m'ont mis en contact avec des enseignants pouvant m'aider.

Enfin, ma famille et mes amis pour leur soutien.

Sommaire

Introduction	1
I. Cadre théorique	2
1. La trisomie 21	2
A. Un peu d'histoire	2
B. Description de la trisomie 21	3
C. Croyances des enseignants sur la trisomie 21	5
2. L'inclusion scolaire	5
A. Histoire & cadre institutionnel	5
B. Points de vue des enseignants sur l'inclusion	7
3. Apprentissage de la lecture	8
A. Les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture	8
B. Apprentissage de la lecture et déficience intellectuelle	9
4. Adaptations pédagogiques	10
A. Différents types d'adaptations pédagogiques	10
B. Pour les élèves porteurs de trisomie 21	11
II. Problématique et hypothèses	12
III. Méthodologie	12
1. Guide d'entretien	14
2. Grille d'observation	16
IV. Résultats	18
1. Recueil de données	18
2. Analyse des résultats	31
A. Les enseignantes	31
B. Les élèves	33
C. Les méthodes des enseignantes et adaptations pédagogiques	35
V. Conclusion	41

Bibliographie

Annexes

Annexe 1 : Entretien avec Mme B.

Annexe 2 : Entretien avec Mme G. et Mme D.

Annexe 3 : Entretien Mme F.

Annexe 4 : Entretien avec Mme P.

Annexe 5 : Entretien avec Mme Q. et Mme L.

Annexe 6 : Entretien avec Mme C.

Annexe 7 : Grille d'observation

Introduction

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite « Loi Peillon » a pour principe, depuis juillet 2013 « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Ce principe a pour enjeu de lutter contre les inégalités sociales et territoriales concernant la réussite scolaire. Cette loi permet donc à tous les enfants, d'être acceptés dans leur établissement scolaire de référence, quels que soient leurs handicaps, difficultés ou différences sociales. Il est cependant courant que des enseignants se trouvent désemparés face à un élève en situation de handicap dans leur classe. En effet, le manque de formation concernant le handicap et les adaptations pédagogiques possibles est régulièrement revendiqué par les enseignants, qui doivent bien souvent apprendre à répondre à une demande d'inclusion seulement quand ils y font face. De plus, la situation de handicap met encore certains enseignants et élèves mal à l'aise. Mais l'inclusion de ces enfants permet aux enseignants et aux camarades de classe d'appriivoiser la différence et d'apprendre de celle-ci. Elle permet aussi aux élèves en situation de handicap, de progresser tout en apprenant à s'insérer socialement.

La question de la trisomie 21 au cycle 2 est importante car il s'agit d'un cycle qui se complexifie pour ces élèves déficients intellectuels, dont le taux de présence dans les écoles est faible, ce qui induit un moindre intérêt des enseignants pour ce handicap. Aussi, les caractéristiques de ces enfants étant facilement reconnaissables, notamment physiquement, il peut en découler des moqueries, courantes à l'école. Le terme même de « trisomique » étant encore malheureusement très souvent utilisé de façon négative. Ainsi, si cette situation d'inclusion n'est pas maîtrisée, elle n'est bénéfique ni pour l'enseignant, ni pour l'élève et ses camarades. Il semble donc pertinent de s'intéresser aux moyens qui pourraient être mis en œuvre pour inclure ces élèves et les aider à progresser dans leurs apprentissages.

La question de la lecture est primordiale, car elle est le fondement de tous les autres apprentissages. De plus, « La lecture et l'écriture sont des activités complexes qui mobilisent un nombre important de connaissances et de capacités ou opérations cognitives » (Ministère de l'Education Nationale, 2019, p.7).

Cette réflexion sur les élèves porteurs de trisomie 21 et leur apprentissage de la lecture ainsi que les premières lectures autour de ce sujet ont fait émerger quelques questions initiales. Qu'est-ce que la trisomie 21 ? Qu'est-ce que l'inclusion ? Qu'est-ce qu'une adaptation pédagogique ? Quelles sont les différentes adaptations possibles ? Quelles sont les différentes

méthodes d'enseignement de la lecture ? Comment un enseignant avec si peu de formation au handicap peut-il inclure un élève trisomique ?

I. Cadre théorique

1. La trisomie 21

A. Un peu d'histoire

D'après Jean-Adolphe Rondal (2010), les grands pionniers de la recherche sur la trisomie 21 sont Edouard Séguin, John Langdon-Down et Jérôme Lejeune. Bien qu'ils aient activement participé au diagnostic de cette maladie, E.Séguin et J.Lejeune sont très peu reconnus contrairement à J. Langdon Down, qui a donné son nom à ce handicap. C'est pour cette raison que J.A Rondal préfère le nommer « syndrome SDL » plutôt que « syndrome de Down ».

Tout d'abord, en 1838, **Jean-Étienne Esquirol**, psychiatre, aurait donné une description clinique de quelques patients, celle-ci ressemble à ce qu'on connaît aujourd'hui de la trisomie 21. Selon J.A Rondal, ces descriptions d'« idiotie simple » et d'« idiotie imbécile » n'ont aucun lien avec le phénotype de la trisomie 21. Il reste tout de même un auteur important dans l'étude des déficiences intellectuelles au sens large.

L'un des médecins les plus importants dans l'histoire de la trisomie 21 est donc **John Langdon Down**, médecin britannique du 19e siècle. En 1866, dans les pays anglo-saxons, il décrit les symptômes de l'anomalie. En effet, à cette époque, il observe 16 cas, qui selon lui, se ressemblent tous et possèdent des traits proches de ceux de la population mongole : « face plate et joues arrondies, yeux placés obliquement, épicanthus internes davantage éloignés l'un de l'autre que normalement, ouverture palpébrale étroite, nez petit, peau déficiente en élasticité et plutôt jaunâtre, coordination des mouvements imparfaite, et un possible dysfonctionnement thyroïdien. » (2010, pp.31-32).

Est aussi observée chez ces personnes, une déficience intellectuelle que Down va qualifier d'idiotie congénitale ou idiotie mongolienne. Ces expressions ainsi que d'autres telles que « mongolisme », « mongolien » se sont peu à peu connotées négativement. Elles sont aujourd'hui désuètes mais sont encore parfois utilisées de façon péjorative.

Edouard Séguin, pédagogue et auteur de plusieurs ouvrages, écrit en 1846 un ouvrage intitulé *Le traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés ou*

retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, débiles, muets non-sourds, bègues, etc. dans lequel il présente et décrit précisément deux cas dont les caractéristiques semblent se rapprocher de la catégorie nosologique de la trisomie 21. Les traits physiques comme les difficultés intellectuelles correspondent au syndrome de Down. En 1866, il publie aux États-Unis son ouvrage *Idiocy and its treatment by the physiological method* dans lequel il définit une approche thérapeutique de l'idiotie.

Edouard Séguin a donc contribué aux premières descriptions du syndrome de Down accompagnées de suggestions d'éducabilité et de traitements des enfants handicapés mentaux.

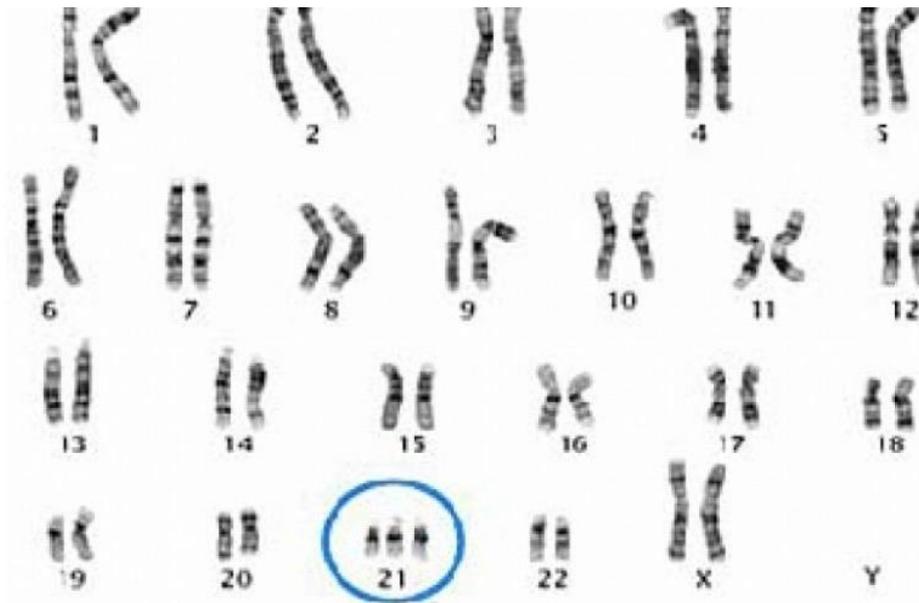
Enfin, les découvertes de **Jérôme Lejeune** et ses collaborateurs (Marthe Gautier et Raymond Turpin) à la fin des années cinquante et au début des années soixante ont une importance particulière concernant l'approche de ce syndrome. Ils sont en effet les premiers à avoir identifié l'anomalie chromosomique en cause dans la trisomie 21. Ils ont alors remis quelque peu en question certaines affirmations de Langdon Down en démontrant qu'il ne s'agissait pas « d'une maladie ou d'une dégénérescence neurologique, mais bien d'une condition organique singulière » (Rondal, 2010, p.17). Ils ont, lors de ces recherches, prouvé que c'était une altération d'un chromosome, dont la société et les parents de l'enfant n'étaient aucunement responsables.

B. Description de la trisomie 21

a) L'anomalie chromosomique

La trisomie est un syndrome dû à la présence surnuméraire d'un chromosome chez les personnes porteuses. En effet, normalement l'être humain possède 46 chromosomes organisés en 23 paires, les personnes porteuses de trisomie possède 3 chromosomes au lieu de 2 sur une des paires. La trisomie 21 est la plus connue et la plus fréquente, elle concerne environ 50 000 personnes en France. Comme son nom l'indique, c'est sur la 21^e paire qu'il y a un chromosome supplémentaire. C'est la présence de ce chromosome « en plus » qui engendre un déficit mental. Il existe d'autres trisomies concernant d'autres chromosomes, mais elles sont beaucoup plus rares et certaines d'entre elles ne sont pas compatibles avec la vie.

Le chromosome en plus dans la trisomie 21



Source : Le chromosome en trop dans la trisomie 21 désactivé - Sciences et Avenir ; Auteur : Courtesy of National Human Genome Research Institute

b) Caractéristiques et symptômes

Dès la naissance, les personnes porteuses de trisomie 21 présentent un faible tonus musculaire et une hyperlaxité des ligaments, ce qui retarde le développement psychomoteur. Elles présentent des caractéristiques physiques : visage rond avec un nez dont la racine est aplatie, les fentes des paupières orientées en haut et en dehors, des mains et des pieds plutôt petits. Les enfants trisomiques peuvent présenter des problèmes de vue et/ ou d'audition, et il existe une comorbidité entre la trisomie 21 et certaines maladies. Michèle Carlier et Catherine Ayoun en 2007 ajoutent que le développement intellectuel des personnes atteintes de trisomie 21 est plus lent que celui de la population générale, ce qui explique un retard concernant les différentes acquisitions, particulièrement au niveau des fonctions cognitives mais aussi pour le langage (production et réception) et les comportements de socialisation et de communication. De plus, les personnes porteuses de trisomie 21 présentent des difficultés d'attention, notamment à filtrer les informations sans importance pour se concentrer sur la tâche, c'est l'attention sélective. Elles ont aussi des difficultés de catégorisation et un manque de flexibilité cognitive qui permet entre autres de s'adapter à des situations nouvelles. Ces contraintes peuvent altérer les capacités d'inhibition, l'enfant aura du mal à inhiber une réponse spontanée afin d'en donner une plus détaillée et appropriée.

Le QI moyen des personnes porteuses de trisomie 21 se trouve autour de 40, ce qui indique une déficience modérée. Cependant, cette échelle métrique n'a pas une totale fiabilité

si elle n'est pas associée à d'autres tests, notamment concernant les personnes avec ce type de handicap.

C. Croyances des enseignants sur la trisomie 21

Les stéréotypes qu'un enseignant peut avoir envers un ou plusieurs élèves peuvent jouer un rôle important dans la scolarité de ces derniers. C'est pourquoi il est important de s'intéresser à leurs croyances concernant les élèves porteurs de trisomie 21 et leur inclusion en milieu ordinaire.

Les stéréotypes sont définis comme « des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des traits de comportement, d'un groupe de personnes » (Jacques-Philippe Leyens & al, 1996 cités par Paul-Fabien Groud & Charles Martin-Krumm, 2012).

D'après une étude de P-F. Groud et C. Martin-Krumm, (2012), 97% des enseignants interrogés « possède des connaissances objectives » sur la trisomie 21 et 94% savent correctement la définir. Cependant, ils sont tout de même 42% à stigmatiser les élèves porteurs de trisomie 21. Les stéréotypes sont majoritairement positifs ; en effet, revient principalement l'idée que ce sont des enfants affectueux, sensibles et sociables. Une représentation d'enfants caractériels, autoritaires et violents représente néanmoins 17.25% des stéréotypes envers les enfants porteurs de trisomie 21. Notons aussi que pour la plupart des enseignants, tous « les élèves trisomiques sont semblables ».

Les stéréotypes, qu'ils soient négatifs ou positifs, vont généralement à l'encontre de l'épanouissement des personnes qui les subissent et peuvent jouer un rôle important sur leurs capacités réelles. Il est donc important de permettre aux enseignants, de développer leurs connaissances non seulement sur la trisomie 21 mais sur toutes les formes de handicap. Aussi, il est important de préciser que ces enfants ont eux aussi leur personnalité propre, pour permettre une inclusion de qualité.

2. L'inclusion scolaire

A. Histoire & cadre institutionnel

L'éducation des enfants handicapés débute par l'éducation dite « spéciale » au 19e siècle, des institutions spécialisées prennent notamment en charge l'éducation des sourds et des aveugles, la problématique de l'éducabilité est soulevée.

Au début du 20^e siècle, Alfred Binet et Théodore Simon distinguent les « arriérés d'asile » des « arriérés perfectibles ». Pour ces derniers, une amélioration semble possible, on les met alors dans des classes « de perfectionnement », officialisées par la loi de 1909. Ce sont des écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés, dans lesquelles ils font du travail manuel. Il y a une très nette hiérarchisation entre les enfants « inéducables » « semi-éducables », et « éducatibles » qui perdurent longtemps et qui séparent ces enfants dans des établissements différents, adaptés à leur niveau d'éducabilité. Se développent alors dans les années 60, des classes et des établissements spécialisés.

Dans les années 70, l'asile est remis en cause et l'école est accusée d'accentuer les inégalités sociales. La loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées aborde le principe de l'obligation éducative pour tous qui est en totale contradiction avec les catégorisations des niveaux d'éducabilité qui avaient été mises en place. Tous les enfants sans exceptions sont concernés par cette loi, qui laisse la liberté de choix entre une éducation ordinaire ou une éducation spéciale. Notons tout de même que cette loi parle « d'obligation éducative » et non « obligation scolaire ». Les soins et traitements étant considérés comme une forme d'éducation, les enfants ne bénéficient pas systématiquement d'une instruction. Cette loi marque le commencement de l'intégration scolaire, mais elle n'a cependant pas l'effet escompté. En effet, « la proportion des enfants handicapés en classes ordinaires était seulement de 7 % en 1989-1990 sur l'ensemble des enfants repérés comme handicapés ou en difficulté » (Jean-François Ravaud, 1995, cité par Eric Plaisance, 2009).

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées permet une avancée considérable en permettant aux enfants handicapés d'être inscrits dans un établissement scolaire ordinaire. Ce n'est plus seulement une obligation éducative mais une obligation à suivre une formation scolaire. L'article 19 énonce en effet que chaque enfant et adolescent porteur de handicap est inscrit dans son établissement de référence, c'est-à-dire l'établissement ordinaire le plus proche de son domicile. Cette loi précise que les enfants peuvent aussi suivre une éducation spéciale, dans une école ordinaire ou dans un établissement spécialisé, en fonction de leurs besoins. C'est le projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui définit toutes les modalités de scolarisation en fonction des besoins des élèves. Une équipe de suivi permet sa mise en œuvre et un enseignant dit « référent » est l'interlocuteur qui permet d'échanger avec tous les partenaires, notamment les parents. Ces progrès marquent le début de l'inclusion scolaire.

Il faut noter que l'inclusion scolaire présente des différences avec l'intégration scolaire. En effet, la différence majeure est que l'inclusion nécessite d'adapter l'environnement à l'élève handicapé, c'est-à-dire que les établissements doivent être adaptés à l'accueil de l'élève porteur de handicap ; alors que l'intégration demande à l'élève de s'adapter à l'environnement dans lequel il est accepté, l'élève peut alors se sentir un peu étranger à cette communauté scolaire. L'inclusion permet aux enfants handicapés d'apprendre avec et comme les autres. Des aménagements individuels peuvent évidemment être mis en place tout en évitant la stigmatisation des élèves.

En 2010, Claude Hamonet définit le handicap comme des « déséquilibres entre les aptitudes d'un individu et les exigences de son environnement humain ou physique à un moment donné » (cité par Laure Ibernou et Christine Berzin, 2016). Cette définition permet de clarifier un des objectifs de l'inclusion qui est donc de réduire ce déséquilibre en adaptant au mieux les lieux dans lesquels les élèves handicapés évoluent. Le but, en réduisant ce déséquilibre est d'atténuer la situation de handicap.

Plus récemment, la Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République précise que le code de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction ». La refondation de l'école permet donc d'insister à nouveau sur le rôle inclusif de l'école et de souligner le fait que chaque enfant doit être accepté dans son école de référence, quelle que soit sa différence, et selon les modalités de l'inclusion et non celles de l'intégration.

B. Points de vue des enseignants sur l'inclusion

D'après une étude de Bernadette Céleste et Benoît Lauras (2001), 90% des enseignants seraient favorables à l'inclusion d'élèves porteurs de trisomie 21 dans leur classe. Les recherches de P-F Groud et C. Martin-Krumm démontrent que parmi les enseignants de maternelle interrogés, 82% y seraient favorables également. Selon la plupart d'entre eux, cette scolarisation en milieu ordinaire peut créer un bénéfice social pour l'enfant et ses camarades. Cependant, s'il y a nécessité d'accueillir un élève en inclusion, 22% précisent qu'ils auraient besoin d'une formation sur le handicap et 23% ajoutent que l'aide d'une personne qualifiée (AVS) serait indispensable. De plus, ils expliquent que l'inclusion apporte une charge de travail supplémentaire. Certains enseignants expriment également une peur des réactions des autres parents d'élèves. Enfin, 6% des enseignants, dans cette seconde recherche, affirment ouvertement qu'ils refuseraient d'inclure un élève porteur de trisomie 21. Cette réponse est

contraire aux prescriptions du texte du 11 février 2005 et réduit les chances de ces enfants d'accéder à une éducation ordinaire.

3. Apprentissage de la lecture

A. Les différentes méthodes d'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est complexe. Il faut savoir reconnaître les lettres ou groupes de lettres, ainsi que le son qu'ils transcrivent, c'est ce qu'on appelle la correspondance graphème-phonème. La lecture est donc principalement du décodage, qui consiste à aller des signes écrits vers les sons ou phonèmes. Mais son apprentissage ne se résume pas à décoder, la compréhension des textes est aussi une compétence à acquérir pour devenir un bon lecteur. En effet, un bon décodage et une fluidité de lecture est indispensable à la compréhension des textes et donc à la réussite scolaire. L'acquisition d'un vocabulaire conséquent est également essentielle pour favoriser la compréhension des textes lus. Enfin, il est nécessaire de préciser que l'encodage - c'est-à-dire le fait de partir de mots connus ou entendus oralement afin de les mettre sous leur forme écrite – et le décodage, sont totalement complémentaires l'un et l'autre pour l'acquisition de ces mêmes compétences.

Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, une méthode de lecture est « l'ensemble des principes qui sous-tendent l'enseignement de la lecture. » (2006, p.7). Pour concrétiser ces principes, les enseignants choisissent et utilisent divers outils pédagogiques, comme les cahiers d'élèves et plusieurs manuels à la fois. Il existe plusieurs approches pour l'apprentissage de la lecture :

L'approche synthétique ou syllabique qui consiste à aller du phonème vers la syllabe et pour laquelle l'accès au sens est consécutif au décodage. Lorsqu'en début d'année, la compréhension des textes est impossible au vu des capacités des élèves, cette approche permet de se contenter du décodage de phrases simples et courtes dont l'assemblage ne crée pas d'histoire intéressante pour l'élève.

L'approche analytique ou globale qui consiste à aller du mot ou de la syllabe vers le phonème. Cette approche récuse l'apprentissage de syllabe sans aucun sens à partir de différents phonèmes, et privilégie l'entrée par le sens. Elle s'appuie sur l'intérêt que les élèves portent au contenu des textes lus et les laisse trouver eux-mêmes les règles orthographiques. Au début de cet apprentissage, l'exactitude du décodage compte peu.

La méthode mixte est la plus utilisée. Elle combine ces deux approches décrites précédemment et nécessite « de la reconnaissance globale, du déchiffrage partiel, de la

recherche d'indices, d'hypothèses dans le contexte, et un appui sur des dessins. » (Ministère de l'éducation nationale, & Direction générale de l'enseignement scolaire. 2019, p.39). Cette méthode permet aux enfants d'apprendre à déchiffrer en faisant de la correspondance graphème-phonème, et de reconnaître directement des mots qui reviennent fréquemment.

La lecture comprend différentes composantes. La compréhension (des textes et des phrases) et la lecture des mots sont les composantes les plus facilement identifiables ; mais la familiarisation avec la culture écrite est aussi très importante. En effet, elle est travaillée dès la maternelle et permet aux enfants de comprendre l'intérêt de l'écrit et de les faire progressivement entrer dans une posture de lecture. Enfin l'écriture de mots et la production de textes, avec l'aide de l'enseignant sont nécessairement liées à la lecture, ces deux composantes (la lecture et l'écriture) sont indissociables.

Les chercheurs et responsables de l'Education Nationale affirment qu'il est nécessaire, pour apprendre à lire et à écrire de développer en même temps toutes les compétences requises citées précédemment. Il est donc indispensable d'étudier l'apprentissage de la lecture en prenant en compte tous ces éléments.

B. Apprentissage de la lecture et déficience intellectuelle

L'une des caractéristiques qui a le plus d'impact sur les apprentissages des enfants porteurs de trisomie 21 est la déficience intellectuelle. C'est pour cette raison que cette partie est consacrée à l'apprentissage de la lecture pour les enfants déficients intellectuels.

Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour (2012) rappellent que la maîtrise de la langue française est une priorité pour tous les élèves, y compris les élèves handicapés depuis la loi de 2005. Les auteurs révèlent que les compétences au niveau de la production et de la compréhension du langage ainsi que de la conscience phonologique sont assez faibles chez les enfants déficients intellectuels mais peuvent s'améliorer grâce à un enseignement explicite et avec un degré d'intensité conséquent. En effet, ces élèves sont capables de décoder mais sont très dépendants des pratiques d'enseignement, qui doivent être de qualité. Selon eux, il est nécessaire de mélanger la méthode de correspondance graphème-phonème et la reconnaissance de mots entiers. En effet, la première méthode reste la plus efficace car elle permet aux élèves de devenir des lecteurs autonomes mais peut être compensée par la deuxième méthode qui permet une lecture plus fluide des mots qui apparaissent régulièrement. Pour ces deux auteurs, il convient de ne pas utiliser d'images en lien avec le mot écrit avec les élèves avec une déficience

intellectuelle. En effet, avec une image, l'enfant devine le mot sans avoir à déchiffrer ; tandis que sans image l'enfant n'a d'autre choix que de décoder.

Enfin, les élèves déficients intellectuels décodent généralement mieux qu'ils comprennent, il est donc nécessaire de développer les compétences requises par la compréhension le plus tôt possible.

En ce qui concerne spécifiquement les élèves porteurs de trisomie 21, les niveaux de déficience intellectuelle sont très variables d'un enfant à l'autre, et l'apprentissage de la lecture doit parfois se poursuivre jusqu'à un âge avancé. De plus, d'après le site *Tous à l'école*, « Le niveau d'acquisition de lecture est extrêmement variable, certains auront une bonne compréhension de ce qu'ils lisent, d'autres décodent bien mais auront une compréhension faible ou absente. ».

Bien qu'ils ne deviennent pas tous des lecteurs autonomes, l'apprentissage de la lecture permet l'accès à une certaine autonomie, ainsi que le développement du langage oral de ces enfants. Cet apprentissage peut s'appuyer sur les capacités phonologiques, ainsi que sur les connaissances concernant la structure du langage préservées de l'enfant.

4. Adaptations pédagogiques

A. Différents types d'adaptations pédagogiques

En 2005, Renald Legendre définit l'adaptation de l'enseignement comme étant « un processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers, de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs des programmes d'études officiels » (cité par Julie Myre-Bisaillon et Antoine Giguère, 2006). Il s'agit donc d'anticiper les difficultés des élèves et mettre en place des adaptations en fonction de celles-ci.

Pour permettre à un enfant inclus dans une classe ordinaire de progresser le plus possible, il convient d'abord de mettre en place un réel partenariat entre l'enseignant de la classe de référence et l'enseignant spécialisé, s'il y en a un. Les adaptations pédagogiques peuvent ensuite être :

- Matérielles et technologiques, en utilisant des supports et des fiches personnalisés, des assistances numériques, des applications et jeux éducatifs adaptés aux besoins de l'élève.

- Humaines, par le soutien de l'enseignante, de l'auxiliaire de vie scolaire (AVS), de l'accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH), ou bien par le tutorat avec d'autres élèves. Ce qui permettrait aussi d'inclure socialement l'élève porteur de handicap dans la classe.

- La différenciation peut aussi et surtout relever de la pédagogie de l'enseignant, J. Myre-Bisaillon et A.Giguère (2006) les appellent « adaptations générales ». Il peut en effet adapter ses méthodes d'enseignement pour permettre à tous ses élèves de progresser plus facilement, y compris les élèves en difficultés. Le principe d'inclusion recommande que l'enseignant mette en place des méthodes d'enseignement uniques qui puissent concorder avec les difficultés de chacun.

B. Pour les élèves porteurs de trisomie 21

Tout d'abord, avant de mettre en place des adaptations quelles qu'elles soient, la mise en œuvre d'un Projet personnalisé de scolarisation (PPS) est obligatoire pour les élèves trisomiques. C'est un projet qui permet de mettre en place un emploi du temps scolaire adapté, ainsi que des prises en charge médicales, psychologiques et rééducatives.

Il existe différents types d'aide qu'un enseignant pourrait apporter à un élève porteur de trisomie 21 pour lui permettre d'apprendre à lire ; c'est-à-dire à décoder et à comprendre ce qu'il lit. Celles-ci peuvent être de différentes natures. Afin de mettre en place des adaptations pédagogiques appropriées, il convient de savoir à quoi il est important de s'adapter. Cette partie présente donc les différentes caractéristiques des élèves porteurs de trisomie 21, qui peuvent leur poser des difficultés en classe ainsi que des solutions pour s'y adapter. L'association *Tous à l'école* partage de nombreuses connaissances sur les caractéristiques des enfants porteurs de trisomie 21 et donne des solutions d'adaptations, développées ci-dessous.

Ces enfants présentent généralement des difficultés à assimiler certaines informations verbales. En effet, leurs capacités d'attention sélective sont insuffisantes, ce qui entraîne une certaine lenteur pour traiter les informations et y répondre. Une fois la prise d'information effectuée, il est difficile pour ces élèves d'inhiber la réponse spontanée à la question, ils vont répondre par ce qu'ils connaissent déjà, ce qui empêche de mener une analyse plus complexe et donc une réponse plus détaillée. Afin d'éviter que ces difficultés ne mettent ces enfants en échec, il convient de ne donner qu'une seule consigne à la fois. Il faut aussi respecter leur besoin de temps plus important et ne pas ajouter de tâche tant que la première n'est pas achevée.

Comme nous savons qu'ils comprennent mieux les informations visuelles, il est possible se servir de cette meilleure compréhension pour les aider dans leurs apprentissages. Par exemple, afin de permettre à l'élève de communiquer et apprendre à lire et écrire malgré leurs difficultés, l'association *Tous à l'école* propose d'utiliser des supports comme le Français signé jusqu'à l'acquisition du langage verbal. C'est une méthode de communication proche de la

langue des signes, qui est simplifiée. Contrairement aux conseils de S. Cèbe et J.L Paour (2012) pour les enfants déficients intellectuels, cette association explique que l'utilisation d'indices visuels comme des pictogrammes et dessins peut aussi être une solution.

Les enfants trisomiques ont souvent un fonctionnement par imitation. La mise en place d'un système de tutorat par d'autres élèves peut les aider à imiter leurs camarades. Cela leur permet aussi de s'intégrer socialement dans la classe, intégration qui ne peut être que bénéfique pour les apprentissages d'un enfant, qu'il soit porteur de handicap ou non.

Les tâches nécessitant une maîtrise de la motricité fine leur posent généralement un problème. On peut alors adapter l'activité en modifiant les objectifs, par exemple entourer les mots correctement orthographiés lors d'une dictée, au lieu de tous les écrire. La présence d'un AVS ou AESH peut aussi aider. Par exemple, il est possible de recourir à la dictée à l'adulte si les objectifs de cette activité ne sont pas liés au geste graphique. L'AVS ou AESH peut aussi être d'une grande aide pour l'aide à la compréhension des consignes.

Enfin, l'enfant porteur de trisomie 21 est en difficultés lorsqu'il y a de la nouveauté. Pour que cela ne soit pas un obstacle trop important, l'enseignant peut mettre en place un environnement structurant et prévisible en donnant des repères temporels et en annonçant toujours à l'avance lors d'un changement à venir. Il est enfin très important de baser les activités sur le sens et sur un mode ludique afin de motiver l'élève.

II. Problématique et hypothèses

Ces premières lectures et réflexions ont permis de rédiger une problématique : Quelles sont les adaptations pédagogiques pouvant être mises en place par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage de la lecture d'un élève porteur de trisomie 21 inclus en classe ordinaire ?

Les hypothèses répondant à cette problématique sont les suivantes :

- L'enseignant utilise un matériel adapté aux besoins et difficultés de l'élève en lecture.
- L'enseignant utilise des méthodes d'enseignement permettant de faciliter l'apprentissage de la lecture pour l'élève.
- L'enseignant met en place du tutorat entre l'élève porteur de trisomie 21 et ses camarades lors de situations en lien avec la lecture.

III. Méthodologie

Pour l'enquête de terrain, je souhaitais mener des entretiens semi-directifs avec des enseignantes de classe ordinaire accueillant un élève porteur de trisomie 21 dans leur classe.

L'effectif étant plutôt réduit, j'ai eu très peu de réponses positives. Je me suis donc aussi intéressée aux enseignants ayant une ou plusieurs expériences auprès d'élèves porteurs de trisomie 21, classe ordinaire ou non. J'ai aussi essayé d'axer mes entretiens seulement sur des élèves en école élémentaire, car la question de la lecture ou même des activités de prélecture ne se pose généralement pas en maternelle pour des élèves porteurs de trisomie 21.

Le but de ces entretiens est d'en savoir plus sur les adaptations pédagogiques mises en place. J'ai choisi cette méthode plutôt que le questionnaire car ma recherche nécessite que les professionnels puissent s'exprimer librement, développer leurs points de vue, leur intérêt porté à la réussite de l'élève ainsi que les choses qu'ils mettent en place pour celle-ci. Pour compléter les entretiens, j'avais prévu d'observer dans les classes, lors de la présence de l'élève trisomique dans le but de voir concrètement les adaptations pédagogiques, de vérifier si elles étaient bel et bien mises en place, et de constater les résultats auprès de l'élève concerné.

J'ai ainsi contacté plus de deux-cents écoles par mail, ne trouvant pas la liste des enseignants référents en début d'année. Après ces démarches ont découlé les trois premiers entretiens. J'ai ensuite publié un message sur les réseaux sociaux, sur un groupe dédié à la trisomie 21 et contacté l'association trisomie 21 France qui m'a donné les coordonnées de différents Sessad (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) susceptibles de contribuer à ma recherche. Enfin, j'ai trouvé et contacté toute la liste des enseignants référents de Seine-Maritime. J'ai finalement pu mettre en place six entretiens en visioconférence avec huit enseignantes.

J'ai d'abord échangé avec des enseignantes en classe ordinaire. Un premier entretien s'est déroulé avec Mme B., enseignante et directrice d'une école privée, accueillant une élève porteuse de trisomie 21 dans sa classe de CE1. C'est une enseignante qui a accueilli cette élève sans aucune formation. Elle avait déjà accueilli des élèves autistes mais aucun élève porteur de trisomie 21. Elle a donc dû essayer de rechercher par elle-même les méthodes efficaces pour l'aider à progresser dans ses apprentissages.

Le deuxième s'est passé avec Mme G. et Mme D., deux enseignantes, d'une classe de petite, moyenne et grande section, dans une école privée : la directrice de l'école et l'enseignante qui la remplace lorsqu'elle est chargée de direction. L'élève trisomique est en grande section mais est dans cette classe depuis la petite section. J'ai choisi de faire cet entretien, malgré le fait que cette enfant soit en maternelle, car elle est malgré tout, dans une classe ordinaire et je souhaitais voir l'attitude des enseignantes face à une situation qui semble nécessiter une organisation et une adaptation particulière.

Je me suis ensuite entretenue avec une enseignante (Mme F.) en Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis), préparant le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei), qui accueille dans son dispositif une élève trisomique, lectrice, incluse en CM1.

Deux entretiens ont été réalisés avec des enseignantes intervenant ponctuellement, dans plusieurs écoles auprès d'élèves inclus en milieu ordinaire. Le premier était auprès d'une enseignante dans un Sessad (Mme P.), intervenant spécifiquement auprès d'élèves porteurs de trisomie 21 depuis quelques années. Le deuxième s'est déroulé auprès de deux enseignantes spécialisées à dominante pédagogique, l'une d'entre elle, Mme Q. n'a aucune expérience auprès d'élèves porteurs de ce handicap, tandis que la deuxième, Mme L. en a déjà accueilli deux, lorsqu'elle travaillait dans une Clis.

Enfin, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec une enseignante spécialisée (Mme C.) d'Ulis depuis plusieurs années pendant lesquelles elle a bénéficié d'une expérience auprès de trois élèves porteurs de trisomie 21, tous à des niveaux différents, dont l'un qu'elle accueille cette année.

Concernant les observations, j'ai eu la possibilité de passer une matinée dans la classe de Mme G., durant laquelle le langage n'a pratiquement pas été mobilisé. Cette observation n'a été que très peu utile pour ma recherche. La grille d'observation complétée est donc disponible en annexe, mais j'ai décidé de ne pas analyser ces résultats. Je n'ai malheureusement pas réussi à effectuer d'autres observations, compte tenu de la situation actuelle.

1. Guide d'entretien

Pour m'entretenir avec ces enseignantes, il m'a fallu construire un guide d'entretien. Je suis partie du principe qu'il fallait connaître le parcours professionnel des enseignants et leur expérience avec le handicap pour situer leurs réponses concernant leur façon de travailler. La première question sur le parcours professionnel est générale et permet d'amorcer la discussion. J'ai ensuite décliné en questions adaptées pour un enseignant en classe ordinaire ou un enseignant spécialisé.

J'ai ensuite choisi de faire un thème sur le ou les élèves concernés, car le fait d'être porteur de trisomie 21 n'est qu'une particularité chez ces enfants, parmi de nombreuses autres. Il m'a donc semblé intéressant d'avoir des informations sur leur personnalité et leur(s) difficulté(s), qui sont propres à chacun. Ici encore, certaines questions sont générales et d'autres s'adaptent à l'enseignant de classe ordinaire ou de l'Ulis.

La situation étant clarifiée, il faut en venir au cœur du sujet, les adaptations pédagogiques. Comme pour la construction des thèmes, j'ai décidé de poser une première question pour situer les méthodes pédagogiques de l'enseignant, puis de préciser mes questions sur ses façons d'adapter les situations d'apprentissage à l'élève porteur de trisomie 21.

Entretien semi-directif

<p>Thème 1 : l'enseignant(e)</p>	<p>Pouvez-vous vous présenter et revenir sur votre parcours professionnel ?</p> <p><u>Enseignant(e) classe ordinaire :</u></p> <p>Avez-vous déjà bénéficié de formations sur le handicap ?</p> <p>Aviez-vous déjà eu des élèves en situation de handicap dans votre classe ?</p> <p>Quelle a été votre réaction quand vous avez su que vous alliez accueillir un élève atteint de trisomie 21 dans votre classe ?</p> <p>Que pensez-vous de l'inclusion ?</p> <p><u>Enseignant(e) spécialisé(e) :</u></p> <p>Pouvez-vous me parler de la formation que vous avez suivie pour devenir enseignant(e) spécialisé(e) ?</p> <p>De quels profils d'élèves vous occupez-vous le plus souvent ?</p> <p>Aviez-vous déjà accueilli des élèves porteurs de trisomie 21 ?</p> <p>Que pensez-vous de l'inclusion ?</p>
<p>Thème 2 : le(s) élève(s)</p>	<p>Pouvez-vous me parler de votre classe ? (Niveau, nombre d'élèves etc.)</p> <p>Pouvez-vous me parler de cet(te) élève trisomique que vous accueillez et quelles sont ses caractéristiques ?</p> <p>Quel était son niveau de langage/ en lecture en arrivant dans votre classe ?</p> <p>Dispose-t-il/elle d'un(e) AVS/AESH ?</p> <p>Comment s'intègre-t-il/elle dans la classe ?</p> <p><u>Enseignant(e) classe ordinaire :</u></p> <p>Fait-il/elle partie d'un dispositif Ulis ?</p> <p>Combien de temps passe-t-il/elle dans votre classe ainsi que dans celle de l'enseignant(e) spécialisé(e) ?</p> <p>Quelles sont ses relations avec les autres élèves ?</p> <p><u>Enseignant(e) spécialisé(e) Ulis :</u></p> <p>Combien de temps passe-t-il/elle au sein du dispositif Ulis ainsi que dans sa classe de référence ?</p>

	Quelles sont ses relations avec les autres élèves de l'Ulis ?
Thème 3 : les adaptations pédagogiques	<p>Quelle(s) méthode(s) d'apprentissage du langage/de la lecture utilisez-vous ?</p> <p>Comment faites-vous pour adapter l'apprentissage du langage/de la lecture à ses caractéristiques ?</p> <p>Que mettez-vous en place pour l'aider ?</p> <p>Quel est son niveau de langage/en lecture actuellement ? A-t-il/elle progressé ?</p> <p>(Si l'élève relève d'un dispositif Ulis) :</p> <p>Echangez-vous avec l'enseignant(e) spécialisé(e) à ce sujet ?</p> <p>Quels sont ses conseils ?</p> <p>(Si l'élève dispose d'une AESH/AVS) :</p> <p>Comment l'AESH l'aide-t-elle principalement à surmonter ses difficultés ?</p> <p>→ <u>Relances :</u></p> <p>Disposez-vous d'un matériel ou outil permettant une différenciation pour cet(te) élève ? (Si oui : L'utilisez-vous ? Comment l'utilisez-vous ? A quelle fréquence ?)</p> <p>Utilisez-vous la méthode du tutorat entre élèves pour l'aider à surmonter ses difficultés ? (A quelle fréquence ?)</p> <p>Etes-vous autant à ses côtés, qu'aux côtés des autres élèves de la classe ?</p> <p>Avez-vous modifié les situations d'apprentissage de la lecture ? (Si oui, pour toute la classe ou juste pour cet(te) élève ?)</p> <p>Si vous pouviez donner un conseil à un enseignant pour accueillir au mieux un enfant porteur de trisomie 21, quel serait-il ?</p>

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

Merci de m'avoir accordé du temps.

2. Grille d'observation

Pour la grille d'observation, j'ai d'abord choisi de donner les informations générales, concernant l'organisation dans la classe, le niveau et la séance que j'observe. Ensuite, j'ai décidé de préciser, pour chaque séance observée, la nature de l'activité en cours, car dans une séance, différentes aptitudes de l'élèves et adaptations peuvent être mobilisées. C'est ainsi que

pour chaque activité, il m'a semblé utile d'observer d'une part le comportement de l'élève, afin de comprendre s'il se sent à l'aise ou en difficulté et d'autre part les comportements des autres élèves pour interpréter son intégration dans la classe, et voir si de l'entraide se mettait en place. J'ai ensuite choisi d'observer les actions de l'enseignante, qui découlait de ces différentes situations, afin de voir concrètement comment les adaptations peuvent se mettre en place, ou non. Les sous-parties de cette dernière observation sont en lien avec les hypothèses formulées pour ce sujet de recherche.

Enfin, j'ai laissé un espace pour ajouter des remarques supplémentaires, concernant l'AVS ou l'AESH par exemple, ou toute autre information que je n'aurais pas pensé à indiquer dans ma grille.

Informations générales

Agencement de la classe	Place de l'élève dans la classe	Présence ou non d'une AVS/ AESH

Niveau	Séance

Activité en cours (nature et durée)	Comportements de l'élève trisomique		Comportements des camarades envers lui			Actions de l'enseignante		
	Envers l'activité	Envers les pairs, l'enseignante et/ou AVS	Aide	Indifférence	Moquerie	Apport de matériel	Favorise l'entraide	Présence près de l'élève trisomique

Autres remarques :

IV. Résultats

1. Recueil de données

Entretien n°1 avec Mme B.

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
<u>L'enseignante</u>	« ça fait vingt-six ans que j'enseigne, j'ai fait treize ans de CP et là j'en suis à ma treizième année de CE1 » (R1)
Expériences liées au handicap	« j'ai accepté Léa dans ma classe [...] mais sans formation. » (R2) « Des enfants autistes, mais pas d'enfants porteurs d'une trisomie. » (R3)
Son point de vue sur l'élève	« J'ai eu un coup de cœur pour Léa, [...] Donc, bah j'avais fait le choix de la prendre complètement. Donc sans AVS [elle hausse les sourcils]. Et puis finalement [...] j'ai une AVS, qui fait un travail admirable. Et euh... Et pour moi Léa c'est mon, c'est un vrai rayon de soleil dans la classe » (R4) « Je suis vraiment ravie d'avoir accueilli Léa. [...] Et le jour où elle va partir en IMP ce sera un déchirement pour beaucoup de personnes mais bon c'est là qu'elle va devoir aller pour s'épanouir pleinement. » (R20)
Son point de vue sur l'inclusion	« Bah c'est... Si on nous donne, alors c'est, c'est très très bien, si on nous donne les moyens de bien le faire. » (R5) « Donc oui à l'inclusion, mais avec les moyens, il faut nous donner les moyens. Là l'AVS je l'ai à mi-temps, donc ce qui est déjà pas mal. Mais le reste du temps c'est un peu plus compliqué de s'occuper de Léa [...] je ne, je ne peux pas m'en occuper comme quand l'AVS est là. » (R5) « c'est un enrichissement pour elle mais c'est aussi un enrichissement pour la classe et pour l'école ! Parce que comme ça, ça habitue les enfants à côtoyer le handicap. » (R4) « il faut pas avoir peur d'accueillir la différence » (R19)
<u>L'élève</u>	« Elle a un bon degré d'autonomie » (R5) « C'est une petite fille, qui est étonnante. » (R6)

	<p>« Donc j'ai commencé avec des choses très basiques et je me suis rendu compte qu'elle les mémorisait très rapidement. Et durablement. Donc à partir de là je me suis dit, bon bah on va oser aller un peu plus haut, [...] Si bien qu'on est en train de commencer à apprendre à lire. » (R6)</p> <p>« Je pense qu'elle a une très bonne mémoire » (R6)</p> <p>« Par contre au niveau élocution on a parfois du mal à la comprendre. Mais sinon elle a pas de problème de langage, elle se fait bien comprendre, elle a vraiment du vocabulaire, elle comprend les consignes, elle comprend ce qu'on lui dit » (R7)</p> <p>« Alors je suis pas sûre que tous les enfants porteurs d'une trisomie puissent faire ce qu'elle fait » (R12)</p>
<p><u>Les adaptations pédagogiques :</u></p> <p>Spécifiques à la lecture</p>	<p>« En janvier/février, je faisais juste la méthode gestuelle Borel-Maisonny » (R8)</p> <p>« Et puis là, je suis passée avec un, une méthode de lecture qui est bien faite et qui peut aider les enfants en difficultés et finalement elle est capable d'identifier consonnes et voyelles, elle est capable maintenant d'associer des syllabes pour lire des petits mots. » (R8)</p> <p>« je continue comme un élève de CP normal, comme un CP en début d'année [...] Elle s'adapte [...] Elle a les compétences pour le faire. » (R11)</p>
<p>Globales</p>	<p>L'AVS : « Elle a du temps, elle a juste une relation duelle qui fait que c'est plus efficace. » (R12)</p> <p>« Et on travaille aussi sur les Octofun, donc les Octofun c'est le concept des intelligences multiples. » (R16)</p> <p>Le tutorat : « ça ça se fait instinctivement avec la classe que j'ai cette année. » (R17)</p> <p>« quand l'AVS n'est pas là, je suis la moitié du temps avec elle. Et l'autre moitié avec les enfants. [...]. Disons que je vais lui donner du temps à elle et je précise aux camarades qu'ils doivent être en autonomie parce que je suis avec Léa et après je dis à Léa bah maintenant je vais m'occuper de tes camarades donc je lui donne des activités qu'elle peut faire en autonomie. » (R18)</p>

Conseil	« Il faut y croire, faut croire en l'éducabilité de l'enfant, il faut oser voir grand [...], on tâtonne et ce qu'on fait même si c'est pas parfait c'est déjà mieux que rien. » (R19)
----------------	---

Entretien n°2 avec Mme G. et Mme D.

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
<u>Les enseignantes</u>	« professeure des écoles en petits, moyens et grands » (R1)
Expériences liées au handicap	« Est-ce que vous avez déjà bénéficié de formations sur le handicap ? » (Q3) « Non ». (R3) « Oui on a eu des élèves [...] « Voilà... Oui autisme, handicap moteur. On a eu » (R'4)
Leur point de vue sur l'élève	« c'est la deuxième année qu'on l'a donc on est ravies. » (R5) « Bah on était contentes de l'accueillir. Nous on était heureuses, on était très très contentes, ouais. [...] D'avoir... Inscrit quelqu'un de différent. » (R'5)
Leur point de vue sur l'inclusion	« Le début n'a pas été simple parce que nous n'avions pas d'AVS » (R6) « avec une AVS c'est quand même beaucoup plus facile à gérer. » (R6) « Enfin c'est très positif pour la classe et pour l'école. Ça change le regard des gens. » (R'8) « avec ces enfants-là en tout cas ça se passe bien. » (R8) « C'est plutôt enrichissant. » (R8)
<u>L'élève</u>	« Lundi après-midi elle est absente elle va chez l'orthophoniste. » (R'13) « Mais sinon elle est tous les jours dans notre classe. » (R13) Ne bénéficie pas d'un dispositif Ulis : « les parents ont refusé pour le moment. » (R'14)
Capacités intellectuelles	« Elle est très fatigable » (R'10) « Au niveau de la parole c'est assez compliqué » (R10) « tout ce qui est langage oral c'est, ça a du mal à progresser quand même. » (R11)

	« écouter une histoire tout ça elle réussit. » « en fait elle comprend très très bien. » (R'20)
Traits de personnalité	« elle s'est très bien intégrée dans la classe » (R'10) « Elle est très têtue. » « Et en même temps très attachante.» (R10)
<u>Les adaptations pédagogiques :</u> Spécifiques au langage, pré-écriture	Commun aux élèves de son niveau : « on poursuit le tracé des lettres, on trace dans le sable [...] après le sable c'est l'ardoise, après l'ardoise c'est [...] sur la feuille. [...] Elle manipule des lettres. » (R16) « Après l'orthophoniste [...] Elle utilise beaucoup la méthode gestuelle de Borel-Maisonny. » (R10) « On utilise aussi les gestes de... La méthode gestuelle de Borel-Maisonny aussi, en classe. » (R10) « ce que disait l'orthophoniste c'est qu'il fallait vraiment qu'on passe par, euh... Des images pour que, elle puisse former les phrases.» (R'17) « on n'a pas commencé encore » (R'17) « Utiliser des pictogrammes pour qu'elle forme des phrases. » (R17)
Globales	« Alors l'avantage de notre classe à trois niveaux c'est que justement les enfants avec un handicap vont plus... On va plus pouvoir adapter les apprentissages [...] Elle a 6 ans [...] Elle travaille sur des compétences plutôt de moyenne section. » (R'9) « nous dans notre école on a mis en place la pédagogie d'inspiration Montessori. » (R'10) « on a l'AVS... 2/3 du temps, à peu près. » (R'13) « Voilà c'est beaucoup de manipulations Montessori. » (R16) « L'AVS elle est là elle simplifie » (R'17) Tutorat : « des grands peuvent aider des enfants qui ont besoin. » (R21)
Conseil	« Ne pas avoir des exigences trop grandes » (R22)

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
<u>L'enseignante</u>	« je suis prof des écoles depuis 2001. » « Jusqu'à maintenant j'étais dans l'ordinaire, et là cette année je suis donc en Ulis, coordination Ulis et je suis à mi-temps. Et je prépare le Cappei avec l'Inspe de Paris. » (R1)
Expériences liées au handicap	Formation Cappei : « très axée sur école inclusive » « c'est pas du tout une sériation par type de handicap [...] c'est vraiment besoins éducatifs particuliers et quoi mettre en face des besoins éducatifs particuliers pour compenser et pour que tous les enfants accèdent à tous les apprentissages » (R2) « c'est pas ma première expérience d'élève avec trisomie. » (R4)
Son point de vue sur l'inclusion	« je trouve que c'est, c'est super de... de permettre à tous les enfants, de, de suivre tous les apprentissages [...] voilà il n'appartient qu'à moi en tant que prof spécialisée de faire en sorte que les élèves soient le plus inclus possible » (R5)
<u>L'élève :</u> Capacités intellectuelles	Zia : « elle est d'âge sixième scolarisée à N-2 » « elle est... assez stupéfiante dans ses compétences elle lit couramment, elle écrit très rapidement » Elle est « compétente sur plein de domaines » « elle a des tas de compétences » (R7) « quand elle écrit, elle a tendance à écrire plutôt une succession de mots plutôt que des phrases. » « quand elle parle, [...] elle a un petit peu de mal à mettre de l'ordre dans ses phrases. » (R7) « elle a un AESH avec elle, qui... Qui la soutient pas mal aussi. » (R7) « Elle a une [...] fluence de CE2. En revanche [...] elle lit très bien mais voilà elle a un niveau de compréhension de fin de CP quoi. » (R9) « elle fait de plus en plus d'efforts pour parler en faisant sujet verbe complément et puis elle accepte de se corriger quand elle parle » (R10) « pour Zia comme elle a un problème de, de diction » (R19)
Traits de personnalité	« il y a eu visiblement dans le passé de la violence » (R7) « elle joue quand même essentiellement avec ses copains de l'Ulis. » (R8)

<p><u>Les adaptations pédagogiques :</u></p> <p>Spécifiques à la lecture</p>	<p>« J'avais utilisé Narramus pour la compréhension, ça c'était, c'était vraiment super. » (R12)</p> <p>« Mais j'ai pas de méthode de lecture à proprement parlé » (R12)</p> <p>« quand je fais un album, je le fais à la façon Narramus, en travaillant le lexique, en travaillant l'intention des personnages » (R12)</p> <p>« j'ai... dans l'Ulis un ordinateur sout neuf qui vient d'arriver donc elle va faire ses dictées sur cet ordinateur » (R17)</p> <p>« elle sait lire. Mais je sais pas très bien comment elle a appris » « moi intuitivement j'utiliserais la méthode des Alphas avec Borel-Maisonny, [...] puis ensuite je ferais la méthode Lego. » (R21)</p> <p>« Elle va sur les ordinateurs de fond de classe pour travailler avec l'outil Lalilo,[...] c'est un outil d'aide à l'apprentissage de la lecture, [...] c'est un système de jeu interactif en fonction du niveau de l'enfant » (R18)</p>
<p>Globales</p>	<p>« Utilisez-vous la méthode du tutorat ? Non. » (R19)</p> <p>Aide de l'AESH : « segmentation de la tâche » « rappel de la tâche »</p> <p>« Stimulation » « il soulage aussi le geste d'écriture. » (R16)</p> <p>« on est en attente d'un ordinateur de la MDPH¹ [...] qui pourra lui permettre vraiment d'aller, d'aller en inclusion » (R17)</p>
<p><u>Conseil</u></p>	<p>« J'aurai tendance à conseiller l'exigence » « On peut être ambitieux »</p> <p>« c'est chouette aussi d'être exigeant avec un enfant porteur d'une trisomie 21 parce qu'il est vraiment capable d'apprendre. » (R20)</p>

¹ Maison départementale des personnes handicapées.

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
<u>L'enseignante</u>	« Moi je suis enseignante depuis plus de 20 ans [...] Tout milieu confondu » « les dix dernières années, [...] j'étais dans une école avec des enfants allophones [...] » (R1)
Ses expériences liées au handicap	« depuis 3 ans en fait j'ai quitté et je suis enseignante en Sessad [...] » « j'ai fait la formation spécialisée Cappei et maintenant je suis au Sessad Trisomie 21. » (R1)
Son point de vue sur l'inclusion	« Alors moi je trouve que c'est une très bonne chose. » (R3) « Et finalement on s'aperçoit que quand ça fonctionne c'est quand l'enseignant est [...] prêt à accueillir. » (R3)
<u>Les élèves</u> Capacités intellectuelles	« Déchiffrage, beaucoup y arriveront, mais après quel sens ils vont mettre derrière et là on est dans une autre problématique. » (R4) « on est dans la déficience intellectuelle donc forcément au niveau des fonctions exécutives, c'est impacté [...] Ils sont fort impactés sur ce qui est langage d'évocation etc. » (R4) Ils ont un « manque de flexibilité cognitive » (R4) « J'ai un enfant qui a du mal à rentrer dans la lecture, [...] et pour autant c'est un de ceux qui met le plus de sens quand je fais des livres sans texte etc. » (R4) « il y a une attention sélective qui est impactée » (R7) « les reconnaissances, la phonologie, euh... va être très compliquée et beaucoup ne passeront pas par la phonologie » (R8) « niveau mémorisation, souvent ils ont un empan mnésique [...] de 3 pour des enfants de grande section donc tu vois forcément quand il va y avoir plus de syllabes, c'est oublié. » (R8) « Après... ils vont souvent avoir des difficultés au niveau du geste graphique [...] tenir le stylo c'est une tâche en elle-même parce que ça nécessite du tonus musculaire, une attention » (R8) « la chronologie ça va souvent être un frein à la compréhension en fait. » (R9)

<p><u>Les adaptations pédagogiques</u></p> <p>Spécifiques à la lecture</p>	<p>En phonologie « il faut modéliser avec quelque chose pour qu'ils puissent suivre » (R8)</p> <p>« on travaille pour beaucoup, avec Borel-Maisonny. C'est vraiment l'outil visuel support et parce que s'ils oublient, ils vont garder le geste en mémoire » (R8)</p> <p>« nous on utilise beaucoup [...] le langage Makaton » (R8)</p> <p>Makaton : « c'est... le langage des signes simplifiés un peu. [...] et en fait un signe va être beaucoup plus parlant. » « on fait le signe mais on parle systématiquement. » (R8)</p> <p>« Après, beaucoup d'enfant c'est par l'imprégnation syllabique pour l'apprentissage de la lecture. » (R8)</p> <p>Au niveau de la difficulté du geste graphique : « la ressource qui va être mobilisé ça va être pour l'enfant la tenue du crayon, quelle lettre on fait, et on perd le sens » « c'est intéressant, alors vers 8 ans de passer sur la tablette ou quelque chose comme ça » (R8)</p> <p>« je travaille beaucoup à partir d'albums sans texte. » (R9)</p> <p>« avec les plus grands je travaille sur, un peu avec la méthode Narramus, » (R9)</p> <p>« faciliter avec le vocabulaire, il faut éviter les phrases négatives dans les textes, en fait il faut remoduler un peu en FALC² hein » (R9)</p> <p>« Le dessin peut être un bon support, à faire interpréter avant. » (R9)</p>
<p>Aides envers les enseignants de classe ordinaire</p>	<p>Ses interventions : « globalement quand j'y suis c'est pour identifier les besoins éducatifs particuliers de toute façon. » « Pour fixer les objectifs derrière. » (R7)</p>
<p>Conseil</p>	<p>« Mais je pense que quand il y a des difficultés pour les enseignants de classe ordinaire, il faut qu'ils se rapprochent [...] de l'inspection ASH. [...] soit y'a des [...] conseillers pédagogiques qui peuvent venir pour donner des pistes. Soit y'a des enseignants d'Ulis qui auraient des enfants porteurs de trisomie, ou y'a les Sessad » (R12)</p>

² Facile à lire et à comprendre

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
	Mme Q.
<u>L'enseignante</u>	« j'ai d'abord été institutrice, puis professeure des écoles » (R1)
<u>Expériences liées au handicap</u>	« Et... ensuite donc enseignante spécialisée, [...] j'ai été titularisée sur mon poste donc... En... En janvier 2013, après avoir passé donc le CAPA-SH ³ en novembre 2012 » (R1) « Donc là actuellement je suis maitresse E dans le RASED ⁴ » (R1)
Son point de vue sur l'inclusion	« C'est un beau concept, c'est... C'est quelque chose effectivement vers lequel il faudrait tendre au maximum, mais faut pas se faire d'illusions. C'est pas possible pour tout le monde » (R12) « si c'est bon, si c'est bien pour l'élève [...] Et les autres » (R12)
<u>Les élèves</u>	Comme Mme L., elle prend en charge des enfants à « grandes difficultés scolaires persistantes. » (R'3)
<u>Les adaptations pédagogiques</u> Spécifiques à la lecture	« moi c'est un truc que j'utilise beaucoup aussi Borel-Maisonny et imprégnation syllabique. » (R6) « Borel-Maisonny, [...]c'est un codage qui accompagne le son. Le geste [...] va accompagner le son » (R6) L'imprégnation syllabique, ça part du principe « qu'on va partir de la syllabe, et de là, à force [...] on espère que l'aspect phonologie [...] va arriver » (R6) « L'objectif c'est de faire mémoriser les syllabes visuellement, auditivement et oralement quoi. » (R6) « La lecture en couleurs aussi j'utilise pas mal. » (R6) « le « on » de marron, le « ou » de rouge » (R6) Imprime ses textes avec une police de minimum « quatorze » (R6) Aménagements de texte doivent être les mêmes pour tous « ils n'acceptent pas, c'est parce qu'ils se sentent différents des autres. Mais à partir du moment où l'aménagement est valable pour tous, en théorie... ça n'a pas lieu d'être. » « Plutôt que faire deux versions, bah autant en faire une » « c'est ça l'inclusion, la réelle inclusion » (R6)
Globales	Le tutorat : « ça c'est un truc vraiment très très utilisé ça hein. [...] c'est « bon bah allez c'est toi qui fais la maitresse » (R9)
Aides envers les enseignants de classe ordinaire	Des échanges avec les enseignants de classe ordinaire : « les collègues sont vraiment... sont vraiment demandeurs, demandeurs qu'on leur file des billes » (R7) « on a mine de rien un rôle de formation quoi » (R7)

³ Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

⁴ Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté

Conseil	« solliciter bon bah les RASED, psychologues, Maitre E, Maitre G, médecine scolaire aussi » « et puis les orthophonistes, et puis les ergothérapeutes, et puis les... les psychomotriciens etc. Et, quand c'est un Sessad, les Sessad, » (R11) Accepter que « y'a certains élèves malheureusement qui jamais, ils n'apprendront à lire comme les autres » (R11)
----------------	--

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
	Mme L.
<u>L'enseignante</u>	« j'ai été titularisée en septembre 2003 [...] » (R'1)
Expériences liées au handicap	Et suite à ça je suis directement arrivée en CLIS [...] jusqu'en 2017. » (R'1) « ça fait 5-6 ans que je suis Maitre E. [...] je circule sur 17- 18 écoles » (R'1) « en Clis, j'ai eu deux enfants porteurs de trisomie 21 » (R'1)
Son point de vue sur l'inclusion	« Pas à tout prix. » (R'12) Si c'est bon pour « L'élève, et les autres. » (R'12)
<u>Les élèves :</u>	Prend en charge de enfants à « grandes difficultés scolaires persistantes. » (R'3)
Capacités intellectuelles	Elèves trisomiques : « niveau motricité fine c'est très très compliqué. » (R'5) « un manque de maturité » Lilou : « j'ai eu en classe en Clis au moins quatre ans je pense » « qui... quand je suis arrivée, qui était déjà dans le langage [...] et elle commençait à entrer dans la phonologie etc. Elle est sortie de Clis elle était lectrice. » (R'5) « Lilou elle a dû être incluse au moins en CP seulement » (R'5) Thomas : « qui lui n'était pas beaucoup dans le langage et qui n'est pas resté jusqu'à ses douze ans en Clis mais qui a été orienté en IME beaucoup plus tôt. » (R'5) « peut-être qu'on avait commencé les syllabes simples » (R'5)
Traits de personnalité	Elèves trisomiques : « un des points très marquants, au niveau du caractère des enfants porteurs de trisomie 21, c'est qu'ils sont très têtus. » (R'5) « très attachants » (R'5)
<u>Les adaptations pédagogiques</u>	« déficience, pas déficience, j'ai tendance à pas faire la différence. Moi ce que je vois chez le gamin c'est ses potentialités, les obstacles qu'il y a, et puis suite à ça y'a des besoins éducatifs particuliers » (R'5) « c'est pas une adaptation spécifique à la trisomie 21 » (R'5)
Spécifiques à la lecture	« Un gamin qui est pas lecteur en cycle 3, on peut mettre un ordinateur etc. » (R'3) « l'imprégnation syllabique. » « ça couplé à Borel-Maisonny. » (R'6) « mots coupés en syllabes colorées » « Les lettres muettes sont en gris » (R'6) « La police open dyslexie » (R'6)

	« on n'écrit pas en plus petit que douze » (R'6) « ne jamais justifier les textes. » (R'6)
Globales	Utilise le tutorat : « c'est ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif, c'est indispensable » (R'9) « ça relève beaucoup beaucoup du travail de l'orthophoniste » (R'5)
Aides envers les enseignants de classe ordinaire	« pour chaque gamin que je rencontre, je rédige des projets d'aide spécialisée. » (R'7)
Conseil	« Ne pas rester seul. » (R'11) « se concentrer sur les progrès même s'ils sont minimes. » (R'11)

Entretien n°6 avec Mme C

Thèmes	Mots clés, expressions, paragraphes
<u>L'enseignante</u>	« J'ai été un an en classe ordinaire [...] (R1)
Expériences liées au handicap	« puis ensuite j'ai été nommée en Ulis et je suis jamais partie de l'Ulis » (R1) « j'ai eu trois élèves, trois élèves trisomiques dans ma classe » (R3)
Son point de vue sur l'inclusion	« faut être capable presque de faire du cas par cas, ce qui fait que parfois c'est compliqué. » (R4) « depuis qu'il y a eu des inclusions en Ulis [...] et qu'au final maintenant ce sont plus mes élèves mais ce sont les élèves de mes collègues [...] on est moins dans une espèce de petit cocon, et les élèves sont beaucoup plus inclus dans les, dans les classes. » (R4) « Pour favoriser l'inclusion y'aurait plein de choses à faire et moi je pense que la priorité ça serait la formation, formation assez conséquente des enseignants. » (R4) « plus tôt ils arrivent en Ulis, plus c'est facile après de les mettre de plus en plus longtemps en classe d'inclusion en fait. » (R5)
<u>Les élèves</u>	« la prononciation est compliquée, souvent. [...] Et si on prononce mal, on entend mal les sons, on les prononce mal, c'est compliqué de les lire après. » (R17) « cette année y'a Noam qui est là, qui est en CP en fait » (R6)
Capacités intellectuelles	

	<p>« il est pas encore dans la phonologie, il entend pas les sons vraiment, il a énormément de mal à parler. » (R6)</p> <p>« écouter une histoire c'est compliqué pour lui, même courte » (R6)</p> <p>« Noam on peut dire qu'il a bien progressé.» (R10)</p> <p>« Damien, il faisait de la grande section, donc lui vraiment on était sur la phonologie, la phonologie se passait bien. Après lui, il avait beaucoup de mal, c'était euh, mettre en lien [...] l'image écrite de la lettre et le son qu'elle produit. » (R6)</p> <p>« Il jouait beaucoup avec les alphas, il avait réussi avant de partir en IME, à [...] être capable d'identifier des lettres et de dire le son qu'elles faisaient.» (R6)</p> <p>« on arrivait à lire les petites syllabes simples, « fa », « ra », en suivant la progression des alphas. » (R6)</p> <p>« Damien il progressait tout le temps » (R10)</p> <p>Mathis : « Et l'ordinateur, moi j'avais jamais réussi à lui faire, 'fin à le faire travailler avec l'ordinateur. » (R6)</p> <p>« on se posait la question avec le Sessad, si on n'avait pas atteint un palier. Parce qu'on n'arrivait pas à aller au-delà de ce qu'il savait déjà faire. » (R10)</p>
<p>Traits de personnalité</p>	<p>« je sais pas si c'est une généralité mais moi tous les enfants trisomiques que j'ai eus était très très têtus » (R6)</p> <p>« on est avec des enfants qui sont attendrissants, qui sont attachants » (R13)</p>
<p><u>Les adaptations pédagogiques</u> Spécifiques à la lecture</p>	<p>Avec Noam : « Donc on utilise beaucoup par contre le Makaton. » (R6)</p> <p>« on va travailler un peu le vocabulaire là» (R6)</p> <p>« faut que les consignes soient très courtes et si c'est possible de les imaginer ça lui donne un appui conséquent.» (R6)</p> <p>« je travaille un petit peu, depuis cette année avec Narramus. » (R9)</p> <p>Pour travailler le langage : « un grand poster avec des situations [...] c'est un poster aimanté, avec chaque poster y'a des petites images, et on pose le bonhomme à tel endroit, on raconte l'histoire » (R9)</p>

	<p>« moi je travaille avec les alphas » (R6) « en fait, y'a les, on fait toutes les voyelles et les consonnes longues, ensembles. On s'appuie en fait sur le dessin animé, et on parle pas du nom des lettres, on parle juste du son. Et le son est associé à une histoire. »</p> <p>« Une fois qu'on avait bien acquis l'histoire, bien acquis l'histoire de chaque lettre et du coup le son qu'elle pouvait faire, là on commence à accrocher les lettres entre elles. » (R6)</p> <p>« après j'abandonne les alphas assez rapidement, et on va sur des petites lectures d'albums. Avec du travail de compréhension. » (R9)</p> <p>« on fait beaucoup de dictées muettes. Donc très rapidement quand on laisse tomber les alphas, on enchaine sur des, des dictées muettes Montessori » (R9) « par exemple si vous prenez la pochette de la dictée muette sur le son [u], vous avez l'image de la poule » (R9)</p> <p>« avec mes élèves un peu plus forts je commence à embrayer avec Auditor et Auditrix, c'est la même chose que Narramus mais, c'est pour les CP. » (R9)</p>
Globales	<p>« moi dans mon école y'a plusieurs enseignants avec qui c'est plus facile d'inclure parce qu'ils sont en classe flexible par exemple. C'est-à-dire que, ils travaillent beaucoup en ateliers. Donc les enfants font pas la même chose au même moment » (R5)</p> <p>« Y'a une posture et y'a une gestuelle de l'enseignant [...] avec énormément de manipulation » (R5)</p> <p>« Alors dans l'idéal, l'AESH elle va être là pour reformuler les consignes, euh... ou les redessiner » « d'être capable d'accompagner l'enfant dans son travail sans faire à sa place » (R13)</p> <p>« en Ulis je l'utilise beaucoup le tutorat » (R14)</p> <p>« très souvent ils sont tuteurs de Noam par exemple. » (R14)</p> <p>« on travaille beaucoup avec les fameux ateliers Montessori, beaucoup, de la manipulation [...] y'a de l'écrit mais y'a toujours de la manipulation avant. » (R15)</p>
Conseil	<p>« il faut avoir une main de fer dans un gant de velours, pour un enfant trisomique. » (R16)</p>

	« il faut être hyper stricte, hyper rigide sur plein de choses [...] mais toujours en étant hyper bienveillant, en lui expliquant les choses »
--	--

2. Analyse des résultats

A. Les enseignantes

a) Les enseignantes et leur rapport au handicap

Pour cette première partie, il est intéressant de s'intéresser à l'expérience des enseignantes avec le handicap et plus particulièrement la trisomie 21, ainsi que faire le lien entre cette expérience et leur point de vue sur l'élève. Nous savons notamment que les stéréotypes véhiculés envers les élèves peuvent influencer sur les capacités réelles de l'élève, voire l'empêcher de progresser.

Les trois enseignantes de classe ordinaire n'ont bénéficié d'aucune formation sur le handicap. Elles ont donc accueilli leur première élève trisomique sans être formées et sans aucune expérience préalable avec la trisomie 21. En effet, avant les élèves concernés par cette recherche, les enseignantes ont eu des expériences avec des enfants présentant un handicap ou un trouble, mais pas avec des élèves trisomiques 21. Quant aux enseignantes spécialisées la plupart d'entre elles a suivi une formation axée sur l'école inclusive et les besoins éducatifs particuliers. Les connaissances théoriques sur les différents handicaps ne semblent pas être étudiées (« *c'est pas du tout une sériation par type de handicap* » Mme F. (R2). Il semble donc logique de comparer les enseignantes et leurs points de vue sur la trisomie, selon leur expérience auprès des élèves porteurs de ce handicap et non à partir de leur formation.

P-F. Groud et C.Martin-Krumm en 2012, affirmaient que la plupart des enseignants possédaient des connaissances objectives sur ce handicap, qu'ils généralisaient à tous les enfants trisomiques, en pensant qu'ils étaient tous semblables. De plus, près de la moitié des enseignants avaient des croyances stigmatisant la trisomie 21. En ce qui concerne les enseignantes ayant une seule ou aucune expérience avec les élèves porteurs de trisomie 21 (Mme B., Mme G., Mme D. et Mme Q.), il n'est pas possible à partir de ces entretiens de faire des inférences sur leurs éventuelles connaissances ou croyances. Je peux seulement faire l'hypothèse que Mme B. pense que les élèves porteurs de trisomie 21 ont pour la plupart un retard intellectuel supérieur à deux ans. Elle affirme en effet plusieurs fois que son élève « *est vraiment très étonnante* » et qu'elle n'est « *pas sûre que tous les enfants porteurs de trisomie*

21 puissent faire ce qu'elle fait » (R12). Ces affirmations peuvent être influencées par sa grande affinité pour cette élève « *J'ai eu un coup de cœur pour Léa* » (R4).

Pour les enseignantes ayant une expérience avec au moins deux élèves porteurs de trisomie 21 (Mme F., Mme P, Mme L. et Mme C.), l'existence de connaissances sur ce handicap est plus évidente. Il est assez difficile de constater si les différentes caractéristiques dont elles me font part relèvent de stéréotypes, car leurs affirmations se fondent sur les observations des élèves rencontrés, comme le précise Mme C. « *je sais pas si c'est une généralité mais moi tous les enfants trisomiques que j'ai eus étaient très très têtus* » (R6). Leurs propos sur les particularités et difficultés des élèves seront donc évoqués dans la deuxième partie.

b) Le point de vue des enseignantes sur l'inclusion

Les données recueillies sur l'inclusion d'élèves porteurs de trisomie 21 viennent confirmer les études abordées dans mon apport théorique. En effet, toutes les enseignantes sont d'accord pour dire que l'inclusion est une « *très bonne chose* » (Mme P – R3). Les professeurs des écoles en classe ordinaire semblent d'ailleurs satisfaites d'accueillir leur élève et considèrent cette situation comme enrichissante pour l'élève, les autres enfants de la classe ainsi que pour elles-mêmes. Ce sentiment que l'inclusion amène un bénéfice social est le même que pour la plupart des enseignants interrogés dans l'étude de P-F Groud et C. Martin-Krumm.

Cependant, la plupart d'entre elles évoquent des conditions pour que cette inclusion soit bénéfique pour tout le monde. Comme 22% des enseignants dans la recherche des auteurs cités précédemment, pour Mme C. la priorité est de former les professeurs des écoles au handicap dans leur formation initiale. Cela permettrait peut-être de rendre les enseignants plus enclins à accueillir des élèves porteurs de trisomie 21, ce qui est indispensable pour que l'inclusion fonctionne selon Mme P. qui affirme que « *finalement on s'aperçoit que quand ça fonctionne c'est quand l'enseignant est [...] prêt à accueillir.* » (R3).

Ensuite, comme également 22% des enseignants de cette même, Mme B. pense qu'il faut leur donner « *les moyens de bien le faire* » (R5), c'est-à-dire une AVS, présente au moins à mi-temps dans la classe. De plus, il est possible d'interpréter son haussement de sourcil après avoir dit qu'elle avait commencé à accueillir cette élève sans AVS, comme le signe qu'elle redoutait cet accueil sans aide, ou que celui-ci a été compliqué. Mme G. semble partager son avis car elle précise que « *le début n'a pas été simple parce que nous n'avions pas d'AVS* » (R6) et que l'arrivée de cette aide a rendu les choses bien plus simples.

Trois des enseignantes spécialisées insistent sur l'importance de leur rôle, « *il n'appartient qu'à moi en tant que prof spécialisée de faire en sorte que les élèves soient le plus inclus possible* » (Mme F- R5). Mme P. et Mme Q. précisent que les professeurs ont besoin des aides extérieures comme les Sessad et Rased, et qu'ils doivent leur demander de l'aide pour que l'inclusion se passe au mieux.

Enfin, Mme C. ainsi que Mme Q. et Mme L. précisent que l'inclusion n'est pas bénéfique pour tous les élèves et que dans ce cas, elle ne doit pas devenir impérative. Il faudrait, selon elles « être capable de faire du cas par cas » (Mme C - R4). Mme B. ajoute que l'IMP sera un jour inévitable pour que son élève s'épanouisse totalement.

B. Les élèves

Les descriptions individuelles de chaque élève sont toutes très différentes les unes des autres, ce qui permet de confirmer et d'insister sur le fait que chaque enfant est différent, et que le fait d'avoir un handicap en commun ne permet pas de faire des généralités sur leurs besoins en termes d'apprentissage et d'adaptations. Mme P. le précise également « *Il y a rien de généralisable avec les enfants, ils sont vraiment tous différents* » (R12). Je vais donc mettre en relation les caractéristiques fréquemment présentes chez les élèves porteurs de trisomie 21 avec les particularités de chacun des élèves qui m'ont été décrits.

a) Capacités intellectuelles

Mme P., travaillant auprès d'élèves porteurs de trisomie 21 quotidiennement, m'a partagé tout au long de l'entretien, une description générale des difficultés fréquentes chez ces enfants. Elle décrit plusieurs symptômes connus, déjà évoqués dans la première partie de ce mémoire. D'abord, des difficultés au niveau du geste graphique, confirmées par Mme L. qui précise que « *niveau motricité fine c'est très très compliqué.* » (R'5), cela est en partie lié à leur faible tonus musculaire. Il est possible de faire l'hypothèse que les difficultés de Zia à écrire des phrases complètes par le fait que le geste graphique en lui-même demande beaucoup d'attention, ce qui peut créer une surcharge cognitive.

Mme P. ajoute que les fonctions exécutives sont impactées, celles-ci permettent entre autres, la flexibilité cognitive et l'inhibition, qui avaient été décrites comme difficiles d'atteinte pour les élèves porteurs de trisomie 21, qui sont en difficultés face à la nouveauté. Par ailleurs, concernant l'apprentissage de la lecture, Mme P. vient appuyer la description de S. Cèbe et J-L. Paour (2012) en expliquant que le déchiffrage est compliqué mais accessible pour beaucoup

d'entre eux, le plus difficile étant la compréhension de ces textes lus. C'est le cas de Zia, qui « *lit très bien mais voilà elle a un niveau de compréhension de fin de CP quoi.* » (Mme F – R9). Mme P. précise tout de même que l'un de ses élèves, au contraire, a de très bonnes capacités de compréhension mais reste bloqué dans le déchiffrage. Cette contradiction concorde avec les informations de *Tous à l'école*, les acquis concernant la lecture varient énormément, et si certains enfants décodent bien et comprennent difficilement, cela peut être l'inverse pour d'autres. De plus, Mme Q. confirme que certains enfants ne pourront jamais devenir lecteurs autonomes.

Concernant les trois grandes difficultés au niveau du langage oral, dont S.Cèbe et J.L. Paour parlaient, Mme P. évoque notamment l'impact au niveau de la conscience phonologique. Selon elle, « *beaucoup ne passeront pas par la phonologie* » (R8), car la mémorisation auditive est impactée. Je note en revanche que Léa « *a une très bonne mémoire* » (Mme B – R6) et que pour Damien « *la phonologie se passait bien.* » (Mme C – R6). Ensuite, au sujet de la production du langage, Mme P. mentionne l'impact des compétences au niveau du langage d'évocation. Mais certains des élèves décrits présentent aussi simplement des difficultés à s'exprimer à l'oral, comme Juliette qui s'exprime peu ou Zia qui ne réussit pas encore totalement à organiser ses phrases. Comme l'expliquaient M.Carlier et C.Ayoun, ce retard de langage peut être expliqué par le fait que leur développement intellectuel soit plus lent que celui de la population générale. Il existe aussi des difficultés de prononciation fréquentes selon Mme C., elle explique qu'elles sont liées à un aspect physique : leur langue qui est trop épaisse. C'est sans doute le cas pour Zia qui a des difficultés de diction et c'est peut-être pour cette raison que l'enseignante de Léa trouve qu'au niveau élocution, il est parfois difficile de la comprendre. Le fait de ne pas prononcer correctement peut avoir des conséquences sur l'apprentissage de la lecture. Enfin je n'ai aucun élément qui permet de confirmer que les élèves ont une mauvaise compréhension orale, j'ai au contraire des témoignages qui vont dans le sens d'une compréhension de bonne qualité. En effet, Léa « *comprend les consignes, elle comprend ce qu'on lui dit* » (Mme B – R7) et Juliette « *comprend très très bien* » (Mme D – R'20).

Enfin, concernant les difficultés d'attention, les résultats ne sont pas significatifs. Léa et Juliette savent être attentives pour écouter une histoire, contrairement à Noam pour qui cela est compliqué. Mme P. évoque un impact de de l'attention sélective, mais il n'est pas possible d'illustrer ses propos avec des exemples.

Aucun élément concernant les possibles problèmes de vue ou d'audition n'a été évoqué. Ils peuvent cependant grandement altérer les différents apprentissages.

b) Traits de personnalité

Plusieurs enseignantes me font part de différents traits de personnalité qui sont, selon elles, fréquents chez les enfants porteurs de trisomie 21. Trois d'entre elles me disent que leurs élèves sont à la fois têtus et attachants, adjectifs qui étaient apparus comme étant des stéréotypes d'après l'étude de P-F. Groud et C. Martin-Krumm. Le retard concernant les comportements de socialisation relevé par M.Carlier et C.Ayoun en 2007 ne semblent pas avoir un impact très important sur les élèves étudiés. En effet, selon leurs enseignantes Juliette, Noam, Damien s'intégraient parfaitement bien dans leur classe de référence, c'est aussi le cas Léa qui apprend cependant à être plus « gentille ». Quant à Zia, elle s'entend bien avec les élèves de l'Ulis mais « il y a eu visiblement dans le passé de la violence » (Mme F – R7). Mathis également semble avoir eu des soucis d'intégration car il avait un comportement violent.

Le fait que certains d'entre eux soient têtus et attachants n'est pas pertinent pour cette recherche et permet seulement de connaître un peu mieux les élèves. Quant à leur comportement de socialisation et leur intégration dans la classe, cela peut me guider concernant l'efficacité du tutorat entre pairs.

C. Les méthodes des enseignantes et adaptations pédagogiques

Les différents entretiens ont tous un point en commun : aucune méthode utilisée n'est spécifique à l'élève porteur de trisomie 21. La plupart d'entre-elles s'adaptent à des enfants ayant les mêmes besoins, d'autres sont utilisées avec tous les élèves de la classe sans distinction, car elles sont elles-mêmes fondées sur la différenciation. Ce sont en général des méthodes qui fonctionnent pour tous, c'est donc pour cette raison que j'ai décidé d'analyser aussi les réponses de Mme Q., bien qu'elle n'ait aucune expérience auprès des élèves porteurs de trisomie 21.

a) Méthodes et adaptations liées à la lecture

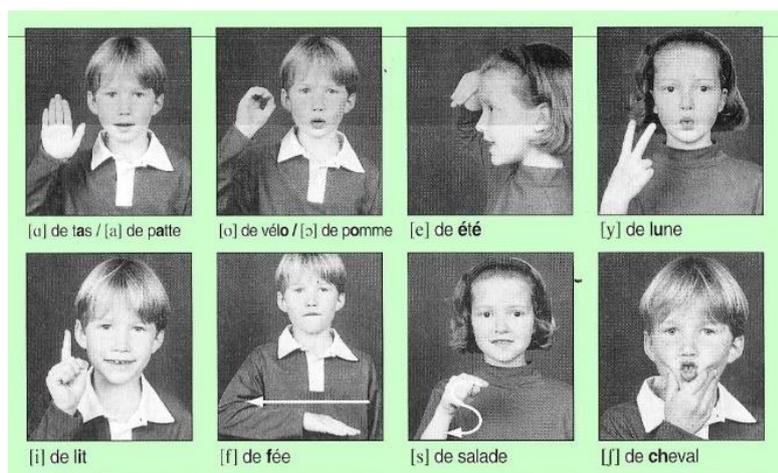
Les apprentissages liés à la lecture sont nombreux, la production du langage oral et les activités de prélecture précèdent généralement l'apprentissage du décodage, de l'encodage et de la compréhension orale et écrite. Les enseignantes m'ont apporté des informations concernant toutes ces composantes.

Concernant le langage oral, Mme P. et Mme C. s'accordent à dire que le langage Makaton est un outil très intéressant, c'est une méthode de communication qui utilise les gestes. Mme P. la décrit comme un « langage des signes simplifiés » (R8) qui accompagne la parole. Ce support se rapproche très fortement du Français signé, évoqué dans la partie théorique car

conseillé par l'association *Tous à l'école*. Mme C. explique qu'elle l'utilise pour communiquer avec Noam notamment, porteur de trisomie 21 qui a beaucoup de difficultés à parler. Quant à Mme P, elle pense qu'utiliser cet outil évite de perdre l'élève avec trop d'étayage verbal et le prépare à la méthode gestuelle de Borel-Maisonnny, que j'évoquerai dans la prochaine partie. Afin de travailler l'expression orale et la formation de phrases, l'utilisation de pictogrammes et images a été conseillée par une orthophoniste à Mme G. et Mme D, afin de travailler la formation de phrases. Ce conseil est lui aussi en adéquation avec les propositions d'utiliser des indices visuels de l'association *Tous à l'école*. Quant à Mme C. elle utilise un matériel avec des décors et des personnages comme support au langage, pour que les élèves s'entraînent à raconter des histoires. C'est donc une méthode appropriée qui s'accorde avec l'apport théorique, car c'est une activité ludique basée sur le sens qui permet de motiver l'élève.

Pour les activités de prélecture, les enseignantes évoquent particulièrement la manipulation, une approche à laquelle je n'avais pas pensée pour l'apprentissage de la lecture. Mme P. explique notamment que pour la phonologie, il est pratiquement indispensable de modéliser les syllabes ou les sons des mots, par des jetons par exemple, afin que l'élève repère sa place dans le mot plus facilement.

Pour apprendre à décoder, la méthode gestuelle de Borel-Maisonnny semble quasiment incontournable, puisque toutes les enseignantes, sauf Mme C., y font référence. Cette méthode est un système de codage, chaque phonème correspond à un geste et est accompagné par celui-ci. Voici quelques exemples :



Source : <https://www.fleury-marceau.com/articles-cours-preparatoire/methode-borel>

Utilisée par les orthophonistes, elle peut être un préalable à la lecture ou accompagner son apprentissage. Mme P. précise en effet que cette méthode permet aux élèves de garder le geste en mémoire, quand se souvenir du son lié à la lettre peut être plus compliqué. Ce dispositif

est en lien avec le Makaton et le français signé, qui sont plus souvent utilisés pour le langage oral que Borel-Maisonny. Mme Q. couple cette méthode à l'imprégnation syllabique que Mme L. et Mme P. utilisent aussi. L'imprégnation syllabique consiste à mémoriser les syllabes « *visuellement, auditivement et oralement* » (Mme Q. R6). Cela permet ensuite à l'élève, lors du décodage d'associer les syllabes entre elles sans décomposer les phonèmes. Ces deux dernières méthodes semblent pertinentes au regard des apports de S. Cèbe et J.L Paour (2012) qui affirmaient que les enfants déficients intellectuels avaient des difficultés au niveau de la conscience phonologique.

L'utilisation des Alphas est aussi évoquée, surtout par Mme C. C'est une approche syllabique qui transforme chaque lettre de l'alphabet en un personnage, dont le nom est le son que cette lettre produit. Ces personnages ont une histoire, qui semblerait permettre aux enfants de mieux retenir les sons et donc par la suite, de mieux les associer lors de la lecture. C'est une méthode qui semble être très utilisée par les enseignantes spécialisées selon Mme Q. Cependant cette enseignante ainsi que sa collègue, Mme L. n'utilisent pas cette méthode et ne l'apprécient pas. Selon elles, les enfants restent bloqués dans un codage écrit, qui est différent de nos lettres : nous ne lisons pas avec des personnages. Leur avis n'est pas généralisable car Mme C. par exemple, se détache très vite de cette méthode lorsque les élèves ont compris le fonctionnement du décodage. De plus, elle m'a donné l'exemple d'un élève porteur de trisomie 21, Damien qui a progressé en lecture grâce à cette méthode.

Certaines enseignantes différencient le matériel. En effet, l'utilisation d'un ordinateur est possible, soit pour adapter les situations d'apprentissage pour un élève non-lecteur au cycle 3, soit pour mettre en place différents outils. Par exemple, Mme F. utilise Lalilo pour aider son élève à l'apprentissage de la lecture, « c'est un système de jeu interactif en fonction du niveau de l'enfant. » (R18). Il permet donc de différencier très facilement. On parle ici de différenciation technologique grâce à l'utilisation d'applications et jeux éducatifs adaptés aux besoins de l'élève, comme définie dans le cadre théorique. Cependant, comme pour toute autre outil, l'utilisation de l'ordinateur n'est pas toujours efficace, Mme C. par exemple, n'a « *jamais réussi [...] à le faire travailler avec l'ordinateur.* » (R6). J'ai recueilli une deuxième façon de d'adapter le matériel, c'est la mise en page des textes à lire, initialement prévue pour des élèves dyslexiques mais qui est utilisable avec tous les enfants. Mme Q. et Mme L. m'ont apporté beaucoup d'informations à ce sujet. D'abord la lecture en couleurs, une première méthode consiste à écrire certains phonèmes dans une couleur significative, par exemple le « **on** » en marron, le « **ou** » en rouge. La deuxième méthode consiste à couper les mots en syllabes colorées et mettre les lettres muettes en gris, par exemple : « **Il était une fois** ». Ici, ce sont les

syllabes orales qui sont décomposées et non les syllabes écrites, pour faciliter le décodage. Il y a ensuite la police qui peut être adaptée, elle doit être suffisamment grande (taille 12 ou 14 minimum) et doit être lisible. Mme L. utilise la police « open-dyslexic » (exemple : « il était une fois ») mais d'autres polices peuvent convenir, il faut en tester plusieurs pour voir laquelle est la mieux adaptée aux besoins de l'élève. Enfin, selon elles il ne faut pas justifier les textes, cela crée en effet des espaces différents entre les mots qui peuvent perturber les élèves lors du décodage. Ces deux enseignantes tiennent à préciser que ces adaptations de mises en texte ne doivent pas être mises en place seulement pour l'élève en inclusion ou en difficultés mais pour toute la classe. D'une part, car ces aménagements peuvent être bénéfiques à la lecture pour tous les élèves, et d'autre part car cela stigmatise l'enfant. Mme Q. ajoute même que « *c'est ça l'inclusion, la réelle inclusion* » (R6). Cet avis est totalement en accord avec la définition de l'inclusion citée p.7 : « L'inclusion permet aux enfants handicapés d'apprendre avec et comme les autres ».

Enfin, pour certaines d'entre elles, il est aussi possible de simplement utiliser des méthodes classiques, sans adaptation spécifique et qui sont généralement utilisées avec toute la classe. C'est le cas de Mme F, qui n'a « *pas de méthode de lecture à proprement parlé* ». (R12). Mme B. quant à elle, utilise une méthode de lecture qui, selon elle est « *bien faite et qui peut aider les enfants en difficultés* » (R8). Il m'a semblé nécessaire de la recontacter afin qu'elle me donne des précisions sur cette méthode. Elle s'appuie donc sur le manuel d'élève « Je lis et j'écris avec Salto ». Ce manuel mobilise les capacités auditives, visuelles et kinesthésiques (avec Borel-Maisonny) afin que chaque élève puisse progresser selon ses caractéristiques et capacités d'apprentissage. Cela est pertinent car l'approche visuelle de la lecture est bénéfique pour les enfants trisomiques qui comprennent mieux ce type d'informations. Ce manuel enseigne à la fois le décodage et la compréhension, cette dernière étant facilitée par le suivi d'une même histoire tout au long de l'année, qui permet de créer un environnement structurant pour les élèves porteurs de trisomie 21 qui, comme précisé dans la partie théorique, sont en difficultés lorsqu'ils sont face à la nouveauté. Cette méthode semble fonctionner pour Léa qui est « *capable maintenant d'associer des syllabes pour lire des petits mots.* » (R8).

Ces adaptations permettent un meilleur décodage, qui, comme précisé en partie théorique de ce mémoire améliore la fluence qui agit à son tour sur la compréhension des textes.

En ce qui concerne la compréhension globale, Mme P. conseille de travailler autour d'albums sans textes et de dessins à interpréter.

Pour la compréhension de textes spécifiquement, trois enseignantes partent de lectures d'albums associées à la méthode Narramus. C'est une méthode développée par R. Goigoux et S.Cèbe, des auteurs incontournables en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Cette méthode consiste à développer les compétences narratives en travaillant le lexique et l'intention des personnages. En plus de Narramus, Mme C. travaille aussi avec Auditor Auditrix, qui est sensiblement « *la même chose que Narramus* » (R9), mais à un niveau de difficulté un peu plus élevé. Nous savons également que le vocabulaire est un élément indispensable pour comprendre les textes, Mme P. utilise alors des textes avec un vocabulaire plutôt abordable, pour faciliter la compréhension, « *il faut remodeler un peu en FALC* » (R9). « FALC » signifie « Facile A Lire et à Comprendre » et signifie donc que le texte est adapté pour pouvoir être compris facilement. Enfin, deux enseignantes précisent que les consignes doivent être courtes et ne demander qu'une seule chose à la fois. C'est ce qui était aussi préconisé par l'association *Tous à l'école* car les enfants trisomiques ont souvent des difficultés à assimiler plusieurs informations.

Pour terminer cette partie sur la lecture, il convient de parler de l'encodage, indissociable du décodage. La motricité fine des enfants porteurs de trisomie 21 étant impactée, certaines enseignantes ont mis des choses en place pour la travailler. En activité de pré-écriture, Mme G. et Mme D. font manipuler des lettres à leur élève, et lui permettent notamment de s'entraîner à tracer des lettres dans le sable, avec son doigt. Mme C. fait des dictées muettes, d'inspiration Montessori. Ces dictées consistent à faire des pochettes correspondant à différents sons, dans chaque pochette de son se trouve donc une image du mot à représenter « *par exemple si vous prenez la pochette de la dictée muette sur le son [u], vous avez l'image de la poule* » (R9). L'élève doit alors réécrire le mot, le nombre de lettres nécessaires pouvant être précisé.

Pour aider un élève en difficulté pour le geste graphique, des différenciations technologiques (mentionnées en p.11) sont ici encore, intéressantes. Mme P. conseille l'utilisation de la tablette pour permettre à l'enfant de progresser dans les différents apprentissages sans focaliser toute son attention sur la formation des lettres. Dans la même démarche, Mme F. laisse son élève faire ses dictées sur un ordinateur.

b) Pédagogie de l'enseignant et partenaires éducatifs

Afin de favoriser l'apprentissage de la lecture pour les élèves notamment porteurs de trisomie 21, les adaptations spécifiques à ce domaine ne sont incompatibles avec un fonctionnement plus global, bien au contraire. Ces méthodes que je vais présenter rappellent d'ailleurs les adaptations générales dont parlaient J.Myre-Bisaillon et A.Giguère en 2006.

En premier lieu, l'organisation de la classe peut jouer un rôle sur les progrès de l'élève. Mme B. essaie au maximum de mettre en place une situation d'inclusion plutôt qu'une situation d'intégration. Elle utilise en effet des méthodes d'apprentissage qui permettent à elles seules la différenciation, elle m'a donné comme exemple les Octofun, une méthode qui prend en compte les différentes mémoires et intelligences de chacun et qui les mobilise toutes, ce qui permet à tous les élèves de progresser selon leurs besoins et capacités d'apprentissage. Son élève peut donc suivre certains enseignements avec le reste de la classe grâce à cette façon de fonctionner. Dans une même démarche pédagogique, Mme C. m'a parlé de ses collègues de classe ordinaire qui avaient mis en place un fonctionnement de classe flexible, qui selon elle permet une meilleure inclusion parce qu'ils « *travaillent beaucoup en ateliers. Donc les enfants font pas la même chose au même moment.* » (R5). La pédagogie d'inspiration Montessori de Mme G. et Mme D. est un exemple de classe flexible. Ensuite, les classes à plusieurs niveaux comme celle de Mme G. permettent facilement d'adapter les tâches pour l'élève, en lui permettant de faire des activités conçues pour un niveau inférieur. La simplification des activités étant, de plus, souvent mentionnée par les enseignantes. L'élève de Mme B. par exemple fait la plupart du temps des activités préparées pour un niveau CP, bien qu'elle ait été maintenue en classe de CE1. Ce fonctionnement permet de réduire les exigences de l'environnement et donc de réduire la situation de handicap comme elle était définie par C. Hamonet en 2010.

Ces fonctionnements de classe semblent permettre la mise en place du tutorat entre pairs de façon quasiment systématique, selon Mme B. « *ça se fait instinctivement avec la classe[qu'elle a] cette année.* » (R17) et Mme G. « *des grands peuvent aider des enfants qui ont besoin.* » (R21). Les deux enseignantes spécialisées du Rased utilisent également le tutorat lorsqu'elles prennent des petits groupes, selon Mme L. « *c'est indispensable* » (R'9). Mme C. dans son dispositif Ulis, l'utilise aussi, notamment avec Noam, porteur de trisomie 21. Avec cet élève le tutorat fonctionne très bien, si celui-ci ne dure pas trop longtemps. Cette méthode de tutorat vient s'accorder avec les conseils de l'association *Tous à l'école*, qui précisait que les enfants porteurs de trisomie 21 fonctionnaient beaucoup par imitation. Mme F. quant à elle n'utilise pas le tutorat avec Zia, qui travaille de préférence en relation duelle avec son AESH.

Cette association précédemment citée explique que les AESH ou AVS ont effectivement un rôle important auprès des élèves trisomiques afin d'apporter un étayage supplémentaire. Cette aide était notamment évoquée concernant les difficultés de motricité fine de l'élève, ainsi que pour aider à la compréhension des consignes. Ces deux éléments sont également apparus lors des entretiens. Mme F. explique en effet que son AESH « *soulage le geste d'écriture* » (R16)

en écrivant à la place de l'élève si besoin. Mme C. de son côté déclare que l'AESH est là pour reformuler les consignes ou les redessiner si besoin, dans le but d'une meilleure compréhension de la part de l'élève. Les entretiens ont permis de faire ressortir des éléments supplémentaires à ce qui avait déjà été exposé dans la partie théorique. Les enseignantes parlent notamment de relation duelle et donc d'un temps consacré à l'élève de façon individuel, qui est très bénéfique et permet un meilleur étayage. Elles parlent aussi de simplification, segmentation et rappel de la tâche ainsi que d'une stimulation car l'élève se déconcentre facilement, si personne n'est à ses côtés. Pour conclure sur le rôle de ces accompagnants, je cite Mme C. qui précise que la position de l'AESH « *c'est d'être capable d'accompagner l'enfant dans son travail sans faire à sa place.* » (R13).

Pour finir, tous les partenaires de la communauté éducative peuvent apporter une aide non négligeable pour la mise en place d'outils d'adaptation pour faciliter l'apprentissage de la lecture. Les enseignants spécialisés et les orthophonistes notamment ont un rôle important, qui n'est pas développé dans la partie théorique. Les enseignants spécialisés d'abord dont une partie de leur mission revient à conseiller les professeurs de classe ordinaire. Mme L. par exemple rédige des projets d'aide spécialisée constitués de pistes d'adaptation pour chaque élève qu'elle rencontre. Mme P. aussi identifie les besoins éducatifs particuliers afin de fixer des objectifs avec les enseignants. Les orthophonistes quant à eux peuvent donner des conseils pour le développement du langage oral.

V. Conclusion

Ces entretiens ont permis de révéler le manque de formation des enseignants de classe ordinaire et de l'aide que peuvent apporter les enseignants spécialisés. En effet, les professeures des écoles interrogées, incluant un élève porteur de trisomie 21 dans leur classe ordinaire semblent essayer de faire de leur mieux pour adapter les apprentissages. Cependant il existe une différence avec les enseignants spécialisés, qui possèdent des connaissances supplémentaires et de nombreux outils qui permettent d'améliorer encore un peu ces inclusions en milieu ordinaire.

Cette recherche a également permis de rendre compte des difficultés persistantes chez les élèves porteurs de trisomie 21. En effet, lors de l'inclusion d'un élève avec ce handicap, il est nécessaire de se rendre compte que la plupart des compétences nécessaires pour l'apprentissage sont faibles. Il convient donc de chercher des solutions d'adaptation pour un élève ayant très

probablement des difficultés au niveau de la production du langage oral, de la phonologie, de la motricité fine, de la compréhension écrite et souvent au niveau du décodage.

Concernant les adaptations pédagogiques pouvant être mises en place, la première hypothèse concernant l'utilisation d'un matériel adapté aux besoins et difficultés de l'élève en lecture peut être validée. En effet, les enseignantes utilisent des supports pour faciliter l'apprentissage de la lecture, comme les outils numériques et du matériel à manipuler. Elles modifient aussi les supports écrits pour permettre un meilleur décodage et/ou une meilleure compréhension.

La seconde hypothèse peut également être validée. L'utilisation de méthodes d'enseignement permettant de faciliter les apprentissages liés à la lecture est effectivement l'adaptation pédagogique la plus utilisée. La méthode la plus fréquente est celle Borel-Maisonny pour le décodage, mais d'autres sont utilisées en complément ou en substitution : l'imprégnation syllabique et les Alphas pour le décodage également, le langage Makaton pour le langage oral.

Pour la troisième et dernière hypothèse, je supposais que les enseignants mettaient en place du tutorat entre l'élève porteur de trisomie 21 et ses camarades lors de situations en lien avec la lecture. Au regard des différents entretiens, cette dernière ne peut pas être validée. Les enseignants utilisent effectivement le tutorat pour certaines situations, mais je ne peux pas confirmer que celles-ci sont liées à la lecture, certains témoignages vont même dans le sens contraire.

Cette recherche permet donc de répondre à la problématique posée au départ : « Quelles sont les adaptations pédagogiques pouvant être mises en place par l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage de la lecture d'un élève porteur de trisomie 21 inclus en classe ordinaire ? ».

La validation des deux premières hypothèses permet de répondre qu'un enseignant accueillant un élève porteur de trisomie 21 dans sa classe peut mettre en place des adaptations matérielles et utiliser différentes méthodes adaptées spécifiquement pour faciliter ces apprentissages. Ces premiers éléments donnent donc une réponse partielle à la problématique. Les entretiens ont permis de compléter les pistes d'adaptation. Il est en effet très important de préciser que les partenaires éducatifs sont indispensables à une bonne inclusion de l'élève. D'abord, l'étayage des AVS et AESH est indispensable pour permettre à l'élève de progresser dans l'apprentissage de la lecture. Et enfin, les enseignants spécialisés et autres professionnels membres de la communauté éducative, par leurs connaissances et l'observation des élèves, peuvent proposer des outils adaptés, tout en prenant en compte l'enfant dans sa singularité.

Cette recherche a permis de recueillir de nombreuses informations concernant les élèves porteurs de trisomie 21, leur inclusion ainsi que les différentes manières de les inclure le mieux possible. Les entretiens ont apporté de nouvelles démarches et adaptations, absentes de la littérature que j'avais recueillie. Ils ont donc complété l'apport théorique avec des adaptations concrètes. Les entretiens ont pour la plupart été menés avec des enseignantes pleines de propositions et de pistes d'adaptation, généralement mises en place dans des milieux spécialisés mais qui peuvent être reprises dans des classes ordinaires. Ces entretiens apportent aussi des informations générales sur l'inclusion et son fonctionnement.

Les limites de cette recherche est notamment méthodologique. Trop peu d'enfants trisomiques en apprentissage de la lecture sont inclus en milieu ordinaire, certains entretiens donc ne sont pas totalement en lien avec mon sujet de recherche. Je peux ajouter le fait que mes relances lors des entretiens n'étaient que trop rares, et que certaines informations intéressantes n'ont pas été développées de ce fait. Enfin, je n'ai effectué qu'une seule observation, qui m'a certes permis de voir évoluer un enfant porteur de trisomie 21 dans une classe ordinaire, mais inutile dans le cadre de cette recherche. Je n'ai donc pas eu la possibilité de mettre en regard les méthodes conseillées par les enseignantes avec leur mise en place auprès d'un élève trisomique.

Pour améliorer cette recherche, certains éléments des entretiens nécessiteraient d'être de nouveau abordés avec les enseignantes concernées, afin de développer davantage et de proposer un nombre d'adaptations pédagogiques conséquent permettant des aménagements qui conviendraient à tous. Enfin, venir observer les élèves de cette recherche que ce soit dans leur classe ordinaire, dans l'Ulis ou lors de l'utilisation des différentes méthodes évoquées permettrait de voir concrètement comment et à quelle fréquence l'inclusion et les adaptations se mettent en place.

Bibliographie

Carlier, M. & Ayoun, C. (2007). Les anomalies du nombre de chromosomes. L'exemple de la trisomie 21. Dans : M. Carlier & C. Ayoun (Dir), *Déficiences intellectuelles et intégration sociale* (pp. 133-166). Wavre, Belgique : Mardaga

Cèbe, S. & Paour, J. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. doi:10.3917/lfa.177.0041.

Céleste B. & Lauras B. (2001). *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*. Paris : Nathan (2e édition).

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Groud P-F, Martin-Krumm C. (2012). Impact des croyances des enseignants de maternelle sur les capacités scolaires des enfants porteurs de Trisomie 21, quelle réalité ? *Carrefours de l'éducation*, 2(32), 203-219.

Ibernon, L. & Berzin, C. (2016). 2005-2015 – Quelles évolutions en matière d'inclusion ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 11-17. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0011>

Ministère de l'éducation nationale, & Direction générale de l'enseignement scolaire. (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP : un guide fondé sur l'état de la recherche* : nouvelle édition 2019.

Myre-Bisaillon, J. & Giguère, A. (2006). Intégration des élèves en difficulté d'apprentissage : Adapter ou faire différemment. *Québec français*, (142), 83-85

Plaisance, É. (2009). IV. Scolarité : éducation spéciale ou éducation inclusive ?. Dans : É. Plaisance (dir.), *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées* (pp. 97-143). Paris : Autrement.

Rondal J.A (2010). Les grands pionniers. Les observations de Langdon Down. Dans J.A Rondal (dir.), *La trisomie 21 : perspective historique sur son diagnostic et sa compréhension*. (pp. 19-35). Wavre, Belgique : Mardaga.

Sitographie

Institut Lejeune. Site Institut Jérôme Lejeune [en ligne]. 17 octobre 2017 mis à jour le 20 février 2020 [consulté le 23 avril 2021]. <https://www.institutlejeune.org/comprendre/la-trisomie-21.html>

Tous à l'école. Site de tous à l'école. [consulté le 23 avril 2021]. <http://www.tousalecole.fr/content/trisomie-21>

Tous à l'école. Site de tous à l'école. [consulté le 23 avril 2021]. <http://www.tousalecole.fr/content/trisomie-21-bep>

Annexes

Dans les retranscriptions suivantes, « Q » correspond à des questions que je pose, celles-ci sont en gras. « P » correspond à des phrases ou des relances de ma part, et « R » aux réponses données par l'enseignante. Les numéros permettent de repérer à quelle question les réponses se réfèrent, les relances non présentes dans le guide d'entretien ne comptent pas comme des questions.

Annexe 1 : Entretien avec Mme B. (25 minutes)

« P1 : Bonjour.

R1 : Bonjour.

R1 : On a réussi à se rencontrer quand même.

P2 : Oui, je vous remercie d'avoir accepté d'échanger avec moi aujourd'hui.

R2 : Bah je vous en prie.

P3 : Donc on va commencer si ça vous convient.

R3 : Oui oui parfait.

Q1 : Je vais d'abord vous demander si vous pouvez vous présenter et revenir un peu sur votre parcours professionnel.

R1 : Alors euh... J'ai toujours voulu être enseignante, depuis l'âge de sept ans, quand on me demandait ce que je voulais faire je répondais « maitresse ». Les gens me disaient « oui bah comme toutes les petites filles ». Et je me disais en moi-même « non non je veux vraiment être maitresse ». Sauf que après un bac B j'ai fait un DUT technique de commercialisation donc j'étais dans le commerce. Et puis après... j'ai continué une troisième année pour travailler dans la grande distribution sur Paris, pour faire une Licence. Et en fait, ça n'avait plus aucune sens pour moi, j'étais vraiment malheureuse dans le cursus que j'avais choisi. Donc j'ai tout arrêté, j'ai fait des remplacements dans l'enseignement catholique, et puis j'ai passé le concours et je suis devenue maitresse ! Donc ça fait vingt-six ans que j'enseigne, j'ai fait treize ans de CP et là j'en suis à ma treizième année de CE1. Et, je suis directrice pour la douzième année, et j'ai la chance d'enseigner dans l'école où j'ai fait ma scolarité quand j'étais petite.

P1 : Ah oui.

R1 : Donc je suis très attachée à cette école. Voilà.

P1 : D'accord

R1 : Et j'adore ce que je fais !

Q2 : **Avez-vous déjà eu des formations sur le handicap ?**

R2 : Oui alors, dyslexie etc., ou autisme ou autre mais handicap comme Léa non, jamais. Donc j'ai accepté Léa dans ma classe, euh... Après je vous raconterais pourquoi, vous avez peut-être des questions à ce sujet, mais sans formation.

P2 : Oui, c'est vrai que c'est un problème apparemment que l'on rencontre souvent, il y a peu de formation sur...

R2 : Sur le sujet ! Oui

Q3 : **Est-ce que vous aviez déjà eu des enfants porteurs de handicap auparavant ?**

R3 : Des enfants autistes, mais pas d'enfants porteurs d'une trisomie.

Q4 : **Donc quelle a été votre réaction quand vous avez su que vous alliez accueillir ou qu'on vous a demandé d'accueillir un élève porteur de trisomie ?**

R4 : Alors en fait ça s'est passé en mars ou avril... Euh non un petit peu avant, en janvier de cette année.

P4 : Oui.

R4 : J'ai une maman qui voulait inscrire ses trois enfants dans mon école. Parce que Léa qui est donc actuellement chez moi avait un, une grande sœur et un petit frère. Et... Je pouvais prendre la grande sœur et le petit frère parce que j'avais de la place, mais je ne pouvais pas prendre Léa. Puisque j'avais déjà trente élèves. Et quand la maman est venue... [Elle se reprend]. Donc, partant de ce principe-là, comme je ne pouvais pas prendre Léa, qui était porteuse d'une trisomie [insiste sur ce terme], euh je lui ai répondu que je ne prenais pas les deux autres non plus. Et elle m'a dit « mais pas de soucis vous pouvez prendre les deux autres et je garderai Léa à la maison ».

Et quand la maman est venue à l'inscription, euh... J'ai eu un coup de cœur pour Léa, et je me suis dit que... il fallait quand même essayer de faire quelque chose. Donc j'ai accepté qu'elle soit ma trente-et unième-élève, deux fois la semaine. Sauf que ça n'a pas, ça n'allait pas. L'inspecteur m'a dit « soit vous la prenez complètement, soit vous la prenez pas du tout ».

Donc, bah j'avais fait le choix de la prendre complètement. Donc sans AVS [elle hausse les sourcils]. Et puis finalement bon après le confinement est passé par là, et elle devait être inscrite en CE2 cette année mais je l'ai gardée en CE1. Et j'ai une AVS, qui fait un travail admirable. Et euh... Et pour moi Léa c'est mon, c'est un vrai rayon de soleil dans la classe donc c'est un enrichissement pour elle mais c'est aussi un enrichissement pour la classe et pour l'école ! Parce que comme ça, ça habitue les enfants à côtoyer le handicap. Et les parents aussi.

Q5 : Tout à fait. Et donc ma prochaine question c'était, que pensez-vous de l'inclusion ?

R5 : Bah c'est... Si on nous donne, alors c'est, c'est très très bien, si on nous donne les moyens de bien le faire. C'est-à-dire que ce qui peut devenir très frustrant pour nous, c'est de faire le choix d'accueillir et de se rendre compte qu'on ne, qu'on n'est pas efficace avec l'enfant qu'on accueille et comme il nous prend aussi beaucoup de temps, on n'est plus efficace non plus avec les autres.

P5 : Oui.

R5 : Et du coup on est dans une posture où on est très frustré et euh... Et on n'est pas bien, parce qu'on efficace ni avec l'un ni avec les autres. Donc oui à l'inclusion, mais avec les moyens, il faut nous donner les moyens. Là l'AVS je l'ai à mi-temps, donc ce qui est déjà pas mal. Mais le reste du temps c'est un peu plus compliqué de s'occuper de Léa, qui est... Voilà j'en ai quand même trente dans ma classe, j'ai deux enfants aux troubles du comportement, j'ai cinq enfants à qui je dois finir d'apprendre à lire, euh... donc voilà ! Donc il y a une hétérogénéité qui est intéressante mais j'avoue que parfois quand je m'occupe des autres je laisse Léa en autonomie, par chance elle a un bon degré d'autonomie. Mais je ne, je ne peux pas m'en occuper comme quand l'AVS est là.

P5 : Oui.

R5 : Heureusement.

Q6 : Est-ce que vous pouvez me parler un peu plus spécifiquement de Léa ?

R6 : Alors Léa donc c'est une petite fille, qui est étonnante. Au début comme je n'avais pas de formation j'ai tâtonné un petit peu avec elle, je savais pas ce qu'elle savait faire hein... Donc j'ai commencé avec des choses très basiques et je me suis rendu compte qu'elle les mémorisait très rapidement. Et durablement. Donc à partir de là je me suis dit, bon bah on va oser aller un peu plus haut, on va la tirer vers le haut. Si bien qu'on est en train de commencer à apprendre à lire. Et puis au niveau des mathématiques on a dépassé la dizaine et on est en train d'aller au-

delà, jusqu'à vingt, trente, des petits calculs, des additions des petites soustractions avec du matériel. Je pense qu'elle a une très bonne mémoire et il y a de quoi faire quelque chose de bien avec Léa.

Et puis, je pense que ce que j'ai oublié de préciser aussi c'est que les jours où je suis moins disponible avec elle, instinctivement les enfants qui ont fini leur travail vont vers elle et puis s'en occupent. Et puis elle m'aide aussi à canaliser les enfants qui ont des problèmes de comportement. Par exemple en ce moment le voisin de Léa c'est un enfant qui peut très bien pousser des cris, s'allonger sous son bureau... Et Léa le canalise, Léa s'en occupe, Léa lui découpe ses étiquettes. Donc c'est vraiment un enrichissement dans les deux sens. Et je pense qu'on va réussir à, à lire des, à lire. A lire des petites choses avant la fin de l'année.

Q7 : Quel était son niveau de langage quand elle est arrivée dans votre classe ?

R7 : Alors elle est capable de faire des phrases simples, ou complexes même. De bien s'exprimer. Elle a une syntaxe qui est bien construite. Par contre au niveau élocution on a parfois du mal à la comprendre. Donc je lui demande de parler plus doucement, plus calmement. Mais sinon elle a pas de problème de langage, elle se fait bien comprendre, elle a vraiment du vocabulaire, elle comprend les consignes, elle comprend ce qu'on lui dit, donc ça facilite quand même grandement les choses.

Q8 : Oui. Et donc en lecture, comment est l'évolution ?

R8 : Alors en lecture, quand je l'ai eu en début d'année, enfin là en janvier/février, je faisais juste la méthode gestuelle Borel-Maisonny avec les gestes. Et puis je lui disais par exemple ça [fais les gestes] et elle devait me dire que c'était le A, le I, le O etcetera. Et puis là, je suis passée avec un, une méthode de lecture qui est bien faite et qui peut aider les enfants en difficultés et finalement elle est capable d'identifier consonnes et voyelles, elle est capable maintenant d'associer des syllabes pour lire des petits mots. Donc, tout se met en place correctement, tout doucement mais sûrement.

Q9 : Parfait. Est-ce qu'elle fait partie d'un dispositif Ulis ?

R9 : Alors pas pour l'instant, mais pour l'instant elle a le Sessad qui intervient à l'école. Alors elle a une psychomotricienne qui vient sur le temps scolaire et une éducatrice. Et il est prévu, parce qu'elle a une notification pour aller en IMP, en Institut médico-pédagogique. Elle devait y aller après les vacances de la Toussaint, elle devait y aller 4 semaines mais finalement comme il y a eu le confinement, et bah elle n'y est pas allée. Mais à terme Léa ira en IMP.

Q10 : D'accord, concernant ses relations avec les autres élèves vous m'avez dit que ça se passait plutôt...

R10 : Très bien. Très très bien. Je vais résumer la situation en disant un peu que c'est la mascotte de l'école, que tout le monde prend soin d'elle et qu'elle en joue un petit peu parfois parce qu'elle a son caractère. Donc, on lui apprend à être gentille avec les autres et on apprend aux camarades à pas se laisser faire non plus par Léa.

P11 : Donc, on va passer plus précisément aux méthodes d'apprentissage que vous utilisez pour le langage et la lecture.

R11 : D'accord. Excusez-moi je prends juste une communication de l'école.

P11 : Pas de soucis.

[courte conversation téléphonique]

R11 : Je vous écoute

Q11 : Comment faite-vous pour adapter les apprentissages de la lecture et du langage à ses caractéristiques ?

R11 : Alors, en fait je suis partie des connaissances et des compétences que j'avais déjà pour un enfant de CP par exemple, comme j'étais enseignante en CP. et j'ai tâtonné, j'ai, j'ai observé si ça correspondait bien aux besoins de Léa, si elles répondaient bien aux apprentissages proposés et comme ça fonctionne bah je continue, je continue comme un élève de CP normal, comme un CP en début d'année. Et pour ce qui est des mathématiques, on travaille beaucoup sur la manipulation, on utilise du matériel, on utilise tout ce qui est visuel, on utilise beaucoup de supports, pour ne pas rester que dans l'abstraction.

Q12 : Oui. Vous ne mettez donc pas de choses en place spécifiques à son handicap, elle s'adapte ?

R12 : Elle s'adapte, tout à fait.

P12 : D'accord.

R12 : Elle a les compétences pour le faire.

P12 : D'accord.

R12 : Je lui donne même des activités de logique, et... et elle réussit étonnamment bien. Des superpositions d'image pour pouvoir récréer le modèle qu'elle a devant elle, et par tâtonnement, elle change les superpositions etcetera mais elle y arrive. Elle est vraiment très étonnante. Alors je suis pas sûre que tous les enfants porteurs d'une trisomie puissent faire ce qu'elle fait. Alors euh, elle se débrouille vraiment bien. Même en anglais, les chansons en anglais. Elle les mémorise, elle fait les gestes. C'est dommage que vous ayez pas pu l'observer en classe.

P12 : Oui, c'est dommage. Alors, après le confinement, si c'est possible de venir, moi ça m'intéresserait toujours.

R12 : Oui, alors je, je verrais parce qu'il faut que j'ai l'accord de mon directeur de (?) pour faire rentrer des personnes extérieures.

P12 : D'accord, et bien si c'est possible...

R12 : Oui au contraire !

P12 : Ça m'intéresserait beaucoup.

R12 : Ce serait bien oui.

R12 : Et elle mange à la cantine aussi, elle fait... elle fait toute la journée. Par contre elle a une couche, donc je lui change sa couche en début d'après-midi. Mais, voilà, bon elle a une couche, on voit qu'elle a une couche mais personne se moque d'elle parce qu'elle a une couche.

P12 : C'est intéressant aussi, parce que c'est un travail auprès des élèves.

R12 : Voilà à l'école on insiste vraiment sur le respect, on, donc forcément ils savent que, enfin les enfants sont très bienveillants envers les uns envers les autres.

Q13 : Oui. Est-ce que vous échangez régulièrement avec les membres du Sessad ?

R13 : Alors je les vois, à chaque qu'ils viennent et puis on fait un petit point effectivement sur les avancées de Léa et eux aussi me questionnent sur la façon dont ça progresse en classe. Et voilà. En principe on doit faire des équipes de suivi de scolarité ce qui s'appelle des ESS où tous les partenaires se rencontrent pour parler de l'enfant. Là on n'a pas pu, compte tenu du contexte.

Q14 : Est-ce qu'ils vous donnent des conseils ?

R14 : J'en ai demandé. Et en fait j'ai juste eu confirmation que ce que je faisais lui correspondait donc je pouvais continuer.

P14 : Oui.

R14 : Mais c'est vraiment un travail d'équipe en effet. Et avec les parents.

Q15 : Ah oui. Et comment l'AVS, elle l'aide à surmonter ses difficultés. Qu'est-ce qu'elle fait en plus, qui est intéressant quand elle est là ?

R15 : Alors en fait, elle la guide dans les activités, elle lui montre, elle la questionne. Elle a le temps de... elle a le temps de, par exemple moi j'ai donné à Léa un outil pour écrire, c'est un bac avec du sable donc elle a le temps de la faire écrire dans le sable. Elle a du temps en fait. Elle fait pas des choses magiques, elle fait pas des choses différentes, mais elle a juste une relation duelle qui fait que, bah c'est plus efficace. Et surtout elle a du temps, elle est là pour cette enfant-là. Ces enfants-là ont besoin d'une personne rien que pour eux.

Q16 : Est-ce que vous avez du matériel qui permet justement la différenciation ?

R16 : Oh oui, oh oui oui. On est obligé d'avoir du matériel, des façons de faire... Alors à la fois du matériel différent, à la fois, une, moi je fais beaucoup de gestion de mental, par exemple le matin quand on révise les notions qu'on a vu la veille, je demande aux enfants de monter au grenier [geste des doigts qui montent vers la tête], on fait un petit peu de brain-gym aussi donc on se masse etcetera, on allume la lumière au grenier, on fait le ménage et puis on recherche le carton, par exemple ce matin on a recherché le carton du déterminant. Donc ils vont dans leur tête, ils cherchent le carton du déterminant, ils l'ouvrent, « qu'est-ce que vous voyez dedans ? ». Et là il y a un échange pédagogique qui s'opère entre eux et avec moi. Et qui leur permet de revenir, de rechercher dans leur mémoire tout ce dont ils se rappellent sur le déterminant. Donc moi je construis dans mon affichage en classe, j'ai des cartons intitulés « déterminants » et dedans on note tout ce qu'on doit retenir sur la notion. Et ça c'est de la gestion mentale. J'utilise aussi, pour tout ce qui est grammaire et conjugaison etcetera, des petits personnages, une méthode avec des petits personnages, chaque personnage a une couleur. Les mathématiques, pareil, moi je... j'adore théâtraliser les choses donc en fait on joue, on met en scène, ça permet de mémoriser. Et on travaille aussi sur les Octofun, donc les Octofun c'est le concept des intelligences multiples. Donc par exemple quand on apprend les tables de multiplication ou autre on les apprend en chanson, on les apprend en manipulation, on les apprend de diverses manières. Tous ces renseignements là par rapport à la pédagogie qui est en place vous pouvez les trouver sur le site de l'école. Vous aurez toutes les informations sur ce qu'on met en place.

P16 : D'accord. C'est super intéressant.

R16 : Oui bah c'est vrai que, en fait, moi je me suis rendu compte que ce qu'il fallait donner aux enfants c'était de la confiance en eux et une bonne estime d'eux même. Donc ça ce sont des préalables. Et après on apprend. Puis on essaye d'apprendre de façons variées, un peu différentes. Et pour bien apprendre il faut être détendu, parce qu'on part du principe qu'un enfant heureux c'est un enfant qui apprend mieux. Donc un enfant heureux qui a une bonne confiance en lui, et puis après on travaille. Et donc du coup on a fait il y a quelques années de la médiation de pleine conscience en classe, il y a trois ans on a mis en place les massages entre enfants. Là, les Octofun, je regarde parce que... [me montre l'affiche des Octofun], voilà, vous avez là le, toutes les Octofun. Donc ce sont huit petites boules d'énergie, alors on a Bodyfun, Mélofun etcetera. Et on se base, dans nos classes on se base sur ce concept-là, pour permettre aux enfants, pour permettre de faire grandir les intelligences chez chaque enfant. Sachant qu'ils ont pas tous les mêmes intelligences fortes, certains... Je sais que moi j'adore chanter, j'ai besoin de, de bouger, de chanter pour mémoriser, j'adore, j'aime bien travailler toute seule dans mon coin alors que d'autres vont, aiment bien travailler à plusieurs. Alors on leur permet d'avoir des temps où ils sont tout seuls, des temps où ils travaillent en groupe, des temps où on travaille en chanson. Et du coup ça, ce langage des Octofun, commence à faire partie du langage des enfants, qui vont par exemple me dire en classe, « Maitresse est-ce qu'on peut faire grandir Funégo avec Mélofun ? ». Donc ça veut dire est-ce qu'on peut travailler tout seul en musique ? ». Et ça, donc je leur propose, et puis je mets des petites musiques de relaxation... et à d'autres moments on va travailler ensemble et... Enfin on varie les façons d'enseigner pour qu'on puisse coller aux besoins des enfants parce qu'ils ont pas tous les mêmes besoins.

Q17 : D'accord, merci. Est-ce que vous utilisez la méthode du tutorat ?

R17 : Oui. Oui oui, et ça ça se fait instinctivement avec la classe que j'ai cette année. C'est-à-dire que je suis en train de m'occuper d'enfants par ex en difficulté et puis je vais lever la tête et je vais voir que Suzie, s'est levée pour venir s'occuper de Léa ou de Marius parce qu'ils savent qu'ils ont le droit, enfin que je leur fait confiance quoi.

P17 : Oui ils sont très autonomes.

R17 : Oui, et très responsables. Pourtant ils sont petits mais... [temps de pause assez long]

Q18 : Pour en revenir à Léa, est-ce que vous êtes autant à ses côtés qu'aux côtés des autres élèves ?

R18 : Disons qu'elle a la chance d'avoir l'AVS pour elle toute seule donc ça ça lui fait une présence vraiment la moitié du temps. Et après je dirais que quand l'AVS n'est pas là, je suis la moitié du temps avec elle. Et l'autre moitié avec les enfants. Et ça s'équilibre entre le matin et l'après-midi. Disons que je vais lui donner du temps à elle et je précise aux camarades qu'ils doivent être en autonomie parce que je suis avec Léa et après je dis à Léa bah maintenant je vais m'occuper de tes camarades donc je lui donne des activités qu'elle peut faire en autonomie.

Q19 : D'accord, si vous pouviez donner un ou plusieurs conseils à des enseignants qui accueillent des enfants porteurs de trisomie ? Qu'est-ce que vous leur diriez ?

R19 : Des conseils euh... Bah moi c'est ma première petite fille en plus donc je trouve que j'ai pas assez de recul pour donner des conseils. Je dirais euh... Il faut y croire, faut croire en l'éducabilité de l'enfant, il faut oser voir grand. Il faut se cantonner à faire des choses trop simples, il faut tester des choses un peu plus compliquées. Il faut surtout ne pas se mettre de pression, on tâtonne et ce qu'on fait même si c'est pas parfait c'est déjà mieux que rien. Et surtout ne pas oublier que juste le fait d'être dans une école ordinaire en inclusion c'est déjà beaucoup et c'est déjà une grande chance. Donc l'inclusion c'est déjà bien et après les apprentissages on tâtonne et puis on... mais faut, il faut pas avoir peur de ... je leur dirai qu'il faut pas avoir peur d'accueillir la différence, parce que c'est enrichissant.

Q20 : Oui, tout à fait. J'ai fini avec mes questions. Donc si vous avez quelque chose à ajouter, je vous écoute.

R20 : Euh, qu'est-ce que je dirais.. Bah je dirais qu'en conclusion je suis vraiment ravie d'avoir accueilli Léa. Que l'idée de m'en séparer l'année prochaine quand elle va passer en CE2 je crois que j'aurais du mal donc je me demande si je vais pas la garder... Elle sera officiellement en CE2 mais je crois que je vais encore la garder dans ma classe, jusqu'à ce qu'elle parte en IMP. Et le jour où elle va partir en IMP ce sera un déchirement pour beaucoup de personnes mais bon c'est là qu'elle va devoir aller pour s'épanouir pleinement.

Et je vous souhaite bon courage pour votre mémoire !

P20 : Merci beaucoup !

R20 : Et si vous avez besoin il faut pas hésiter à revenir vers moi.

P20 : D'accord, donc si c'est possible pour venir observer plus tard, vraiment ça serait super intéressant pour moi.

R20 : Avec grand plaisir.

P20 : Merci beaucoup et merci de m'avoir accordé du temps, c'était très intéressant.

R20 : Tant mieux ! Allez sur le site vous verrez il y a plein d'informations intéressantes.

P20 : D'accord merci.

R20 : Voilà bon courage au revoir.

P20 : Merci, au revoir »

Annexe 2 : Entretien avec Mme G. et Mme D. (25 minutes)

Dans la retranscription suivante, R correspond aux réponses données par Mme G. et R' les réponses données par Mme D.

Les prénoms présents dans cette retranscription ont été modifiés.

« P : Bonjour.

R/R' : Bonjour

P : Je vais devoir enregistrer l'entretien si ça ne vous dérange pas ?

R : Non non.

P : D'accord merci.

Q1 : Est-ce que vous pouvez vous présenter s'il-vous-plait ?

R'1 : [Elle s'adresse à sa collègue] Alors, nous présentez Anne?

R1 : Alors, Anne D., professeure des écoles en petits, moyens et grands... Enfin, petits, moyens et grands ensembles dans la même classe.

P1 : D'accord.

R1 : Je sais pas si vous avez besoin d'autres éléments.

Q2 : Est-ce que vous pouvez revenir sur votre parcours professionnel ?

R2 : Alors euh... J'ai un DEUG de psychologie sciences humaines et sociales, une licence de sciences de l'éducation et ensuite, voilà la formation de... de prof des écoles, euh... qui a suivie. Et puis... Ensuite j'ai enseigné en grande section... Dans les trois niveaux de maternelle aussi, et en regroupement d'adaptation, une année. Et ici après pendant des années en grande section et là les trois niveaux dans la même classe.

Q3 : Est-ce que vous avez déjà bénéficié de formations sur le handicap ?

R3 : Non.

Q4 : Est-ce que vous aviez déjà eu des élèves en situation de handicap auparavant ?

R4 : Alors, euh... on a... [S'adresse à sa collègue] Oui c'était M..

R'4 : Oui on a eu des élèves, oui oui. Bien sûr.

R4 : Une fois de temps en temps, on en a un oui.

Par exemple, le trouble autistique...

P4 : Oui.

Les deux enseignantes s'échangent quelques mots, c'est inaudible.

R'4 : Bah après on a eu des enfants au handicap moteur

P4 : Oui.

R'4 : Voilà... Oui autisme, handicap moteur. On a eu... [Elles semblent réfléchir].

Non, et puis autistes, on en a eu deux quoi. Mais pas en... Mais pas que en maternelle quoi.

Q5 : D'accord. Quelle a été votre réaction quand vous avez su que vous deviez accueillir un élève porteur de trisomie 21 dans votre classe ?

R5 : Bah ça fait deux, on a eu deux, c'est la deuxième année qu'on l'a donc on est ravies.

P5 : D'accord. Et la première fois ? La première fois que vous avez su que vous alliez l'avoir dans votre classe ?

R5 : Bah on était contentes de l'accueillir.

R'5 : En plus elle était déjà scolarisée dans l'établissement en classe de toute petite section.

P5 : D'accord.

R'5 : Voilà. On a mis en place pour avoir une AVS mais on avait eu, nous on l'a eu qu'au mois de mars.

R5 : Oui.

R'5 : Donc bah... Voilà.

RR'5 : Nous on était heureuses, on était très très contentes, ouais.

R'5 : D'avoir... Inscrit quelqu'un de différent.

Q6 : **D'accord, et vous n'aviez pas des craintes, par exemple par rapport à comment adapter les situations à ses difficultés ?**

R6 : Le début n'a pas été simple parce que nous n'avions pas d'AVS, donc dans une classe de 30... Voilà on s'est dit que ça allait peut-être, ça serait peut-être un peu compliqué et c'était le

cas, ça a été compliqué au départ parce que elle était chez les petits et à 3ans elle se rendait pas forcément compte... des règles. Enfin voilà, les règles pour elle, en classe c'était difficile.

Elle s'échappait beaucoup, voilà, elle s'échappait. C'était, enfin ça perturbait la classe évidemment. Mais euh... Voilà, avec une AVS c'est quand même beaucoup plus facile à gérer. Et puis elle a grandi depuis donc c'était surtout la première année chez les petits où elle m... Elle découvrait et... Même si elle avait été scolarisée chez les tout petits... Chez les tout petits ils sont moins nombreux donc là dans une classe de 30 c'est plus difficile.

Q7 : Oui. Et maintenant vous avez une AVS ?

R7 : Oui oui.

Q8 : Et que pensez-vous de l'inclusion ? En général ?

[Elles se regardent pendant plusieurs secondes]

R'8 : Bah nous on est plutôt pour hein, parce que... On a plusieurs enfants en situation de handicap donc on trouve que ça apporte beaucoup de, de... Enfin c'est très positif pour la classe et pour l'école. Ça change le regard des gens.

R8 : Entre enfants ils sont solidaires, ils sont...

R'8 : Ils sont bienveillants.

R8 : Bienveillants. Ça se passe bien en tout cas avec les enfants que nous avons eu, ça s'est bien passé par rapport aux autres enfants.

P8 : Oui, d'accord.

R8 : Donc euh... C'est plutôt un plus... Voilà c'est aussi sûrement par rapport à ç... Aux enfants que nous avons eus, peut-être que si nous avons eu d'autres enfants on se serait dit, « peut-être un peu difficile », mais là, avec ces enfants-là en tout cas ça se passe bien.

P8 : D'accord.

R8 : C'est plutôt enrichissant.

R'8 : Oui. Voilà. Enrichissant.

Q9 : Donc est-ce que vous pouvez me parler de votre classe ? Le niveau je le sais, le nombre d'élèves... ? Vous en avez 30 c'est ça ?

R/R'9 : Nous avons 27 élèves.

P9 : 27. D'accord. C'est une classe... il n'y a qu'un seul enfant handicapé ? Il y a d'autres difficultés ?

R9 : Il y a qu'un seul enfant handicapé après...

R'9 : [paroles incompréhensibles] ... qui est autiste, autiste aussi.

R9 : Qui vient d'être diagnostiqué, donc chez les petits. Mais, sinon de toute façon il y a quand même un éventail de niveaux très différents même s'il n'y a pas de handicap c'est vrai qu'il y a des... des différences entre les enfants. Surtout chez les petits où l'éventail est très... très grand.

R'9 : Alors l'avantage de notre classe à trois niveaux c'est que justement les enfants avec un handicap vont plus... On va plus pouvoir adapter les apprentissages, puisque Juliette, enfin notre élève qui est handicapée... Elle a 6 ans puisqu'elle a déjà été maintenue une année en maternelle mais elle fait pas du... Elle travaille pas sur des compétences de grande section. Elle travaille sur des compétences plutôt de moyenne section. Donc... Nous ça nous permet de pas... Enfin on va pas souligner la, la différence parce que justement elle fait des activités de moyens et ça gêne pas les autres quoi. Et nous dans notre préparation c'est pas gênant.

P9 : Oui c'est sûr. D'accord.

R'9 : Donc c'est plutôt un plus qu'on soit à trois niveaux quoi.

R9 : Oui. Par rapport à ces enfants-là.

Q10 : Est-ce que vous pouvez me parler de cette élève ?

R'10 : Oui.

[Blanc de quelques secondes].

R'10 : A quel niveau ?

P10 : A tous les niveaux en fait. Quelles sont ses caractéristiques, comment elle s'adapte dans la classe...

R'10 : Bah elle s'est très bien intégrée dans la classe. Les enfants sont très bienveillants avec elle. Elle a beaucoup de caractère.

R10 : Elle sait ce qu'elle veut et quand quelqu'un de nouveau s'occupe d'elle, de passage, des stagiaires... Elle mène cette stagiaire par le bout du nez [rire]. Elle est très têtue.

R'10 : Oui.

R10 : Et en même temps très attachante.

R'10 : Oui.

R10 : Donc... Quand elle a pas envie elle n'a pas envie et c'est difficile de la faire travailler, voilà c'est son caractère quelques fois...

R'10 : Elle est très fatigable. Et... on peut... Enfin, je pourrais dire qu'elle a comme une dysphasie quoi.

Parce qu'elle a beaucoup de mal à parler.

P10 : Oui.

R'10 : Elle dit des mots mais elle construit pas vraiment des phrases.

R10 : Non. Au niveau de la parole c'est assez compliqué donc c'est assez... difficile d'avancer dans l'apprentissage des sons et... et justement de la lecture. Enfin voilà dans... on a du mal à...

R'10 : Alors la maman elle a suivi une formation qui s'appelle Padovan. Je sais pas si vous connaissez ?

P10 : Non.

R'10 : Voilà. Bah... C'est une formation pour justement euh... Faire progresser davantage les enfants trisomiques. Ça peut vous intéresser.

P10 : D'accord, oui. Est-ce que vous pouvez me l'épeler s'il-vous-plait ?

R'10 : Alors je crois que ça s'écrit P.A.D.O.V.A.N. Je crois.

P10 : Après l'orthophoniste justement je l'ai eu, j'ai eu son contact avec elle là... Un contact avec elle. Elle utilise beaucoup la méthode gestuelle de Borel-Maisonny

P10 : Oui.

R'10. Voilà. Et nous, nous dans notre école on a mis en place la pédagogie d'inspiration Montessori.

P10 : D'accord !

[La directrice s'absente]

R10 : On utilise aussi les gestes de... La méthode gestuelle de Borel-Maisonny aussi, en classe.

P10 : D'accord. Donc vous vous en servez régulièrement pour les séances de langage ?

R10 : Oui, oui.

Q11 : **Et quel était son niveau ? Comme là vous l'avez eu plusieurs années c'est un peu plus compliqué. Mais est-ce que son niveau de langage s'est amélioré depuis le mot de septembre ?**

R11 : Euh... C'est difficile le langage, enfin langage oral. Après tout ce qui est connaissance des lettres, apprentissage des lettres... Elle en connaît beaucoup, ça, ça avance. Mais tout ce qui est langage oral c'est, ça a du mal à progresser quand même.

P11 : D'accord.

R11 : Mais c'est vrai que dans un groupe de 27 c'est compliqué donc il faut...

[La directrice revient]

R11 : En petits groupes on arrive plus à entendre des petits mots. Mais en grand groupe... Elle a du mal à, à avancer.

Q12 : **Oui. Et donc vous disiez qu'elle était plutôt fatigable. Est-ce que ça vous arrive parfois de d'arrêter l'activité pour elle ?**

R12 : Oui. Bien sûr, de toute façon on, on voit bien qu'on n'y arrivera pas si, si on continue. Ça ne sert à rien de, d'insister. Si elle est trop fatiguée, il y a rien qui rentre.

Pour elle... Pour nous on perd notre temps et pour elle c'est, c'est du... Voilà ça ne sert à rien. Bien sûr on s'adapte à sa fatali... fatigabilité.

R'12 : De toute façon on sait très bien qu'elle aura jamais, enfin les compétences d'un enfant de son âge quoi. Ça faut pas se leurrer.

Q13 : **Combien de temps elle passe dans votre classe ? Est-ce qu'elle est tout le temps dans votre classe ?**

[Elles se parlent, je ne comprends pas]

R'13 : Lundi après-midi elle est absente elle va chez l'orthophoniste.

R13 : Mais sinon elle est tous les jours dans notre classe.

P13 : D'accord.

R'13 : Et on a l'AVS... 2/3 du temps, à peu près.

Q14 : **D'accord. Donc, elle ne bénéficie pas d'un dispositif Ulis ?**

R'14 : Non, les parents ont refusé pour le moment.

P14 : D'accord.

R'14 : Voilà. Pour qu'elle soit en inclusion. Non non, elle a une notification Ulis jusqu'en 2026 je crois, mais pour l'instant les parents leur projet c'est de la laisser en inclusion dans l'école.

P14 : D'accord.

R'14 : Avec une AVS.

P15 : Oui. Et comment ça se passe quand il n'y a pas l'AVS justement ?

R15 : Bah c'est-à-dire qu'on peut pas s'occuper d'elle... en tête à tête et laisser les 26 autres mais sinon elle est... Elle ne perturbe pas la classe comme elle perturbait au départ. Enfin elle a grandi, elle sait, voilà elle obéit plus, elle... Même si elle a un caractère fort on arrive quand même à ce qu'elle fasse des activités avec les autres. Et, voilà ça se passe plutôt bien.

R'15 : Souvent les moments où on n'a pas l'AVS c'est des moments où on est en grand groupe, où on fait du langage, où on fait des activités disons où elle n'a pas forcément besoin d'un accompagnement. Voyez. Donc c'est plus facile pour nous à gérer.

[S'adresse à sa collègue] Enfin je sais pas pour toi le lundi et mardi ?

R15 : Euh.... Bah...

R'15 : Ou alors on est en récréation donc là... Vous voyez. C'est des temps... C'est sur ces temps-là, on n'a pas d'AVS quoi. Pas forcément.

Q16 : **D'accord. Donc par rapport aux méthodes d'apprentissage que vous utilisez. Donc vous utilisez beaucoup la méthode Montessori... Est-ce que vous pouvez me parler un peu plus des méthodes que vous utilisez pour le langage, particulièrement écrit ?**

[La directrice s'adresse à sa collègue, je n'entends pas.]

R16 : Langage écrit... Bah on poursuit le tracé des lettres, on trace dans le sable... Dans un plateau avec du sable. Euh... Il y a aussi... Tout ce qui... Enfin après le sable c'est l'ardoise, après l'ardoise c'est la, on essaie d'écrire sur la feuille... Qu'est-ce que je peux vous dire autrement... Alors, la reconnaissance des différents styles d'écrit, que ce soit en capitales ou en scriptes, elle... Aussi. Elle manipule des lettres...

Qu'est-ce qu'il y a. Enfin je sais pas.

R'16 : Elle écrit pas beaucoup.

R16 : Elle écrit pas beaucoup non. Elle a du mal à écrire son prénom. C'est pas mal déjà mais, disons, les autres avancent en écriture cursive, elle, elle peut pas commencer l'écriture cursive pour l'instant. Voilà c'est beaucoup de manipulations Montessori. Elle peut faire en pâte à modeler les lettres, pour que ça, ça, ça soit plus facile à enregistrer. Tout ce qui est manipulation permet de, d'imprégner, de s'imprégner davantage du tracé des lettres.

P17 : Oui, en utilisant Montessori, vous n'avez pas forcément besoin d'adapter à ses difficultés ?

R'17 : Bah on simplifie quoi. L'AVS elle est là elle simplifie. Quand elle voit que l'activité est trop difficile bah on va redescendre d'un cran.

P17 : Oui.

R'17 : Maintenant après ce que disait l'orthophoniste c'est qu'il fallait vraiment qu'on passe par, euh... Des images pour que, elle puisse former les phrases et que le langage écrit allait l'aider à développer son langage oral.

P17 : D'accord.

R'17 : Après on n'a pas commencé encore mais...

R17 : Nous on vient juste d'avoir...

R'17 : L'info donc...

R17 : C'est cette idée de mettre des pictogrammes. Utiliser des pictogrammes pour qu'elle forme des phrases.

P17 : Oui d'accord. Est-ce que...

R'17 : Et l'année prochaine elle ira en CP quoi. Enfin un petit CP, elle commencera...

Q18 : Oui, donc vous envisagez un passage en CP ?

R'18 : Oui. Alors avec des adaptations. L'AVS il faut qu'elle soit encore là, et puis on verra les adaptations si c'est trop difficile, peut-être que l'après-midi on verra un autre moyen s'il faut qu'elle revienne en maternelle ou... Parce que nous on est une école primaire donc avec la maternelle et l'élémentaire. C'est plus facile pour nous. Et puis parfois elle a besoin aussi de dormir.

R18 : En début d'après-midi elle s'endort facilement. En temps de repos elle, on fait juste un petit temps où les enfants se re, s'assoup, enfin se repose, et elle elle s'endort. Souvent.

P18 : Oui, donc ça en élémentaire c'est un peu plus...

R'18 : C'est un peu plus compliqué oui.

Q19 : Je voulais vous demander si vous disposiez d'un matériel permettant la différenciation mais ça se rejoint par rapport au matériel Montessori.

R'19 : Montessori ouais.

R19 : Beaucoup d'ateliers individuels.

R'19 : Beaucoup de manipulation, beaucoup beaucoup l'éveil des sens. Tout ce qui est activités pratiques et tout ce qui est sensoriel.

Q20 : Est-ce que vous auriez des exemples d'activités qui marchent particulièrement bien avec elle ?

R'20 : Bah moi le dernier atelier que j'ai fait en maths, elle a travaillé sur les cartes, les cartes à jouer, pique, cœur, carreau, voilà. Et donc il fallait replacer dans un tableau à double entrée et ça de visualiser les cartes, c'était vraiment, elle a vraiment bien réussi quoi.

P20 : D'accord.

R'20 : Après euh sur d'autres activités... [regarde sa collègue]

R20 : Bah comme je disais le traçage dans le sable c'est quand même intéressant pour, pour avancer. Pour enregistrer, et le fait de, de, de manipuler et de tracer soi-même avec ses doigts. De former la lettre dans le sable. Après qu'est-ce qu'il peut y avoir d'autre comme exemple...

R'20 : Bah après oui, tout ce qui est activités sensorielles, tout ce qui est couleurs, pâte à modeler, jeux de construction. Tout ça elle réussit, elle est dans la réussite. Et du puzzle, elle réussit les puzzles aussi.

P20 : D'accord

R'20 : Donc euh... Bah, écouter une histoire tout ça elle réussit.

R20 : Ouais. Après tout ce qui..

R'20 : Elle comprend, en fait elle comprend très très bien. Voilà

R'20 Mais elle arrive pas bien à s'exprimer correctement. C'est ça son problème. Mais tout ce qui est rituels, les moments de la vie de classe tout ça elle a compris, le matin... Après les passages aux toilettes, les différentes...

R20 : Dire son prénom...

R'20 : Les salles, parce que nous on a plusieurs salles pour justement dédoubler nos groupes. Après ce qui est le plus dur aussi parfois c'est tout ce qui est euh... parcours de gym. Ça elle est pas très sûre d'elle. Parce qu'elle est petite en taille, elle est pas, elle est pas très grande quoi. Elle a pas la taille d'un enfant de grande section.

R20 : Non.

R'20 : C'est plutôt ouais, moyen.

R20 : Moyen ouais.

P20 : D'accord

R'20 : Donc au niveau taille on dirait qu'elle a peut-être 2 ans de différence quoi.

Q21 : D'accord. Et est-ce que vous utilisez la méthode du tutorat ?

RR'21 : Oui.

R21 : Justement le mélange de petits, moyens, grands dans la même classe fait que des grands peuvent aider des enfants qui ont besoin. Par exemple en activité pratique, euh... Les grands peuvent aider les plus petits à verser du sable, d'un pichet à un autre pichet, de pincer avec des, enfin des pinces à linge. Voilà tout ce qui est manipulation, motricité fine... Quelques grands peuvent aider les petits et ça se passe bien.

R'21 : Même pour valider les activités. Un grand peut valider une activité de petit s'il faut compter jusqu'à 3 par exemple. Voyez, c'est facile d'aller... s'il y a une activité avec des fiches, le grand peut aller valider, vérifier quoi.

P21 : D'accord.

R21 : Ça responsabilise les grands et ça leur donne...

R'21 : Quand on sait qu'un grand maîtrise les compétences, il y a pas de difficultés à... Ou alors jouer à un jeu où le grand connaît la règle, il va jouer avec un petit.

Un puzzle par exemple, ça arrive souvent. Ils font des puzzles et on les mélange.

R21 : Ça permet au grand d'être responsable et d'avoir confiance en lui, d'avoir un rôle important à jouer, dans les...

Les petits... ils sont très contents que ce soit un, un autre élève qui, qui gère l'activité.

R'21 : Dans les rangs aussi, ils sont rangés avec un moyen, un grand, un petit. Ils sont pas... Voilà. Par exemple, pour les, ils sont dans la cour de récréation... Bah pour aller chercher son grand, son petit, enfin plutôt son petit. S'ils sont pas rangés quoi.

Et puis souvent il y a une relation qui se, qui se crée entre le grand et le petit.

P21 : Oui. Et avec votre élève trisomique aussi, il y a...

[Elle me coupe la parole]

R21 : Oui ça c'est, elle le fait... De façon... Non non ça se passe bien. Elle adhère à tout ça et ça l'aide.

Même si elle se laisse pas toujours faire !

R'21 : Non ! [rire] Elle est quand même assez têtue.

Q22 : Pensez-vous que vous êtes autant à ses côtés qu'aux côtés des autres élèves ?

R22 : Bah étant donné qu'elle a une AVS, on...

R'22 : Bah on peut déléguer quand même.

R22 : C'est ça. On va pas... L'AVS étant là...

R'22 : Après nous notre rôle c'est quand même de dire à l'AVS ce qu'elle doit faire.

R22 : C'est ça.

P22 : Oui.

R'22 : Donc euh... si on voit que l'AVS, si il y a une activité où... bah c'est à nous de, de trouver les moyens de, de dire à l'AVS comment elle doit s'y prendre.

C'est pas l'AVS qui choisit. Maintenant comme on travaille en plan de travail, c'est plus facile parce qu'elle sait l'AVS que, quelle activité elle peut faire avec la, avec l'élève quoi.

Q22 : **D'accord. Donc pour conclure, si vous pouviez donner un conseil à un enseignant qui accueillerait pour la première fois un élève porteur de trisomie 21, et qui saurait pas trop comment faire, qu'est-ce que vous lui diriez ?**

R'22 : Bah ça dépend un peu de l'âge quoi, c'est ça le truc, c'est...

R22 : Oui, si un enfant arrive comme, comme la nôtre dès la toute petite section, ça change tout parce que si on avait eu Juliette en grande section, qui arrivait là... Quel conseil peut-on donner... Ben...

R'22 : Faut pas avoir peur.

R22 : Faut pas avoir peur. Faut s'adapter.

R'22 : Au contraire c'est une richesse.

R22 : La prendre au niveau où elle est et la faire avancer... Du moment... Voilà, qu'elle avance un petit peu par un petit peu...

R'22 : Ouais.

R22 : Ne pas avoir des exigences trop grandes et s'adapter à son niveau, et qu'elle ait sa place dans le groupe.

R'22 : C'est une richesse pour le groupe. Et pour l'école.

P22 : Oui tout à fait.

R'22 : Voilà, nous, nous on la garde. On fait en sorte de la garder en élémentaire quoi.

P22 : D'accord. Très bien.

R22 : Si vous avez d'autres questions, même après vous pouvez...

R'22 : Si vous avez besoin, vous avez mon mail. C'est dans le cadre d'une thèse ? Enfin d'un mémoire ?

P22 : Oui c'est ça, je fais mon mémoire sur les adaptations pédagogiques qu'on peut mettre en place pour les apprentissages, en particulier de la lecture avec un élève porteur de trisomie 21.

R'22 : D'accord. Et votre formation c'est quoi ?

P22 : Je suis en Master MEEF

R'22 : D'accord...

P22 : Pour devenir enseignante.

R'22 : Ah oui d'accord.

P22 : Et donc si c'était possible, j'imagine que c'est un peu compliqué mais j'aurais bien aimé...

R22 : Venir ?

P22 : Oui.

R'22 : Ah oui oui pas de problème. Oui on peut... Oui y a pas de soucis vous pouvez venir.

R22 : Bah ça peut être plus concret pour vous de voir vraiment la classe, les ateliers et comment ça fonctionne. Et... Juliette dans le groupe classe.

R'22 : Oui, de la voir évoluer quoi.

P22 : D'accord, super

R'22 : Après bon, si on est reconfinés ça va peut-être être... C'est pour quand votre mémoire ?

P22 : Je dois le rendre au mois d'avril.

R'22 : D'accord, donc faut pas trop tarder quoi.

P22 : C'est ça.

R'22 : Vous nous dites. Si c'est lundi mardi c'est ma collègue, si c'est jeudi vendredi c'est moi.

P22 : Je vous renverrai un mail assez vite en fonction de mon emploi du temps, pour convenir d'une date si ça vous va ?

R'22 : Oui, vous m'envoyer un mail. Oui, pas de soucis.

P22 : Très bien, merci !

R'22 : Bah nos horaires c'est 8h15-11h30 ; 13h15/16h15.

P22 : D'accord.

R'22 : Voilà.

P22 : D'accord, je vais regarder en fonction de mon emploi du temps et je vous envoie un mail.

R'22 : D'accord. Pas de soucis. Si on peut vous aider.

P22 : Merci beaucoup.

R'22 : De rien.

Q23 : Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

R23 : Bah écoutez non...

R'23 : Bon courage à vous

R23 : C'est plutôt vous, si vous avez d'autres questions, préparez-les pour la prochaine fois, quand vous viendrez.

P23 : D'accord. Merci.

R'23 : Voilà de rien. Au revoir

P23 : Au revoir. »

Annexe 3 : Entretien Mme F. (36 minutes)

Des points d'interrogations entre parenthèses sont présents dans cette retranscription, ils correspondent à des moments où la connexion était mauvaise et où il était impossible de s'entendre et/ou de se comprendre.

« **P** : Bonjour.

R : Est-ce que vous m'entendez ?

P : Oui c'est bon. Merci de vous rendre disponible.

R : Bah je vous en prie. Vous êtes en formation pour devenir enseignante, c'est ce que m'a dit la maman de Zia c'est ça ?

P : Oui c'est ça.

R : D'accord. Bah écoutez voilà, je, je peux juste vous faire un rewind sur mes expériences avec des élèves porteurs de trisomie mais euh... Enfin je sais pas, sinon... 'Fin bon l'ensemble général... Enfin voilà je vous écoute et puis je vais essayer de faire de mon mieux pour vous répondre.

Q1 : D'accord, merci. Pour commencer je veux bien que vous vous présentiez et que vous reveniez sur votre parcours professionnel.

R1 : Ok, euh... Ouais. J'ai 48 ans, je suis prof des écoles depuis 2001. Avant j'ai fait une école de commerce et j'ai travaillé dans l'édition pendant 4 ans, donc c'est une reconversion mais une reconversion un peu ancienne. J'ai enseigné 10 ans en Seine-Saint-Denis et je suis arrivée à Paris en 2011 je crois. Et donc ça fait maintenant 10 ans que j'enseigne à Paris. Voilà. Jusqu'à maintenant j'étais dans l'ordinaire, et là cette année je suis donc en Ulis, coordination Ulis et je suis à mi-temps. Et je prépare le Cappei avec l'Inspe de Paris.

Q2 : D'accord. Donc vous êtes en ce moment en train de suivre la formation... Est-ce vous pouvez me parler un peu de cette formation ?

R2 : Donc c'est une formation à mi-temps avec un lieu de stage. Je pense que vous c'est pareil. Donc le lieu de stage c'est un, une Ulis TFC trouble des fonctions cognitives. Et la formation, euh... bah y'a des cours, y'a des cours, on va dire magistraux, c'est accolé à un master Meef option Pif, ce qui me fait beaucoup rire, professorat et ingénierie de l'information. Voilà, donc on a des cours sur tout un tas de sujet et c'est vraiment très, très axé sur école inclusive donc

nous aider à travailler en partenariat, à faire des projets personnels pour les enfants, et y'a plus vraiment, 'fin la notion de handicap n'est pas... c'est pas du tout une sériation par type de handicap, c'est vraiment besoins éducatifs particuliers et quoi mettre en face des besoins éducatifs particuliers pour compenser et pour que tous les enfants accèdent à tous les apprentissages, 'fin c'est vraiment, c'est vraiment ça. Et du coup par ex là je n'ai rien eu du tout de spécifique sur la trisomie 21... pour repréciser... En revanche je viens de passer une semaine sur l'autisme. Là c'était, c'était une spécialisation. Voilà.

Q3 : D'accord. De quel profil d'élèves vous occupez-vous en ce moment ?

R3 : Euh... Donc il y a douze élèves, euh... sur les douze il y'en a donc une avec une trisomie 21, deux avec un autisme... on va dire diagnostiqué. Euh... les 9 autres ont (?). J'ai des élèves avec dyslexie, avec des troubles de la mémoire... Voilà, des hyperactivités aussi et... Voilà, mais j'ai pas, j'ai beaucoup d'élèves sans diagnostic en réalité.

Q4 : D'accord. Donc vous c'est votre première année en Ulis ?

R4 : C'est ma première, euh j'ai eu une Clis⁵, en, tout au début de carrière, en 2000/2001 à Saint-Denis. Et là c'est ma première année en Ulis, mais dans l'ordinaire j'ai inclus en maternelle pendant deux ans là un élève avec une trisomie, et euh... en moyenne et grande, euh en petite et en moyenne section et quand j'étais à Saint-Denis aussi j'ai un eu un élève avec trisomie 21. Donc c'est pas ma première expérience d'élève avec trisomie.

Q5 : D'accord. Pouvez-vous me dire ce que vous pensez de l'inclusion, en classe ordinaire ?

R5 : Euh... Je... 'Fin... J'en, j'en pense pas grand-chose. Je... je trouve que c'est, c'est super de... de permettre à tous les enfants, de, de suivre tous les apprentissages. Euh... Quand j'étais 100% dans l'ordinaire, je manquais quand même cruellement de, de ressources. Surtout pour les élèves avec troubles du comportement, et puis par exemple mon élève que j'avais en maternelle... j'arrivais pas très bien à me coordonner avec l'AESH en fait. 'Fin c'était, ça manquait de professionnalisme tout ça on va dire et ça reposait quand même beaucoup sur ma bonne volonté et mon engagement personnel. Là en Ulis les choses sont quand même beaucoup plus claires et les collègues autour de moi... 'fin voilà il n'appartient qu'à moi en tant que prof spécialisée de faire en sorte que les élèves soient le plus inclus possible, dans les meilleures conditions possibles. Donc voilà c'est toujours sur une ligne de crête. Comment dire, il y a une

⁵ Classe pour l'inclusion scolaire

loi, la loi est quand même assez ancienne maintenant, de 2005. Mais dans les faits, l'inclusion (?). Quand les enseignements ne sont pas personnellement engagés dans le bazar, ça peut rester sur le papier (?) et voilà ce que je peux vous dire.

P5 : D'accord, j'ai beaucoup de mal à vous entendre correctement.

R5 : (?)

Alors je vous demande pardon... Peut-être que sans la vidéo ça sera plus facile mais peut-être que pour vous c'est compliqué comme vous enregistrez.

P5 : Alors là ça fonctionne mais sinon, oui on fera sans vidéo c'est pas grave.

R5 : D'accord.

Q6 : **Donc pouvez-vous me parler de votre classe ? Le niveau... Vous m'en avez déjà un peu parlé tout à l'heure...**

R6 : Alors je vous ai parlé de leurs troubles, sinon donc ils sont 12, il y a une CP, quatre CE1, quatre CM1 et trois CM2.

Q7 : **D'accord. Pouvez-vous me parler de votre élève trisomique ? Zia, Je crois ?**

R7 : Oui c'est ça. Donc c'est, elle est d'âge sixième scolarisée à N-2 donc c'est la seule qui est scolarisée à N-2 dans mon dispositif sinon ils sont tous scolarisée à N-1. Donc c'est une petite fille euh... à priori... Enfin comme ça physiquement, on elle a pas les traits caractéristiques d'un enfant avec trisomie 21, elle est, corporellement elle est plutôt fine. Elle est, voilà elle est très habile. Elle est pas non plus dans ce contact que j'ai pu connaître, un contact très tendre très câlin, très tout ça, que j'ai pu connaître avec mes élèves de maternelle. Donc elle est, elle est pas, on va dire que voilà elle a une apparence tout à fait anodine. Et elle... elle est... assez stupéfiante dans ses compétences elle lit couramment, elle écrit très rapidement, donc voilà c'est une petite fille qui est compétente sur plein de domaines. Elle parle, elle parle beaucoup. Et puis elle additionne, elle soustrait enfin voilà elle a, elle a des tas de compétences. Après, moi ce que j'essaie de faire progresser en Ulis c'est la compréhension des textes lus, et c'est... quand elle écrit, elle a tendance à écrire plutôt une succession de mots plutôt que des phrases. Et elle a aussi, quand elle parle, elle a, comment dire on a l'impression que les mots se bousculent au portillon et que tout veut sortir en même temps et elle a un petit peu de mal à mettre de l'ordre dans ses phrases. Donc voilà donc j'essaie de travailler ça en Ulis mais c'est vrai que voilà je suis... j'aimerais bien que ça progresse un peu plus vite quoi, je, je suis pas... totalement satisfaite de ce que je lui, des progrès que je lui fais faire. Mais en tout cas on a une

bonne relation, elle se met à peu près joyeusement au travail et elle a un AESH avec elle, qui... Qui la soutient pas mal aussi. C'est une petite fille qui est très très très stimulée, qui est très très sollicitée. Elle a toutes ses prises en charge sur le temps du midi et elle une activité d'ouverture culturelle on va dire presque tous les jours donc c'est une petite fille qui est très fatiguée et à la fois je la trouve tellement épatante que je me dis que bah c'est chouette qu'elle ait eu tout ça. Donc voilà.

Mais voilà je sais que c'est, c'est... L'équipe est très, très inquiète sur son état de fatigue, moi j'aurais tendance à dire que c'est pas si grave. Voilà. Et c'est une petite fille qui est très attachée aussi à ses camarades. Il y a eu visiblement dans le passé de la violence, de la... des relations pas très ajustées avec ses copains moi je trouve qu'elle est plutôt, les choses sont plutôt tranquilles quoi. Voilà.

Q8 : Oui. Elle s'intègre bien ?

R8 : Oui. Alors dans la cour c'est vrai que ce que je remarque aussi c'est que, elle joue quand même essentiellement avec ses copains de l'Ulis. Elle a... malgré ses inclusions en CM1, elle... elle a pas beaucoup de copain de CM1, quelques-uns mais pas trop. Son réseau amical est quand même plutôt constitué des gamins de l'Ulis.

Q9 : D'accord. Quel était son niveau de lecture en arrivant dans votre classe cette année ?

R9 : Elle a une fluence quasi de son âge je vous dirai, une fluence de CE2. En revanche c'est sur la compréhension que, que ça pêche un peu parce que, dès que je lui demande de faire des inférences, de répondre à des questions de compréhension, souvent elle y est pas c'est-à-dire (?)...quand elle lit, mais il faut beaucoup retravailler le sens de ce qu'elle lit pour qu'elle comprenne en fait, il faut... voilà elle lit très bien mais voilà elle a un niveau de compréhension de fin de CP quoi.

Q10 : D'accord. Dans quel domaine avez-vous remarqué des progrès ?

R10 : Euh... Bah je trouve qu'elle fait de plus en plus d'efforts pour parler en faisant sujet verbe complément et puis elle accepte de se corriger quand elle parle... En écriture... elle... Ouais, je saurais pas ... Elle a... elle a bien progressé aussi dans... Comment dire... c'est une petite fille qui sait plein de choses et elle a tendance de pas se servir de ce qu'elle sait, donc... on essaie de travailler ça en Ulis, de, de, de faire du lien entre tous les apprentissages et c'est vrai que maintenant quand elle est sur une résolution de problème, je trouve qu'elle elle est plus, elle est plus à, à mobiliser ses connaissances mais elle a encore besoin quand même

d'énormément d'étayage, euh... Et puis ce que j'essaie aussi de faire progresser c'est par exemple en début d'année on a travaillé sur les quatre émotions principales et elle était essentiellement dans le descriptif c'est-à-dire « quand je suis fâchée je jette mes lunettes par terre » mais elle allait pas chercher la causalité, « les choses qui me fâchent c'est ça et ça ». Donc on essaie de faire faire décoller un peu ça. Elle est, elle était très dans le premier degré dans ses expressions et en mettant un petit peu tout au même niveau. Euh... Alors j'ai pas d'évaluation, là je suis plus en classe depuis trois semaines donc j'ai pas d'évaluation récente mais... Je, je pense que voilà on est en train de gagner un peu de profondeur, sur la causalité en tout cas, les relations de cause à effet entre les choses.

Q11 : D'accord. Combien de temps est-elle au sein du dispositif Ulis ainsi que dans sa classe de référence ?

R11 : Elle est incluse à 30% à peu près dans son, dans son CM1. Donc 70% du temps. Ouais c'est ça. Alors c'est vrai que moi je suis (?). Et l'année dernière elle était beaucoup plus incluse, Euh... C'est vrai que pour moi c'est un vrai sujet les inclusions parce que, arrivés en cycle 3 souvent les enfants d'Ulis sont inclus avec un AESH qui leur fait faire des choses de cycle 2 donc du coup ils profitent pas vraiment de leur temps d'inclusion. Mais je suis pas non plus totalement satisfaite de ça, ça fait partie des choses que je vais devoir faire évoluer, je pense qu'elle pourrait être incluse plus. Je pense qu'elle pourrait, là elle a les séances de géographie... elle a... mais elle pourrait par exemple avoir les séances de sciences en plus, elle pourrait avoir peut-être quelques séances de... Enfin bon. Là pour l'instant elle a de la littérature, de l'anglais de l'histoire ou de la géographie, en fonction des périodes, plus toutes les séances de sport, de musique et d'arts plastiques. Donc voilà ça fait, ça fait un ensemble de 30%. Ce qui est déjà beaucoup hein, par rapport à mes autres élèves de CM1 CM2 elle fait partie des élèves les plus inclus. Mais par exemple mes élèves de CE1 j'en ai qui sont inclus beaucoup beaucoup beaucoup plus que ça et... Mais c'est un sujet pour moi.

P11 : Oui. Donc avec vous c'est plutôt français et maths ?

R11 : Oui c'est ça. Tous les matins, c'est français, maths. Ouais.

Q12 : D'accord. Donc quelle méthode d'apprentissage de la lecture particulièrement utilisez-vous ?

R12 : Euh... Je... J'ai pas une méthode, surtout en ce qui concerne Zia, parce qu'elle est déjà lectrice. Mais, j'ai utilisé, ça ça avait très bien marché avec Zia. J'avais utilisé Narramus pour

la compréhension, ça c'était, c'était vraiment super. Et puis en fait à chaque période on travaille sur un, un ouvrage différent, on travaille plus par projet quoi. Là j'ai fait tout un travail sur la bande dessinée notamment, sur le rapport texte image, qui marchait assez bien. Mais pareil, c'est vrai que la compréhension des gags pour Zia c'était compliqué. Parce que c'est de l'inférence, parce que c'est du second degré, et voilà. Mais j'ai pas de méthode de lecture à proprement parlé mais pour la compréhension Narramus c'est vraiment super donc je fais, souvent même quand je fais un album, je le fais à la façon Narramus, en travaillant le lexique, en travaillant l'intention des personnages, en travaillant avec ces outils là et ça c'est vrai qu'avec Zia ça marche bien.

Q13 : D'accord. Est-ce que vous mettez d'autres choses en place pour l'aider dans la classe, en lien avec ses caractéristiques ?

R13 : Euh... Rien. Je, je fais pas... Comment dire. Z elle est incluse dans le groupe des grands, voilà elle fait, elle fait le travail des grands. Voilà j'ai juste tendance, je vous dis sur l'oral, à, à, à lui demander spécifiquement de répéter pour que ses prises de paroles soient de plus en plus compréhensibles mais j'ai pas de choses spécifiques pour elle. Mais... Voilà. En maths on est sur la méthode heuristique qui marche, qui marche aussi assez bien. Voilà, ce que je peux vous dire et puis en revanche Zia, Zia a tendance à revenir toujours sur les mêmes jeux, sur les mêmes activités, donc elle va choisir un jeu ou une activité, j'ai tendance à, à lui proposer autre chose quand on est en temps libre. Mais c'est vrai aussi que j'ai l'impression de lutter contre, contre la marée parce qu'elle a vraiment besoin de, de revenir à des choses qui la rassure. Et à la fois je vous dis, elle est tellement sollicitée je trouve ça pas si mal que parfois elle ait l'occasion de se reposer sur des objets toujours les mêmes qui la rassure.

Elle a pas, elle a aucune stéréotypie par exemple Zia. Elle... Donc sa seule stéréotypie je vous dirai c'est qu'elle sort toujours le même jeu de memory quand elle est en temps libre et bon bah je sais que, il faut que je fasse évoluer ça mais finalement je trouve pas ça si grave.

Q14 : Oui, d'accord. Est-ce que vous échangez avec son enseignante de sa classe de référence, à son sujet ?

R14 : Oui... Assez, assez régulièrement. Alors c'est pareil, ça fait partie des gestes que je dois plus professionnaliser, mais. (?). En fait l'enseignante de la classe de référence c'est une personne qui a accueilli Zia en début de... Quand Zia est arrivée, elle a, elle a visiblement beaucoup posé problème au début de son inclusion dans cette école et donc cette collègue qui était voilà dans des dispositions pas très favorables est extrêmement charmée par Zia et plutôt

épatée par ce qu'elle est, par ce qu'elle est capable de faire et elle a développé vraiment une belle relation avec Zia. Et, du coup c'est, voilà les retours que j'ai sont souvent positifs, et... on peut dire que ouais, c'est une inclusion qui est réussie à ce titre-là.

Q15 : D'accord. Dans l'Ulis, vous m'avez dit qu'il y avait un AESH ?

R15 : Il y en a un paquet. Elle a un AESH M, et dans le dispositif j'ai... j'ai des AESH, j'ai deux autres AESH M, et j'ai un AESH co, et j'ai également une AESH i. Donc j'ai une petite équipe de 5/6 personnes qui se répartissent selon les inclusions mais parfois il y a beaucoup de monde dans l'Ulis.

Q16 : Et comment ces AESH l'aident principalement à surmonter ses difficultés ?

R16 : Sur segmentation de la tâche, rappel, rappel de la tâche... Stimulation, rappel de la consigne. Voilà, son AESH M c'est ce qu'il fait principalement. Et puis il soulage aussi le geste d'écriture quand il faut. Quand elle est en inclusion il a tendance, enfin il a tendance, il le fait c'est normal parce que c'est dans ses attributions mais il écrit les cours à la place de Zia quand c'est nécessaire, enfin ce genre de choses.

Q17 : D'accord. Est-ce que vous disposez d'un matériel ou d'outils qui permettent justement de différencier avec vos élèves, et surtout avec Zia ?

R17 : Donc là en fait on est en attente d'un ordinateur de la MDPH, j'ai... dans l'Ulis un ordinateur sout neuf qui vient d'arriver donc elle va faire ses dictées sur cet ordinateur, là on avait démarré juste avant que je reparte en formation. Donc je sais pas très très bien comment ça se passe, parce que là on était juste sur du traitement de texte. Mais j'avais rencontré son ergothérapeute qui m'avait montré... parce que là le but du jeu c'est que Zia elle fasse encore une année dans le dispositif l'année prochaine, pour espérer une Ulis CM. Le point d'appui ce sera l'usage de cet ordinateur qui pourra lui permettre vraiment d'aller, d'aller en inclusion parce que pour le coup en, au collège, les enfants sont beaucoup plus inclus qu'en Ulis école, enfin en tout cas dans la mienne. Et donc, donc voilà cet ordinateur qu'on attend de la MDPH, on l'attend. Voilà. Mais actuellement elle se sert quand même de l'ordinateur dans l'Ulis et elle s'en sert plutôt bien. Elle... elle a travaillé un petit peu ça avec son ergothérapeute et puis ben dès que son ordinateur arrivera l'ergothérapeute reviendra et réinterviendra pour lui apprendre à taper à 10 doigts et à être plus efficace avec son clavier.

Q18 : Et est-ce qu'elle s'en sert souvent ?

R18 : Pour l'instant c'est que le vendredi matin. Et... Elle va sur les ordinateurs de fond de classe pour travailler avec l'outil Lalilo, je sais pas si vous connaissez c'est un outil d'aide à l'apprentissage de la lecture, elle aime beaucoup, elle aime beaucoup... c'est un système de jeu interactif en fonction du niveau de l'enfant. Lalilo c'est, c'est très très chouette. D'ailleurs elle y va plus trop en ce moment, il faut que je la restimule pour qu'elle y aille parce que ça travaille aussi bien la compréhension.

P18 : Parfait, je vais me renseigner.

R18 : L.A.L.I.L.O

Q19. Merci. Utilisez-vous la méthode du tutorat ?

R19 : Non.

P19 : Non ?

R19 : Du tutorat entre pairs vous voulez dire ?

P19 : Oui c'est ça.

R19 : Zia elle a plutôt tendance à travailler toute seule mais sinon quand les enfants sont sur la même tâche, ils ont le droit de s'entraider. Mas c'est vrai que Zia elle est, elle est plutôt en binôme avec son AESH.

Et l'autre, l'autre outil que j'ai mis en place, mais il est pas spécifique à Zia, c'est la dictée vocale sur tablette quand ils ont une production écrite à faire, on va chercher les tablettes chez les CP. C'est pas mal comme outil mais justement pour Zia comme elle a un problème de, de diction c'est pas un outil qui est très ajusté pour elle. Enfin ça l'aide pas particulièrement au passage à l'écrit. Parce qu'en plus elle est très entraînée par sa maman à l'orthographe donc elle a, elle a naturellement plutôt une bonne orthographe. Mais bon ça fait partie des outils de l'Ulis.

Q20 : Oui, d'accord. J'ai fini avec mes questions spécifiques... Auriez-vous quelque chose à ajouter, par exemple si vous deviez donner un conseil à un enseignant pour accueillir au mieux un élève porteur de trisomie 21, que diriez-vous ?

R20 : Bah je dirais là pour avoir connu vraiment deux situations... un élève absolument pas sollicité, que j'avais en maternelle, et là une petite fille extrêmement sollicitée que j'ai en Ulis... J'aurai tendance à conseiller l'exigence, à conseiller le fait que, oui l'enfant est vraiment capable (?). On peut être ambitieux (?).

Donc oui voilà, je vous disais... ne pas avoir peur d'être exigeant. Ne pas avoir peur d'être exigeant avec un enfant, ne pas avoir peur de lui poser un cadre. Et ne pas avoir peur de l'entraîner. Voilà. Un enfant avec trisomie 21 va plutôt assurer une relation de tendresse et de câlins, et c'est chouette. Mais il est capable de... de bien plus que ça et je pense que, voilà. C'est... c'est chouette aussi d'être exigeant avec un enfant porteur d'une trisomie 21 parce qu'il est vraiment capable d'apprendre.

Q21 : D'accord. Avez-vous quelque chose à ajouter ? Une question que je ne vous ai pas posée, et qui pourrait m'être utile concernant les adaptations pour les élèves porteurs de trisomie 21 ?

R21 : Je réfléchis... Non, là pour le coup c'est moi qui serais intéressée par votre, votre travail parce que, de fait, voilà Z elle a... elle sait lire. Mais je sais pas très bien comment elle a appris, et si vous avez, enfin si vous évoquez ça dans votre travail ça m'intéressera beaucoup de voir comment les collègues s'y prennent pour apprendre à lire. Parce que moi intuitivement j'utiliserais la méthode des Alphas avec Borel-Maisonny, puis j'irais... Comme ça intuitivement j'irais sur ces deux schémas là puis ensuite je ferais la méthode Lego enfin je ferais vraiment du B.a.-ba. Mais si vous, dans vos, voilà dans votre travail, vous avez des pistes, ça m'intéressera beaucoup parce que j'ai dans mon champ personnel un petit garçon de sept ans, et... lui pour le coup il est complètement sous-stimulé et... et j'aimerais, j'aimerais bien bosser ça avec lui donc voilà. C'est plus moi qui aurais tendance à vous poser des questions qu'à vous donner des conseils.

P21 : D'accord, si vous voulez je vous enverrai mon travail quand j'aurai fini.

R21 : Ah bah avec plaisir. Bah n'hésitez pas si vous avez d'autres questions qui vous viennent, à me les poser par e-mail ou bien... Voilà. En tout cas il est super votre sujet de recherche.

P21 : Merci. Et merci pour votre aide !

R21 : Je vous en prie. Bon courage pour tout ! Au revoir

P21 : Au revoir. »

Annexe 4 : Entretien avec Mme P. (42 minutes)

« **P1** : Bonjour.

R1 : Bonjour.

P2 : C'est bon ?

R3 : Je vous entends ouais pas de soucis.

P4 : D'accord, très bien. Est-ce qu'on peut commencer ?

R4 : Pas de soucis.

Q1 : Est-ce que vous pouvez vous présenter et revenir sur votre parcours professionnel ?

R1 : Parcours professionnel ? Moi je suis enseignante depuis plus de 20 ans, alors.... Moi j'ai fait pratiquement ma carrière en milieu ordinaire. Tout milieu confondu. Milieu très très défavorisé, REP+ etc. Milieu très favorisé, euh... J'ai fait tous les niveaux, et les dix dernières années, en fait j'ai... J'étais dans une école avec des enfants allophones, IMP⁶, IME⁷ alors ancienne CLIN⁸, UPE2A⁹ euh... Donc j'étais dans des classes de CE1-CE2, CE2-CM1. Donc pendant dix ans, donc avec un public... venant du CADA¹⁰, CHRS¹¹ etc., et côtoyé avec des enfants de milieu très favorisé donc c'était assez hétérogène donc très intéressant et, et depuis 3 ans en fait j'ai quitté et je suis enseignante en Sessad j'ai fait la formation spécialisée Cappei et maintenant je suis au Sessad Trisomie 21. Et voilà.

Q2 : D'accord. Est-ce que vous pouvez me parler un petit peu de cette formation ?

R2 : Le Cappei ?

P2 : Oui.

R2 : Euh... [Rire] Malgré, 'fin... Presque vingt ans d'ancienneté en ordinaire, j'ai appris beaucoup de choses quoi. Je trouve ça dommage que ça fasse pas partie du cursus continu. Euh... Formation continue, pour tous les enseignants, parce que, avec de toute façon les

⁶ Institut Médico-Educatif

⁷ Institut Médico-Pédagogique

⁸ Classe d'Initiation pour Non Francophones

⁹ Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants, qui ont remplacé les CLIN en 2012

¹⁰ Centre d'accueil pour demandeurs d'asile

¹¹ Centre d'hébergement et de réinsertion sociale

inclusions en classe maintenant, je pense que les enseignants vont avoir besoin... D'une formation telle que celle-ci pour accueillir les enfants porteurs de handicap.

P2 : Oui

R2 : Après, moi je sais que ma mission en tant qu'enseignante de Sessad, je vais dans les écoles, je vais là où les enfants bénéficiaires du Sessad sont accueillis et je travaille énormément avec les enseignants sur des outils, sur les observations, co-interventions, 'fin c'est très adapté en fonction de les... la personnalité de l'enseignant, de ses besoins, ses demandes etc. et c'est vrai que la formation Cappei ça donne une ouverture. Après cette formation elle est intéressante quand on a été confronté à la situation.

P2 : Oui.

R2 : C'est-à-dire que c'est intéressant de suivre la formation quand on a des questions, qu'on a été confronté à des problématiques. Que... d'avoir les cours sans avoir été confronté à la problématique, je pense que ça perd un peu de son sens... Mais bon.

P2 : Hm, d'accord.

R2 : Et j'ai trouvé ça très intéressant, après... Vous dire que quand on arrive à cinquante ans, reprendre les bancs de l'école avec des jeunes de votre âge c'est compliqué, à côté de ça [rire]. Ça c'est autre chose, c'est mon ego mais bon. L'âge de mes enfants, voilà.

Q3 : **Oui ! Que pensez-vous de l'inclusion en milieu ordinaire ?**

R3 : Est-ce qu'elle fonctionne ou est-ce que c'est bien ?

P3 : Un peu des deux.

R3 : Alors moi je trouve que c'est une très bonne chose. Forcément je vais pas vous dire le contraire [rire]. Après... est-ce qu'elle fonctionne... Je dirais, c'est quand pour... quand on réfléchit sur l'accueil des enfants que je suis, à chaque fois c'est est-ce qu'il vaut mieux, telle classe, une classe double niveau etc. A chaque fois je dis... quel enseignant est prêt à l'accueillir. Qui a envie... voilà. Et finalement on s'aperçoit que quand ça fonctionne c'est quand l'enseignant est... alors je dis pas qu'il a le droit ou pas le droit de vouloir ou pas vouloir hein. Mais que les mentalités sont telles que pour que ça fonctionne, on est plus... ça. Quand l'enseignant est prêt à accueillir et a envie de, de trouver... de, de chercher, de fonctionner, euh... Parce que tu fonctionnes différemment forcément, et bien, ça se passe... Alors super bien c'est difficile hein, faut pas se voiler la face, mais... C'est une autre dynamique, c'est une autre

démarche et de toute façon ça va dans le bon sens. Parce que y'a les parents... C'est pas seulement l'enfant qui est inclus dans une classe. C'est tous les partenaires autour en fait. Et ça c'est ce qui est le plus important quoi. C'est pas... un enseignant, un enfant et... on fonctionne face à face. Non, c'est tous les partenaires autour, les parents etc. quelle place on leur laisse, voilà. C'est, c'est compliqué. Mais c'est un beau projet.

Q4 : Concernant votre expérience auprès des élèves trisomiques, est-ce que vous avez déjà participé à l'apprentissage de la lecture de ces élèves ?

R4 : Bah... en fait tout participe un peu à ça. Je pense que les parents c'est ce qu'ils souhaitent parce que c'est quand même un début d'autonomie sur différentes choses, donc oui l'apprentissage de la lecture, 'fin je... ça démarre pour certains, c'est en stand by pour d'autres. Ça décolle pas on sait pas pourquoi enfin ... voilà après un apprentissage de la lecture pour un enfant porteur de trisomie, c'est décalé, de toute façon.

P4 : Oui.

R4 : Mais... voilà, après il y a lecture et lecture. Déchiffrage, beaucoup y arriveront, mais après quel sens ils vont mettre derrière et là on est dans une autre problématique.

P4 : Oui, c'est plus compliqué pour la compréhension ?

R4 : Oui forcément. C'est impacté quoi. Parce qu'on est dans la déficience intellectuelle donc forcément au niveau des fonctions exécutives, c'est impacté et donc... lire c'est une double tâche en elle-même, enfin même encore plus que double tâche donc forcément quand on est sur des profils où on va avoir une consigne, une tâche etc. Ça va être difficile, donc voilà. C'est deux moments différents, c'est deux apprentissages différents, mais le déchiffrage beaucoup y arriveront, la mise du sens... Ils sont fort impactés sur ce qui est langage d'évocation etc. donc c'est compliqué pour eux de faire des images mentales ou quoi que ce soit, souvent ça va devoir représenter des choses, des scènes de vie qu'ils ont vécues. On va retrouver des troubles un peu comme un enfant qui serait dysphasique c'est-à-dire que dès qu'il y aura des mots à double sens, s'il y a le mot glace par exemple. Parce que j'ai eu le cas avec une jeune de 16ans, et la glace elle se mangeait quoi donc c'était pas le miroir. Et sortir de ça, c'est pas parce qu'ils sont têtus, ou obtus ou quoi que ce soit, c'est plus parce que, ils ont un manque de flexibilité qui fait qu'une fois qu'ils ont appris que la glace c'est celle qu'on mange, c'est difficile pour eux de revenir sur un autre apprentissage que ça. Et c'est plus dû au manque de flexibilité cognitive et pas... au fait d'être têtus ou quoi que ce soit. Donc il y a plusieurs choses que se mettent en jeu.

Après je dirais, comme des enfants en milieu ordinaire, il y a la stimulation familiale qui compte énormément... Voilà quoi, des enfants à qui on lit régulièrement, bah voilà c'est... J'ai un enfant qui a du mal à rentrer dans la lecture, vraiment, au décodage, ça vient, ça vient vraiment, mais c'est compliqué et pour autant c'est un de ceux qui met le plus de sens quand je fais des livres sans texte etc. C'est lui qui a le plus de vocabulaire, du langage d'évocation important. Mais lui c'est la lecture qui bloque quoi, le déchiffrage.

Q5 : D'accord. Donc par rapport aux classes dans lesquelles vous intervenez, vous intervenez dans quels niveaux ?

R5 : Maternelle, en général je commence à partir... C'est à la carte quoi. Souvent, on va dire ça serait plus du grande section, ou moyenne section... Maintien de grande section, enfin voilà ça dépend, en fait ça va être pour préparer l'entrée au... Au CP, alors CP Ulis ça dépendra de... quoi que ce soit. Ou, en fonction des questionnements quoi, donc... Ou s'il y a des troubles associés, par exemple il y a une petite qui avait beaucoup de troubles associés, des Pica (donc tout à la bouche), elle mordait, tirait les cheveux enfin voilà. Donc il y avait beaucoup de troubles associés donc j'étais en observation dans la classe pour tenter d'identifier les déclencheurs de ces troubles. Donc j'interviens aussi beaucoup avec la psychologue du service. Mais voilà, ça peut être là. Après moi j'interviens pas quand l'élève est en Ulis, puisque l'Ulis c'est un enseignant diplômé, alors sauf s'il est pas diplômé j'aurais le droit d'intervenir. Mais si c'est un enseignant Cappei, j'ai pas le droit d'intervenir puisque c'est l'enseignant d'Ulis qui... qui intervient.

P5 : Oui

R5 : Donc moi j'ai pas de... j'y vais pas, mais globalement, les suivis que j'ai cette année, j'ai une petite en grande section que l'on maintient, j'ai une petite qui est en CP avec AVS-I, j'ai une autre qui est en maintien de grande section cette année et qui va partir sur du CP. Une, deux enfants qui sont en moyenne section, une troisième, celle qui a les troubles elle va aller en maintien grande section l'année prochaine. Après, j'ai... deux collégiens, euh... Quatrième, alors Ulis en fait mais c'est pas des enseignants diplômés et lui c'est un cas particulier donc voilà. Après j'ai CE2, euh... CE2, CM2... Et après en fait on intervient, ce qu'on appelle en file active, c'est-à-dire que des fois il y a des enseignants qui ont des besoins, là on va aller à la rentrée en CP, sur une petite qui... l'enseignant sait pas, enfin est en difficulté, il y a pas de prise en charge Sessad ou quoi que ce soit et on va venir faire une observation ou deux, moi je vais peut-être revenir une ou deux fois, pour... en fait l'objectif de cette file active c'est de

répondre aux besoins de tous les enfants, même s'ils sont pas suivis par le, le Sessad. Mais donc de faire, d'apporter quand même des outils, des, des choses pour les enseignants. Ou autre en fait, pour couvrir les besoins qui ne seraient pas couverts, ça peut être en psychomotricité, en orthophonie ou quoi que ce soit.

P5 : D'accord.

R5 : Mais de manière ponctuelle, mais sur un suivi... Puisqu'ils sont pas bénéficiaires du Sessad. Et au moins d'identifier. Donc... ça... j'oublie encore CM2. Il y a eu les CM... Enfin voilà c'est très varié les niveaux mais après je dirais, plus que les niveaux c'est les profils différents, les lieux d'accueil différents, ça change la donne.

Q6 : Est-ce que les enfants bénéficiaires du Sessad peuvent venir dans l'établissement, ou c'est seulement vous qui intervenez dans les classes ?

R6 : Non, alors elles vont pas forcément dans les classes mais elles peuvent, ma collègue psychomotricienne fait un groupe avec les collégiens. En fait, toutes, nous le Sessad on intervient principalement dans les établissements solaires.

P6 : D'accord

R6 : Et on a à domicile un enfant qui n'est pas scolarisé en fait. Qui est en IEF¹², donc... voilà. Mais un élève qui est concerné.

Q7 : D'accord. Comment se passent vos interventions en général ?

R7 : Organisationnel ou... ?

P7 : Oui, comment ça se passe en général ?

R7 : [réfléchit, souffle] En fait je vous disais, euh... il y a vingt-cinq bénéficiaires au Sessad, vingt-cinq prises en charge différentes, alors je suis pas les vingt-cinq, je pourrais pas, mais comment... En fonction des besoins, des attentes, des souhaits, j'ai aucune prise en charge identique, par exemple, euh... il y a une petite... qui est en maintien de grande section, pendant trois quarts d'heure je travaille avec elle toute seule sur tout ce qui est logico-mathématiques, et les trois autres quarts d'heure je suis dans la classe où elle est avec son atelier etc. Et en fait j'observe sur la mise au travail, sur... qu'est-ce que qui fait que... elle démarre pas, si y'a son AVS-I, que... elle attend que ça se passe ou quoi que ce soit.

¹² Instruction En Famille

Donc en fait on a identifié tout ce qui était au niveau de la planification et voilà, comme ça on a pu travailler avec l'enseignante sur tout ce qui était mise en consigne, de lui montrer l'objectif à atteindre, euh... voilà des choses comme ça. La mise en place du time timer. Dans son groupe en fait maintenant à chaque fois ce qu'elle fait c'est que ce sont trois tables différentes, c'est pas des groupes d'ateliers parce qu'il y a une attention sélective qui est impactée donc de la déficience, et donc c'est vrai que si on met 7-8 enfants autour d'une même table de grande section, ça parle, ça discute et là forcément, la petite, son attention elle part, parce que, quelles sont les informations importantes qui vont faire partie du travail ou pas ? Ça va être compliqué pour elle de trier tout ça. Enfin de sélectionner. Donc, voilà on essaie de mettre des outils qui, pour l'entrée en CP, vont pouvoir l'aider à démarrer.

Après, y'a une petite, celle qui est en CP justement, donc elle pareil c'est en logico-maths que je la suis, et en fait y'a trois autres enfants dans sa classe qui sont en difficultés, donc en fait je prends le groupe des 4. Qui permet, elle de travailler ou en binôme, ou on fait des jeux, enfin voilà. Donc là j'ai un groupe de quatre, mais là ça va évoluer sur la rentrée, je vais un peu plus être dans la classe pour démarrer autre chose au niveau de la lecture compréhension justement. Donc voilà, c'est, enfin j'ai pas de règles. Il y a des enfants que je prends tout seuls systématiquement. Il y en a que je prends plus en évaluation, les enseignants me disent « On sait pas où il est en est, machin, ceci cela. ». Beaucoup d'enseignants et on se bat pour ça, c'est... Pour eux, la place d'un enfant porteur de trisomie c'est l'IME. Donc... c'est long à faire sortir ça des esprits et... à un moment donné, y'a des années, des enseignants vont dire aux parents « ça se passe bien, tout va bien », mais ils parlent de manière affective et subjective, c'est-à-dire, il a eu une attitude d'élève. Mais jamais sur, vraiment, les, les contenus et les parents en fait ne savent pas, donc... j'ai créé, alors avec des... comment... en voyant avec les enseignants pour moduler, on a essayé de voir des outils, qu'ils puissent rendre de manière factuelle aux parents, là où l'enfant... là où il en est dans ses apprentissages pour pouvoir avancer et puis adapter aussi tout ce qui est... ben le... au niveau des PPS¹³, des objectifs, quels objectifs on se fixe. Et pour les enfants qui auraient un PAOA¹⁴, de pouvoir cibler exactement. Donc là ça va être plus des demandes... comment dire, sur trois, quatre séances, pour ré-aiguillier, aiguiller là où l'enfant en est... Sans la classe autour, qui peut perturber, euh... Qu'avec moi. Mais après dans ce genre d'évaluation je reviens dans la classe pour essayer de voir aussi un peu qu'est-ce qui fait qu'il va pas se mettre au travail.

¹⁴La programmation adaptée des objectifs d'apprentissage

Mais le plus gros du boulot c'est de dire aux enseignants « laissez tomber le LSU¹⁵ dans votre tête, il est porteur de handicap, y'a une reconnaissance MDPH, on sort de ce LSU. » Et donc, on se fixe des objectifs précis pour l'enfant, des objectifs ambitieux, qui vont pas être ce qu'il sait déjà faire ou quoi que ce soit. Mais voilà, qui vont être ambitieux quand même, mais on oublie le LSU et en fait c'est tout ça le plus compliqué. [Cite les professeurs] « Oui mais qu'est-ce que je mets dans le bulletin ? », non mais.... Et en fait c'est tout ça qui est le plus compliqué. Mais bon après c'est la pression aussi... académique quoi, sur ces rendus et tout mais sauf que quand ils sont en reconnaissance, et nous les enfants porteurs de trisomie ils ont forcément la reconnaissance MDPH, voilà il faut qu'ils se déculpabilisent de ça. Et c'est pas le plus facile. Donc au niveau prise en charge, des fois je suis en co-intervention totale, euh... voilà. 'Fin voilà, c'est vraiment... y'a pas une prise en charge. C'est... des prises en charge, qui se modulent dans le temps, et qui varient en fonction de l'enfant, des besoins, après globalement quand j'y suis c'est pour identifier les besoins éducatifs particuliers de toute façon.

P7 : D'accord

R7 : Pour fixer les objectifs derrière.

Q8 : Est-ce que vous utilisez des méthodes spécifiques pour l'apprentissage de la lecture ?

[Attente de 5 secondes.]

R8 : Euh... alors... pff... Spécifiques, non. Après les nouvelles recommandations elles sont plutôt dans le sens des enfants porteurs de trisomie. Euh, faut savoir, c'est des enfants qui... tout ce qui va être... en grande section, qui est fait, les reconnaissances, la phonologie, euh... va être très compliquée et beaucoup ne passeront pas par la phonologie. En fait ils ont une mémoire auditive verbale, euh... impactée c'est-à-dire que... Je sais pas pour me souvenir d'un prénom « Clémence » il va y avoir une sonorité que je vais retenir, et en fait eux ça c'est compliqué. Donc à partir du moment où le son ne peut pas être mémorisé, ça va être compliqué en phono de dire « tu l'entends où le son ? » ils l'entendent pas forcément. Euh... ensuite quand on va dire... « ba-lan-coire », où est-ce que tu entends le [s] c'est aussi de la numération, 1,2,3. Donc il faut, forcément quand on fait ça il faut mettre des jetons, 'fin il faut modéliser avec quelque chose pour qu'ils puissent suivre sinon c'est compliqué mais là on n'est même pas dans la lecture on est dans la numéra... 'fin tu vois c'est compliqué pour eux.

¹⁵ Livret scolaire unique

Après la difficulté c'est que... comment... Voilà niveau mémorisation, souvent ils ont un empan mnésique euh... de 3 pour, 'fin c'est plutôt 3 pour des enfants de grande section donc tu vois forcément quand il va y avoir plus de syllabes, c'est oublié. Donc la phono les, les, les freine énormément. C'est pour ça qu'on travaille pour beaucoup, avec Borel-Maisonny. C'est vraiment l'outil visuel support et parce que s'ils oublient, ils vont garder le geste en mémoire, parce qu'il y a une mémoire visuelle qui est beaucoup plus performante. Ils vont garder le geste en mémoire et ça va permettre de garder des informations en fait. Donc ça c'est un support très utile.

C'est des enfants qui souvent sont habitués en plus, beaucoup sont non verbaux, en maternelle hein, les enfants porteurs de trisomie. D'où l'histoire des sons, en plus avec leur trouble de l'oralité, voilà, pas trouble de l'oralité, au niveau de... comment dire... Euh... Au niveau de la prononciation, de l'articulation : trouble articulatoire ! Les prononciations elles sont compliquées, parfois il peut y avoir des soucis oral enfin bref. Ça impacte fort. Et nous on utilise beaucoup, on a l'orthophoniste et l'éducatrice de jeunes enfants qui sont formés. Alors ça fonctionne quand, les parents aussi, avec le langage Makaton donc les enfants sont habitués aux signes et donc quand il s'agit d'apprendre les signes Borel-Maisonny, tout de suite ils s'en imprègnent, voilà ça fonctionne bien.

P8 : Vous avez dit, le langage... ?

R8 : Makaton

P8 : Ah je ne connais pas.

R8 : Euh langage Makaton, c'est... le langage des signes simplifiés un peu.

P8 : D'accord

R8 : Voilà c'est un peu dans le même sens mais c'est pas forcément les mêmes signes et c'est un langage qui s'adresse, euh... Comment... Pour les enfants, alors on peut l'utiliser aussi pour les enfants à trouble autistique, pour les non verbaux en fait. Et qui peut être utilisé chez les adultes, maintenant de plus en plus par exemple dans les FAM¹⁶, ils utilisent pour certains, pour exprimer des choses, le langage Makaton et c'est vrai que c'est un support intéressant parce qu'on a les couleurs, on a les consignes, on a beaucoup de choses et ça permet d'éviter de se noyer dans du... dans de l'étage verbal. Ce qu'ont tendance beaucoup les enseignants, moi la première hein à le faire, pour expliquer des choses et en fait un signe va être beaucoup plus

¹⁶ Foyers d'accueil médicalisés

parlant, et... comment dire on va, alors le langage Makaton on fait le signe mais on parle systématiquement. C'est pas que un signe fait.

P8 : D'accord.

R8 : Par exemple si tu dis à un enfant « lève-toi » c'est [en me montrant les différents signes] « lève-toi et tu fais le signe. Après, bleu, vert, jaune, 'fin voilà et tout ça c'est, c'est important parce que moi je le vois quand on travaille sur des tris, par exemple, euh... Il va pas garder forcément vert, rouge en mémoire ou il va oublier parce qu'après... Et voilà. Donc Borel-Maisonny, le langage avec un signe, le son avec un signe c'est quelque chose où... 'fin je parle pour les enfants que l'on suit un et qui ont utilisé le Makaton, ça passe de l'un à l'autre et c'est une continuité et ils le font vraiment bien quoi. Et résultat on travaille beaucoup sur... et bah on va travailler après avec Borel-Maisonny [elle me montre les signes à nouveau] [p] [a], pa-pa. Et on encode la syllabe et ensuite on joue, on les mélange, voilà.

Après, beaucoup d'enfant c'est par l'imprégnation syllabique pour l'apprentissage de la lecture. Après c'est ce qu'on dit, c'est le dernier recours [rire], mais là je parle quand ils sont plus âgés... d'essayer.

P8 : Oui, d'accord.

R8 : Après Borel-Maisonny c'est vraiment un appui et les nouvelles méthodes de lecture. Le seul souci c'est qu'elles vont trop vite, souvent, et donc c'est vrai qu'il faut rester à la vitesse de l'enfant, donc dans un groupe classe c'est un petit peu compliqué. Mais faisable.

Après... ils vont souvent avoir des difficultés au niveau du geste graphique. Donc comme ils passent d'abord par l'encodage. En fait ils apprennent à lire avec l'encodage, enfin ça tu connais.

Donc souvent on donne des supports lettre ou support syllabe et en fait ils écrivent les mots comme ça, puisque le geste graphique, ils ont une hypotonie au niveau des doigts, de la motricité fine. Résultat, tenir le stylo c'est une tâche en elle-même parce que ça nécessite du tonus musculaire, une attention, donc résultat on se focaliserait sur... l'encodage. Or en fait, la ressource qui va être mobilisée ça va être pour l'enfant la tenue du crayon, quelle lettre on fait, et on perd le sens. Donc souvent pour les enfants sur qui ça persiste cette difficulté au niveau du graphisme, c'est intéressant, alors vers 8 ans de passer sur la tablette ou quelque chose comme ça. Pour pallier à la difficulté.

Q9 : Et en ce qui concerne la compréhension, quand le déchiffrage est plutôt acquis, est-ce que vous avez aussi des méthodes ou des outils ?

R9 : Non, en fait moi c'est, je travaille beaucoup à partir d'albums sans texte.

P9 : D'accord.

R9 : Pour essayer d'abord d'imaginer l'histoire, après avec les plus grands je travaille sur, un peu avec la méthode Narramus, et ensuite on lit l'histoire pour essayer de... Après pour vraiment... Il y a tout ce qui est donc vocabulaire, ils ont pas... voilà il faut vraiment... faciliter avec le vocabulaire, il faut éviter les phrases négatives dans les textes, en fait il faut remoduler un peu en FALC hein. Et, éviter les négations dans les textes, des tirets avec cinquante personnages etc. Le dessin peut être un bon support, à faire interpréter avant. Après ça va être tout ce qui est difficultés de chronologie, la chronologie ça va souvent être un frein à la compréhension en fait.

Donc moi je travaille beaucoup avec eux en amont avec des images séquentielles, dans quel ordre, qu'est-ce qu'il se passe. Voilà c'est... là on retrouve tout ce qui est... comment dire, le, le, le... Comment... Tout ce qui est fonctions exécutives, tout ce qui est logico-maths etc.

Après, faut savoir qu'ils ont une vision très caléidoscopique, les enfants porteurs de trisomie. Nous on va voir un tableau, on va voir le tableau dans son ensemble, et, un exemple, que je cite souvent aux enseignants mais qui est parlant, c'est, j'avais une image, donc c'était un papa, enfin un monsieur avec un saladier qui tournait. Il y en avait partout, on voyait un four etc., donc le papa était dans, le monsieur était dans la cuisine, et vraisemblablement il faisait quelque chose à manger et il en avait mis partout, c'était sale. Et 100% des enfants que j'ai interrogé, en fait je leur demandais : « qu'est-ce que tu vois ? » et ils me disaient « il y a un œuf qui est cassé », « là c'est sale » et en fait je mets... au moins une dizaine de questions avant de faire dire que c'est la cuisine, et que le monsieur prépare à manger. Et tu vois un enfant ordinaire présenter, tout de suite il va te le dire. Moi j'avais même pas vu l'œuf cassé en fait. Et c'est la dimension d'une carte, et ça représente un peu ce que voit l'enfant porteur de trisomie. Alors imaginez comprendre une histoire, le langage d'évocation, c'est compliqué, c'est compliqué. Donc voilà, les images séquentielles, mais après c'est pas rédhibitoire. 'Fin c'est un apprentissage et les supports, les images séquentielles « on voit ça, on voit ça » quelle chronologie, qu'est-ce qu'on fait, pourquoi, et de faire travailler dès tout petit c'est quand même assez important et intéressant.

Q10 : D'accord. Est-ce que vous échangez avec les enseignantes des classes ordinaires et leur donnez des conseils ?

R10 : Bah c'est mon rôle justement. Alors il y en a qui sont plus ou moins demandeuses ou demandeurs. Y'en a à qui je casse les pieds, il faut le dire. Mais après moi, ayant fait vingt ans d'ordinaire, je suis pas... Un petit peu moins de vingt ans j'exagère. Je donne ce que les gens ont envie et je leur dis toujours « ce que je vous propose c'est pas pour vous faire du travail en plus », faut pas que ça soit chronophage parce que je sais ce que c'est, enfin nous on est là pour un enfant que l'on suit, notre petit cocon, notre petite bulle, eux ils ont les vingt-huit, la vision globale de la classe à faire tourner à faire avancer, avec les exigences d'une classe ordinaire. Donc j'ai pas de prétention ou de... voilà, c'est « qu'est-ce que tu veux, qu'est-ce que t'as besoin, qu'est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce que je peux t'apporter. » C'est plus ça.

Après moi je donne mes observations et je propose de là des outils, des choses, y'en a qui reviennent vers moi, qui me disent « non c'est pas faisable », c'est tout. Peut-être qu'une autre année, peut-être qu'un autre enfant porteur de handicap et ben elle le réutilisera, c'est pas très, 'fin comment dire, les effets je pense que c'est pas forcément tout de suite.

Là il y a une enseignante, c'est une gamine en CP, et... Elle est un peu dépitée, bref on a fait pas mal de choses et elle dit « oui mais si l'année prochaine, elle est plus là » etc. Et je lui dis « mais tout ce que tu fais, tout ce qu'on a mis en place cette année, dans ta carrière tu en es qu'au début, t'en auras forcément besoin un jour ou l'autre et te dis pas que c'est du boulot pour rien, c'est un bagage en plus quoi. » Donc parce que, parce que... En plus vu les loustics qu'elle a je pense qu'elle en aura... elle va peut-être changer sa manière aussi de travailler parce que les choses proposées peuvent aussi servir pour d'autres mais voilà, donc... Et puis finalement au fur et à mesure ça se passe de mieux en mieux mais je pense que c'est changer le regard sur l'enfant accueilli porteur de handicap, pas comme un travail en plus, mais plutôt une manière de voir différente, qui va forcément apporter des, 'fin comment dire... une réflexion en plus etc., mais qui peut être positive pour le groupe. Après je vais pas dire, faire les bisounours hein. L'importance d'une AVS-I, mais comment elle se positionne etc. Fin, voilà c'est quand même des gamins... pour un travail en Ulis autisme, au niveau des troubles du comportement on est, enfin un enfant porteur de trisomie est beaucoup, il a peut-être moins de compétences scolaires mais au niveau adaptation sociale, posture d'élève, c'est quand même beaucoup plus simple [rire]. C'est pas la même chose à gérer quoi.

P10 : D'accord.

R10 : Mais voilà quoi, il y a pas... et pour autant c'est plus compliqué de faire accepter. C'est surprenant.

Q11 : D'accord. Et vous, en tant qu'enseignante, quand vous étiez dans un milieu ordinaire, est-ce que vous avez eu à accueillir des enfants trisomiques ?

R11 : Non. Ah, euh il y a très longtemps en début de carrière, en maternelle. Mais... J'avoue que je m'étais pas forcément posé de questions, ça s'était bien passé, c'était en maternelle, c'était sur un tout petit petit donc... voilà quoi, y'avait pas... Et j'étais en Normandie en école particulière, c'était, 'fin voilà c'était... Ça m'a jamais posé de questions mais c'était pas, c'était dans un environnement particulier aussi, donc j'ai pas eu... J'ai jamais accueilli d'enfants porteurs de trisomie dans ma classe.

Q12 : D'accord. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter, est-ce que vous avez d'autres conseils à donner sur les aides à la lecture par exemple ?

R12 : Comment aider à la lecture... C'est, c'est, c'est compliqué, enfin... C'est compliqué comme... En fait ça dé... Il y a tellement de... J'ai un élève il refuse de lire chez ses parents, même à l'école et il y a que moi qui l'entends décoder, qui l'entends commencer à lire. A quoi il l'identifie, je sais pas. En fait le truc c'est qu'il y a pas de... Il y a rien de généralisable avec les enfants, ils sont vraiment tous différents, c'est des contextes tellement différents que c'est du cousu main en fait. Mais je pense que quand il y a des difficultés pour les enseignants de classe ordinaire, il faut qu'ils se rapprochent des, des... de l'inspection ASH¹⁷. Et l'inspection ASH, soit y'a des... comment dire, des conseillers pédagogiques qui peuvent venir pour donner des pistes. Soit y'a des enseignants d'Ulis qui auraient des enfants porteurs de trisomie, ou y'a les Sessad. Vous c'est Rouen c'est ça ?

P12 : Oui.

R12 : Je pense pas qu'il y ait de Sessad trisomie 21, avec un enseignant. Mais, comment... Donc des enseignants d'Ulis avec des enfants ou un enfant porteur de trisomie 21 ou un IME avec l'enseignant porteur, qui a des enfants à gérer porteurs de trisomie 21 et ils peuvent aller dans les écoles pour identifier les besoins, donner des pistes etc. En fait c'est pas, l'inclusion elle implique derrière que quand l'enseignant a des demandes, des questions et ben, le milieu spécialisé doit pouvoir y répondre. Alors plus ou moins bien, plus ou moins de manière soutenue ou pas, c'est pas la question, mais, c'est fait pour et je pense que les enseignants osent pas demander... parce que... Parce que je sais pas, mais voilà pour multiples raisons et ils osent pas forcément demander et je pense que c'est... Comment... Faudrait qu'ils osent, parce... moi

¹⁷ Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés

je sais que je retournerai sûrement en ordinaire et je disais, enfin, pas la force que j'ai mais... C'est que je saurai à quelle porte taper pour demander des conseils etc. et je pense qu'en fait les gens de l'ordinaire ont pas forcément ces billes, ces choses en tête et parce qu'on est pris dans le tourbillon de la classe etc. et qu'on y pense pas forcément mais c'est pas une impasse. Il faut aller demander quoi. Et il y a des gens très compétents dans les inspections ASH les conseillers péda ou quoi que ce soit qui peuvent répondre aux besoins ou des enseignants dans leur classe qui ont l'expérience et qui peuvent une demi-journée venir pour aiguiller et ça je sais que ça se fait.

P12 : D'accord. Très bien merci

R12 : Je vous en prie.

Q13 : Pensez-vous que ça serait possible de demander à des enseignants avec qui vous travaillez en milieu ordinaire s'ils auraient la possibilité de répondre à mes questions ?

R13 : Euh... Ben faudrait que j'envoie. Je peux pas répondre à leur place en fait. Je vais leur demander et je leur donne votre mail, je leur donne ton mail quand ils me répondent. Ça sera plus simple.

Mais quand je les vois, nous on reprend le lundi, quand je les vois au fur et à mesure je demande et je transmets ton adresse mail.

P13 : Merci ça serait gentil.

R13 : D'accord ? Après je te garantis pas. Puis la situation va faire que oui ou non ils vont être plus ou moins dispos mais je leur en parlerai. Je transmets ton adresse mail aux enseignants qui seraient d'accord et si t'as pas de nouvelles c'est qu'ils me disent non ou quoi.

Ou je leur demande et je t'envoie leur mail... Comme ça toi tu peux les relancer. Je leur propose de te donner leur mail.

P13 : D'accord.

R13 : Ça sera plus simple, parce que l'inverse ça sera noyé dans... voilà.

P13 : D'accord très bien. Je vous remercie de m'avoir accordé du temps.

R13 : Allez bon courage.

P13 : Merci, au revoir.

R13 : Au revoir. »

Annexe 5 : Entretien avec Mme Q. et Mme L. (1h53min)

Dans la retranscription suivante, R correspond aux réponses données par Mme Q. et R' les réponses données par Mme L.

Les prénoms et noms de ville présents dans cette retranscription ont été modifiés.

« P : Bonjour.

R : Bonjour.

R' : Bonjour. Salut Virginie, ça va ?

R : Ça va bien et toi ?

R' : Bah écoute nickel.

P : On va commencer ?

R : Ah bah oui tout le monde est présent [rire].

Q1 : D'abord, je vais vous demander si vous pouvez vous présenter et revenir un peu sur votre parcours professionnel.

R'1 : Bon alors, honneur à toi Virginie. Ça va être plus long

R1 : Allez honneur aux vieilles ! [rire]

R'1 : Non t'as vu j'ai dit que ça allait être plus long c'est gentiment dit, arrête.

R1 : Donc, parcours professionnel... Bon parcours professionnel, école, enfin éducatif, enfin éducation nationale ou antérieur aussi ?

P1 : Comme vous voulez !

R1 : Bon bah on va situer la bête alors. Donc je suis rentrée à l'école normale en 1988. Qui n'était pas née ?

R'1 : Moi j'étais née mais j'étais pas vieille !

R1 : Bon voilà, donc... Donc en fait je suis, j'ai d'abord été institutrice, puis professeure des écoles par intégration dans le corps. Et... ensuite donc enseignante spécialisée, donc à partir de 2011 où j'ai d'abord intégré un poste de maitresse E à titre provisoire et les circonstances étant à cette époque de supprimer les postes de RASED au maximum, mon inspecteur m'a dit :

« - Dépêchez-vous de vous inscrire Madame Q. pour, pour passer le diplôme, sans quoi votre poste est supprimé.

- Je dis : Oui j'ai combien de temps pour me retourner ?

- Vous avez quinze jours. »

Donc il a fallu que je m'inscrive en candidate libre hein parce que y'avait plus de formations à ce moment-là, hein quand on veut tuer complètement une structure bah oui on supprime la formation. Donc j'ai passé en 2012, en candidate libre ce qu'on appelait à l'époque le CAPA-

SH et puis j'ai été titularisée sur mon poste donc... En... En janvier 2013, après avoir passé donc le CAPA-SH en novembre 2012. Donc j'avais été donc de ma sortie de l'école normale jusqu'à mon changement de poste vers le spécialisé. J'avais d'abord été brigade sur Darnétal pendant un an et puis après titulaire en rase campagne dans une toute petite école sur laquelle je suis restée donc de 91 à 2011. Toute petite école, il y avait que deux classes. En 2004 je suis devenue... directrice de cette école là parce que mon collègue est partie à la retraite et donc en 2011 j'ai intégré le spécialisé. Et je pars à la retraite dans une centaine de jours.

R'1 : Tu comptes les jours ?

R1 : Absolument pas mais de temps en temps l'Ensap m'envoie un petit mail me disant où en est mon dossier et là récemment ils m'ont envoyé un petit mail et donc je suis allée voir ce qu'ils me voulaient.

Donc là actuellement je suis maitresse E dans le RASED, sur l'antenne de Canteleu.

P1 : D'accord

R1 : Et donc j'interviens sur une quinzaine d'écoles. A la fois sur Canteleu et sur la campagne. Et puis j'ai été pendant quelques années aussi correspondante TSLA donc les troubles spécifiques du langage et des apprentissages. Pour... donc là cette mission c'était, c'est essentiellement informer, former les collègues sur les troubles et puis aussi intervenir auprès des enfants et des familles pour... expliquer ce que c'est les troubles, qu'est-ce que l'on peut faire et puis aussi faire passer des tests spécifiques pour... la détection... enfin pas un... c'est pas fait pour le diagnostic hein mais on va dire la détection, le dépistage des élèves TSLA. Voili voilà grosso modo je crois que j'ai rien oublié.

R'1 : Alors, moi j'ai ressorti (??) pour avoir toutes mes dates. Donc j'ai été à l'Espe en formation de on va dire 2002 à 2003 à peu près donc j'ai été titularisée en septembre 2003 où j'ai fait des décharges de direction en CM1-CM2. Et suite à ça je suis directement arrivée en CLIS, donc les anciennes ULIS. Donc j'ai passé un premier CAPA-SH avec l'option D, parce qu'avant on avait des options. Donc l'option D c'était déficience intellectuelle et troubles des fonctions cognitives. Je suis restée en CLIS... jusqu'en 2017... Alors... [elle regarde ses documents]. Ils mettent pas le poste là-dessus. Enfin ça fait 5-6 ans que je suis Maitre E.

Et donc après je suis... j'ai repassé un deuxième CAPA-SH, deuxième option, option E pour être Maitre E. Je suis restée rattachée à l'école de Caudebec-en-Caux mais je circule sur les 17-18 écoles autour.

Et donc en Ulis, enfin en Clis, j'ai eu deux enfants porteurs de trisomie 21, enfin pas au même moment mais je les ai eus un certain nombre d'années chacun.

P1 : D'accord.

R'1 : Mais sinon en classe j'en n'accompagne pas. Par contre je sais qu'il y a un petit garçon en CP, enfin inscrit en CP mais il est même pas entré dans le langage donc il est loin de la lecture.

Voilà voilà. Normalement on dit plus Maitre E maintenant, on dit enseignante spécialisée à dominante pédagogique.

P1 : Oui.

R'1 : Voilà, ils aiment bien... L'éducation nationale n'a que ça à faire de changer des sigles.

R1 : Ils t'ont envoyé, t'as eu ça toi aussi, ton arrêté de nomination...

R'1 : Oh ! A faire signer non mais attends.

R1 : à faire signer... Moi je me suis dit « arrêté de nomination à faire signer mais c'est quoi c't'histoire et tout [rires].

Q2 : Et donc en ce qui concerne la formation pour devenir enseignante spécialisée, vous avez eu une formation avant de passer le CAPA-SH ?

R'2 : [s'adresse à sa collègue] Alors toi non mais moi oui !
J'en ai même eu deux moi eheh. Avant c'était CAPA-SH, maintenant ça s'appelle le Cappei.

P2 : Ah oui.

R'2 : C.A.P.P.E.I mais le Cappei n'est normalement plus coloré d'option. Normalement on est enseignant spécialisé et y'a des dominantes mais on pourrait très bien prendre des modules qui sont plus à visée pédagogique et demander un poste à visée relationnelle. Donc, donc l'examen a un petit peu changé. Mais le CAPA-SH, moi pour les deux CAPA-SH j'ai eu des formations à l'Espe. C'était trois semaines à l'Espe, enfin avant c'était l'IUFM, et trois semaines en poste.

P2 : D'accord.

R2 : Tandis que moi c'est l'époque où ils supprimaient tout, il y avait plus de formation donc moi je l'ai passé en candidate libre. Donc là ça a été auto-formation...

R'2 : C'est compliqué hein. Moi j'accompagne une stagiaire en ce moment, elle passe à la fin du mois le Cappei et vient de finir son dossier euh... C'est chaud hein.

R2 : C'est d'autant plus chaud quand on te dit « Vous avez quinze jours pour vous décider, vous avez juste à rendre un dossier pour le mois de mars. ». Ouais !

R'2 : Donc là la formation, enfin, la formation en elle-même du Cappei ressemble un peu à la formation du CAPA-SH, quand on a la chance de pouvoir être en formation. L'examen a un petit peu changé, maintenant c'est une séance face à des élèves, une séance de 45 minutes. Après doit avoir un entretien d'une heure par rapport à cette séance avec le jury. Ensuite tu as un portfolio, c'est plus un mémoire de trente pages c'est un portfolio à rédiger et à soutenir, donc ça dure 45 minutes je crois en tout. Et puis après t'as une épreuve de personne ressource. C'est, maintenant dans les missions de l'enseignant spécialisé c'est qu'on est personne ressource pour les collègues. Donc il faut montrer une action dans cette, dans cette épreuve-là, il faut montrer une action qu'on a menée en tant que personne ressource. Donc c'est la plus courte je crois qu'elle dure environ une demi-heure seulement celle-là. Mais c'est un... c'est un gros morceau à passer, que ça soit le CAPA-SH ou le Cappei c'est trois heures, trois heures et demie, à passer sous le feu des projecteurs.

Avec dans le jury l'inspecteur... Enfin un inspecteur ASH, enfin pôle inclusif, qu'ils disent. Un inspecteur de circo, un enseignant de la spécialité et un enseignant de l'Espe. Donc y'a quatre personnes dans le jury.

P2 : D'accord.

R'2 : Et c'est un marathon [rire].

R2 : Oh c'est tendu hein comme truc hein. Je crois que c'est encore plus tordu que le CAPA-SH hein.

R'2 : C'est l'épreuve de la personne ressource qui pose, enfin qui est, qui est compliqué à anticiper pour beaucoup de collègues. Enfin moi j'ai été deux fois en jury et les deux fois c'était en Cappei. Et, l'épreuve de la personne ressource c'est la plus redoutée, parce que c'est pas encore très clair tout ce rôle-là, surtout quand on est candidat libre. C'est pas encore très clair pour tout le monde, même pour les formateurs donc c'est pas facile.

Mais ça se fait, moi je l'ai passé deux fois ! Bon le deuxième était allégé, c'est cool. Le deuxième était vachement bien, parce que comme j'en avais déjà un, j'avais qu'une séance d'observation et le blabla sur la séance et c'était tout. J'avais pas le mémoire à refaire, j'avais pas... Donc c'était carrément bien.

Mais c'est une année très, enfin... Il faut être costaud didactiquement. Donc ça peut se faire en sortant d'Espe, mais il faut un petit peu de pratique quand même hein.

R2 : Ouais je sais pas si c'est à conseiller, en sortant de l'Espe directement, je sais pas si c'est...

R'2 : Ben y'en a qui ont réussi hein. J'en parlais avec Thiphaine l'année dernière, y'en a qui ont réussi mais c'est vrai qu'il faut un peu de bouteille et puis la didactique, il faut être costaud en didactique quoi.

R2 : Et sur la formation continue bah on a... bah, pff que dalle. Rien, que dalle, euh... On pourrait, on a de temps en temps une, là ça fait trois ans qu'on n'a pas eu de journée ?

R'2 : Deux, ben deux parce que depuis...

R2 : Deux ouais, on a de temps en temps une journée de formation, en générale intéressante.

R'2 : Oui. C'est organisé par la FNAME¹⁸, pour le coup. La FNAME qui...

R2 : Et puis y'a, les bah oui y'a ce qui est organisé par les, par les associations d'enseignants. Alors y'a la FNAME pour les maitres E, y'a... la FNAREN¹⁹ pour les maitres G. Bon qui organisent des sessions de formation... Y'a même le grand colloque de la FNAME qui dure trois jours, mais qu'on n'a pas vu depuis... bon.

Où là on a, on a vraiment mais voilà ce sont des formations...

R'2 : De nos propres deniers.

R2 : Volontaires. Et, qui n'est absolument pas rémunérée, qui ne sont absolument pas rémunérées par l'éducation nationale, on y est de notre poche hein. Et puis... et puis sans quoi, les stages, tous les stages, y'a quasiment pas de stages dédiés au spécialisé au niveau départemental, je crois même que y'an a jam, y'en a jamais... J'en n'ai jamais vu passer. Et des stages nationaux et ben malheureusement, le, les stages nationaux avant y'avait les stages interministériels, enfin ministériels.

¹⁸ Fédération nationale des associations de Maitres E

¹⁹ Fédération Nationale des Associations de Rééducateurs de l'Éducation Nationale

R'2 : Y'a encore !

R2 : Eh ouais mais ils sont réservés en priorité aux sortant CAPA-SH.

R'2 : Oui mais on peut y avoir, on y a le droit, on peut y avoir accès quand même parce que moi j'ai fait stage MIN²⁰ sur les troubles du comportement, alors commencé l'année dernière en décembre et fini là en visio il y a trois semaines. Et ça c'est hyper intéressant.

R2 : Ok, c'est parce que j'y 'ai renoncé, j'y ai renoncé à ces stages là parce qu'au bout de trois, de trois refus... J'en avais fait un il y a quelques années et je m'étais dit au bout de deux ans je vais renouveler ma candidature parce que y'avait des choses très intéressantes et à chaque fois c'était la même chose, c'était ben non, places réservées aux sortants de CAPA-S euh de sortants de Cappei et ... et bon bah voilà donc. Donc là les stages ministériels c'est pour toute la France avec un nombre de places quand même très très limité donc là c'est autre chose. Donc au niveau de la formation c'est quand même essentiellement de l'auto-formation hein.

R'2 : Oui et moi aussi je suis correspondante TSLA²¹. On avait une journée spécifique TSLA, mais ça fait deux ans qu'on n'a pas eu, en plus avec les changements... d'inspecteur pôle inclusif, de conseiller pédagogique à pôle inclusif, et je pense qu'il en manque parce que je crois qu'elle est plus que toute seule comme inspectrice alors qu'ils étaient deux. Mais donc là pareil.

Moi je m'étais mise correspondante TSLA pour avoir la formation, la journée de formation., c'est ce qui m'intéressait, et y'a plus rien, on n'a plus rien.

Donc je pense que c'est lié au contexte actuel mais on espère que ça reprendra une fois que ce bazar sera fini mais...j'ai un peu peur que du coup ils en profitent pour supprimer quoi.

R2 : Ouais. Pourtant ça leur coûtait pas trop cher comme formation [rires].

R'2 : Bah (?) les frais de déplacement.

R2 : Ça c'est vrai, point très important, les frais de déplacement.

R'2 : Ouais alors pour information, nous en tant que maitres E, toi je sais pas si t'en a Virginie. Moi j'ai le droit à des frais de déplacement mais ça couvre seulement sur une année à peu près 60% de mes remboursements. A titre informatif, moi j'ai rien qui n'a été remboursé depuis janvier. Depuis janvier, j'en suis à, ils prévoient un truc en 500 ou 550€, voilà. Pour l'instant ils ont pas remboursé.

R2 : Euh ouais moi ça fait quelques mois que j'ai plus besoin de frais de déplacement parce que je suis à la maison, mais les années précédentes c'était, ouais on avait 350€ par an. Alors que pff, on est...

Enfin bon, c'est pas le sujet de ton mémoire [rires].

Q3 : Non [rire]. Donc, de quels profils d'élèves vous occupez-vous le plus souvent ?

R'3 : Les enfants à grandes difficultés, alors nous, la, le, ce sont des grandes difficultés scolaires persistantes. C'est le texte de 2014. La circulaire de 2014.

²⁰ Modules de formation d'initiative nationale

²¹ Troubles spécifiques du langage et des apprentissages

P3 : D'accord.

R'3 : Donc essentiellement, pour moi essentiellement de la lecture. L'année dernière c'était 95% de mes groupes c'était en lecture et 5% en numération. C'est vraiment lecture, que ce soit décodage ou compréhension, les deux versants. Et numération. En maths je fais rien d'autre que de la numération. Et en français je commence un peu depuis l'année dernière un petit peu parfois de faire un petit peu de grammaire, pour des CM2. Mais... voilà.

R3 : Ouais.

R'3 : Productions d'écrits aussi évidemment.

R3 : Bah même profil hein. Enfants en grandes difficultés scolaire persistantes hein, de toute façon en théorie c'est... c'est le profil hein des gamins dont on doit s'occuper. Alors moi j'insiste plus sur les maths. Je, je fais du forcing sur les maths. Parce que... en fait dans, notre but c'est aussi de, de redonner confiance aux gamins. Et les mathématiques c'est presque plus facile que la lecture, que le langage, que la lecture. De remettre en route, de remettre sur la route les gamins de... c'est... C'est des problèmes qui sont pesants pour les gosses et... mais qui... qui comment dire, qui sont plus faciles à dénouer que la lecture, le langage. Euh... souvent c'est sur un malentendu la numération, et ça permet aux gamins de...

Enfin moi j'essaie, auprès des collègues, parce que c'est surtout parce que les demandes des collègues sont essentiellement tournées vers la lecture... Euh... parce que ça semble être l'alpha, c'est l'alpha et l'oméga en fait, de l'accès à la connaissance. Et, euh... ce qui n'est pas inexacte. Mais... mais, le... le biais des mathématiques, bon bah ça permet, ça permet de redonner rapidement confiance aux gamins. Et à partir de là, à partir du moment où le gamin se re, se sent en confiance bah on peut peut-être aborder autre chose. Bon bah la lecture, le... le, le langage, le... Bon alors donc moi je propose beaucoup de choses en mathématiques. Bon mais les collègues adhèrent pas forcément quoi. Ils voient pas forcément l'intérêt immédiat parce que c'est vrai qu'on est dans... on est souvent pris par le temps, on est souvent pris par des objectifs à court terme, c'est-à-dire que bon le gamin, en fin de CP, en fin de CE1, en fin de CE2 doit correspondre à telles normes et euh... Et puis... et pis bah voilà, la limite, c'est. Enfin c'est pas la limite, c'est souvent, enfin c'est souvent la lecture qui prime. La lecture, la lecture, la lecture.

R'3 : D'un autre côté...

R3 : Et l'orthographe.

R'3 : Ouais. D'un autre côté, il y a plus d'outils de compensation en lecture qu'en numération. Un gamin qui est pas lecteur en cycle 3, on peut mettre un ordinateur etc. Euh, voilà. Que en numération, y'a pas vraiment d'outils de compensation, donc c'est vrai que c'est intéressant aussi de partir sur la numération pour un gamin qui a d'énormes difficultés de lecture.

R3 : Ouais, ouais, ouais.

R'3 : Mais en effet hein, les, les demandes des collègues c'est lecture hein. Bah nous on a changé d'inspecteur cette année et il nous a demandé de faire plus de numération. Mais c'est pas facile, les collègues c'est lecture hein.

R3 : Ouais. Mais ça vient, si tu veux, moi ça fait, ça fait, trois quatre ans que j'essaie de faire le, le forcing sur les mathématiques et puis ça commence, ça commence à venir quoi. Ça commence à... parce que c'est...

Donc voilà, les profils des gamins ça peut aller du gamin ... en situation de handicap pour une raison ou pour une autre hein, ça peut être très divers. Que ce soit des handicaps... de type cognitif, de type... ça peut être... les gamins, les gamins on va dire « dys » euh... Ou... ou des gamins qui sont en déficience aussi, parce que on peut, on peut aussi en avoir même si, même si c'est pas le cœur de notre... de notre, de notre boulot.

R'3 : Quand t'es repérage. On en repère souvent. Enfin moi ça m'est arrivé souvent de dire à la psy scolaire « Ouh celui-là... »

R3 : Ouais ça serait bien que tu le voies celui-là [rires].

R'3 : [rire] Ça serait bien que tu le voies celui-là.

R3 : Et... au gamin qui pour une raison x ou y manque de scolarisation, scolarisation irrégulière difficultés familiales... Enfin, qui se retrouve en difficulté, en difficulté scolaire. Mais en grande scolaire. Hein, c'est le côté résistant, bon qui parfois passe un petit peu à la trappe aussi auprès des collègues quoi. C'est vrai que des fois on nous fait de demandes pour des gamins... On se retrouve on se dit non celui là quand même avec une bonne dose d'APC, avec un peu d'aménagements, ça devrait passer quoi. Alors ce qui fait qu'on est souvent submergées, enfin non pas souvent, en permanence submergés, submergés, submergés de demandes. Hein... [s'adresse à sa collègue] Je sais pas dans ton secteur mais nous c'est par centaines de demandes, c'est des centaines de demandes à l'années hein.

R'3 : Nous c'est un peu moins, je pense qu'on est à cent... cent-cinquante max. Mais vous vous êtes en REP déjà. Et puis vous avez des grosses écoles, nous c'est que des petites écoles.

R3 : Ouais j'ai oublié de préciser, on est en REP hein... Et certaines années on est allées jusqu'à 350 demandes à l'année, pour tout le réseau hein quand même. Maître E, G et psy. Donc là c'est rude à, c'est rude à traiter. Parce que là on est submergés, submergés, submergés et malheureusement il faut qu'on fasse du tri quoi.

Et on peut passer à côté de situations... euh... qui auraient mérité un peu plus d'attention, mais voilà.

R'3 : Et puis on fait des choix à partir de dossier. Et voilà. Si des collègues complètent pas suffisamment finement les dossiers c'est assez compliqué. On les connaît pas tous les gamins.

R3 : Ça c'est une chose importante, c'est... C'est sur quoi... enfin ça c'est un aspect quand même un peu rude, moi je sais qu'au début où j'étais sur ce poste-là, je m'effondrais pratiquement devant le tas de demandes puis devant dire « faut que je fasse deux tas, celui-là oui et celui-là non », c'était... ah ça a été un moment, un moment terrible ça quoi. Enfin bon.

R'3 : Donc je sais pas si tu sais mais les RASED fonctionnent à trois enseignants, enfin enseignants spécialisés entre guillemets parce que maintenant les psychologues scolaires sont sortis du champ des enseignants. Y'a la psy, les psychologues scolaires, les maîtres E donc nous sur le versant pédagogique et les maîtres G sur le versant relationnel. Et on est sous l'égide de l'inspecteur de l'éducation nationale, comme tous les collègues de la circonscription.

P3 : D'accord.

R'3 : Donc on a chacun nos champs de compétences. Mais n'empêche qu'on peut intervenir sur les mêmes groupes ou... voir les mêmes élèves à différents moments etc. Mais... voilà.

Q4 : D'accord. donc vous, vous n'avez pas une seule classe en fait. Vous intervenez dans les écoles, c'est ça ?

R'4 : Moi je change cinq fois d'école par jour. Eh ouais, youpi ! [rires]

R4 : Moi étant plus en urbain, j'en change un peu moins [rires]. Je change un peu moins, en général je fais, trois maximum quatre écoles dans la journée hein. Je peux regrouper moi, plu facilement.

R'4 : Ouais c'est ce qui... moi mon fonctionnement c'est que j'ai sept groupes par période, entre chaque vacance. Et donc... Je... Je les prends, les groupes, chaque groupe je les prends trois fois par semaine. Deux fois en regroupement, en dehors de la classe, et une fois en co-intervention dans la classe. Systématiquement pour tous les groupes. Et... les groupes de cycle 2, on va dire CP, CE1, CE2 je les prends souvent deux périodes d'affilée et quand j'ai des grands de CM1, CM2 je les prends qu'une seule période. Donc les groupes, potentiellement, changent pas tous...

Et puis on a... Sur la circonscription les trois maitres E fonctionnent de la même manière. Et on a notre vendredi après-midi, et même la maitre G, en ressource, c'est-à-dire qu'on va rencontrer des collègues, évaluer des élèves individuellement les groupes d'après ou des groupes d'élèves qu'on va pas prendre en groupe parce que moi vraiment je suis dans le secteur rural, vraiment j'ai des endroits où j'ai juste une classe, donc euh, dans l'école. Donc ben je fais évaluer le gamin je donne des pistes d'adaptation aux collègues etc. Donc on a notre vendredi après-midi pour faire ça.

P4 : D'accord

R4 : Le fonctionnement sur Canteleu est différent parce que nous on a tellement, tellement, tellement de demandes que... trois, trois fois la semaine alors là ça serait le rêve hein. Mais malheureusement c'est pas... C'est, c'est pas possible quoi. Et... et puis... les, comment dire, oui on a trop, trop, trop de demandes, mais ça m'arrive moi de prendre des gamins sur du très très long terme parce qu'on a vraiment de la très très grande difficulté hein. Donc il y a des gamins que je vais prendre la moitié de l'année, voire, voire quasiment l'année entière quoi hein. Quand on a des gamins qui ont de telles difficultés, elles sont tellement globales sans qu'il y ait pour autant de la déficience intellectuelle quoi. Donc bon on va basculer, d'une activité, quand elle s'est améliorée on va basculer sur une autre activité, enfin sur un autre champ de... un autre champ de remédiation et pis voilà. Et pis j'ai même des gamins que je retrouve d'une année sur l'autre...

R'4 : Ah oui.

R4 : En progrès quoi. Toujours en progrès, mais bon, bah... on est sur du long... sur du très très long court hein pour certains.

R'4 : Oui. Moi j'avais calculé je crois l'année dernière, c'est à peu près 60% des gamins que je vois à l'année, que je connais déjà de l'année précédente.

R4 : Ouais.

R'4 : Mais nous par contre on les prend pas plus de deux périodes, parce que l'inspecteur qu'on avait avant nous avait demandé d'essayer d'être un peu partout, dans toutes les écoles. Comme on a beaucoup de campagne, et bah du coup on avait trouvé cette solution là... Pour pouvoir essayer d'être dans toutes les écoles dans l'année quoi.

R4 : En fait on est très dépendants aussi de ce qu'on appelle du pilote, le pilote du réseau, de la façon dont il conçoit, c'est un inspecteur ou une inspectrice, dont il conçoit ça... Alors bon bah ça va dépendre des inspecteurs, des inspectrices, il y a des inspecteurs ou des inspectrices très dirigistes qui ont des idées bien conçues, d'autres qui disent « Non écoutez le spé c'est vous, vous voyez ça comme vous le sentez » et puis... et voilà. D'une circonscription, en fait d'un inspecteur à l'autre ça peut, ça peut être les choses totalement totalement différentes quoi.

Q5 : Oui. D'accord. Est-ce que vous pouvez me parler, des élèves trisomiques et avec une déficience intellectuelle dont vous vous êtes occupées ?

R'5 : Donc moi je vais te parler de souvenirs parce que ça fait longtemps. Mais un des points très marquants, au niveau du caractère des enfants porteurs de trisomie 21, c'est qu'ils sont très têtus. Mais alors très très têtus [rires] ! Donc moi j'en ai eu deux, j'ai accompagné deux élèves, une petite Lilou. qui doit avoir maintenant 15 ou 18 ans peut-être, que j'ai eu en classe en Clis au moins quatre ans je pense, qui... quand je suis arrivée, qui était déjà dans le langage. Donc pour moi c'était beaucoup plus facile, et elle commençait à entrer dans la phonologie etc. Elle est sortie de Clis elle était lectrice. Et elle est partie, elle a été orientée, enfin l'année de ses douze ans en IME pour poursuivre. Mais là j'ai pas eu de nouvelles depuis longtemps. Et puis, plus tard j'ai eu le petit Thomas qui lui n'était pas beaucoup dans le langage et qui n'est pas resté jusqu'à ses douze ans en Clis mais qui a été orienté en IME beaucoup plus tôt.

Autre particularité aussi des enfants trisomiques, c'est que, niveau motricité fine c'est très très compliqué. Je me rappelle, donc ils étaient tous les deux suivis par le Sessad, alors Lilou moins, mais... Mais ils nous avaient expliqué le directeur du Sessad que c'était comme pour nous essayer d'écrire avec une moufle, si on met une moufle et qu'on essaye d'écrire... Voilà, pour eux c'était comme ça tout le temps. Donc ça c'était quand même une particularité, j'avais un document sur les difficultés on va dire générales des enfants porteurs de trisomie 21, je l'ai pas retrouvé j'ai dû le laisser dans mon ancienne classe.

Donc, donc voilà un petit peu les particularités, après moi je sais que par rapport à, 'fin déficience, pas déficience, j'ai tendance à pas faire la différence. Moi ce que je vois chez le gamin c'est ses potentialités, les obstacles qu'il y a, et puis suite à ça y'a des besoins éducatifs particuliers et qu'il soit déficient ou qu'ils soit pas déficient pour moi ça change pas grand-chose. Dès l'instant où le gamin il a des besoins... j'essaye d'agir et de trouver des adaptations ou quelque chose par rapport à ces besoins -à.

Un gamin déficient intellectuel porteur de trisomie 21 ou non peut avoir les mêmes besoins éducatifs particuliers que... un gamin non DI, déficient intellectuel dans une classe ordinaire. Voilà, moi je les considère comme ça, j'ai travaillé comme ça au moins onze ans en Clis avec des enfants déficients, je les ai jamais considérés comme des enfants déficients en fait. Après c'est une, c'est pas comme ça dans, dans l'éducation nationale, mais moi perso, ils ont des besoins et on essaye de répondre à ces besoins.

R5 : Voilà, ça c'est un point très très important. Alors est-ce que c'est spécifique aux spé comme attitude ou comme appréhension je sais pas, mais le gamin c'est ce qu'il est, à un moment donné, ce sur quoi on peut s'appuyer pour le faire progresser. C'est quelles sont ses

compétences, ses capacités, c'est le point de départ et... bah qu'il soit... déficient ou non bah c'est vrai comme tu le dis bah on peut s'apercevoir que, bah y' des gamins qui sont en déficience qui ont des compétences sur lesquelles on peut s'appuyer, sur lesquelles on... Que des enfants non déficients ne vont pas avoir quoi. C'est... c'est... c'est en fait c'est ça, nous c'est ce qu'on, 'fin je pense que la, la plupart des enseignants spécialisés bah c'est là-dessus qu'on va partir. C'est, voilà, sur quoi on peut s'appuyer ? Qu'est-ce qu'il sait faire ? Et pas tellement qu'est-ce qu'il sait pas faire quoi. 'Fin c'est... Ce qu'il sait pas faire à la limite, c'est, c'est pas que c'est annexe quoi, parce que ce qu'il ne sait pas faire c'est ce pourquoi on nous interpelle mais nous on essaie toujours de ramener ça, c'est « Bon allez, maintenant qu'est-ce qu'il sait faire ? ».

C'est pas une question de positiver la chose, c'est que, c'est concrètement c'est « quelle va être la base ? ».

R'5 : C'est ça, c'est de quoi on part.

R5 : De quoi on part, quelle est la base. Bon, en même temps ça positive. Mais... mais c'est surtout bah concrètement, c'est, on part de quoi. Et bon à partir de là on va essayer de, d'avancer. C'est... C'est... Vygotsky quoi, zone proximale de développement, c'est... Hein alors ça c'est le machin à apprendre par cœur presque ! La ZPD ! Mais c'est vraiment, c'est globalement, c'est notre... C'est comme ça qu'on fonctionne, et ça serait bien, bon comme disait, tout le monde ne fonctionne pas comme ça dans l'éducation nationale, mais ils fonctionnent presque à l'inverse quoi, c'est-à-dire c'est considérer l'objectif et puis c'est l'objectif qui prime et non pas le départ quoi. Et... et voilà quoi. Donc, la différence entre enfant déficient intellectuel ou non déficient, le seul truc, la seule différence qu'on va avoir, ça va être « ah celui-là on va peut-être quand même l'amener vers... une reconnaissance », vers une reconnaissance parce que c'est important qu'il y ai cette reconnaissance, reconnaissance de la situation hein c'est pas reconnaissance d'un statut hein c'est reconnaissance d'une situation. C'est important, c'est important pour tout le monde, c'est important pour le gamin en lui-même, c'est important pour sa famille, c'est important pour les enseignants. Et puis c'est important pour son avenir aussi hein. Mais, donc du coup bah on va interpeller, on va interpeller bah la psychologue scolaire mais ça va empêcher, c'est pas parce qu'un gamin n'est pas déficient qu'on va pas interpeller non plus la psychologue scolaire, elle son champs d'investigation est quand même très large.

R'5 : Sinon par rapport aux enfants porteurs de trisomie, alors la petite, la petite Lilou., nous très, enfin dès que je suis arrivé, y'avait déjà des inclus., enfin avant ça s'appelait « intégrations », ça s'est transformé en inclusion. En fait notre façon de fonctionner en Clis, c'était que dès qu'un enfant commençait à avoir des compétences similaires en lecture ou en numération, à des classes ordinaires il était inclus sur ces temps-là. C'est-à-dire que notamment sur le cycle 2 et la Clis on avait nos emplois du temps uniformisés, on faisait maths et français au même moment. Moi j'avais des élèves qui allaient faire la lecture en CP et qui enchaînaient sur les maths en CE1 et qui venaient en Clis après etc. Ils faisaient ça tout seuls les gamins, je me rappelle Karine la conseillère pédagogique qui était venue, qui disait « Mais c'est pas possible, ils savent tout seuls où aller. », moi je savais pas, enfin... Emploi du temps difficile à construire au début mais après les mômes, hop, ils allaient à droite à gauche. Et ils pouvaient très bien aller faire de la lecture en CP à dix ans. C'était une politique d'école depuis des années c'était comme ça bien avant que j'arrive là-bas, maintenant c'est plus possible un tel décalage d'âge, je trouve ça dommage, bon c'est... le gros passage à l'inclusion qui a... empêché ce genre de choses, enfin c'est comme ça. Donc Lilou elle a été, elle n'a jamais été incluse jusqu'au CE1. J'ai le souvenir qu'elle a dû faire, elle a dû faire... la lecture au CP et puis souvent moi je les récupérais entre le CP et le CE1, parce qu'ils avaient quand même pas un niveau fin CP en

ayant faire la lecture en CP. Donc y'avait un an entre deux pour réussir à récupérer un peu le niveau en CE1 et on pouvait inclure en CE1 l'année d'après. Y'a des élèves que j'ai eu cinq ans quand même, d'affilée.

Donc Lilou elle a dû être incluse au moins en CP seulement, sur la lecture et peut-être sur les maths. Mais elle est sortie lectrice, voilà elle est sortie lectrice de la Clis avant d'arriver en IME. Thomas, lui, comme il était pas beaucoup dans le langage, peut-être qu'on avait commencé les syllabes simples... Je me souviens plus trop mais on était encore, en numération, enfin en maths on était sur les algorithmes, on était sur ce genre de choses, c'était vraiment un plus petit niveau cognitif.

P5 : Oui.

R'5 : Donc il a dû passer deux ans en Clis je pense. Avant d'être réorienté en IME.

Pour ce qui est du petit... Comment il s'appelle... Du petit à l'école qui est en CP, donc lui il est pas du tout dans le langage, il est pas... Un ou deux mots et c'est tout. Il a une AESH tout le temps, il a une orientation IME mais pour l'instant la famille n'est pas prête donc refuse. Donc il reste en milieu ordinaire. Et la maitresse me disait justement l'autre jour que, il commence à essayer de rentrer en communication avec les autres mais comme il a pas les mots, bah il passe pas les points, donc voilà. Il commence à... mais je le voyais l'autre jour, il était sur les genoux de l'AESH à lui faire des câlins etc., c'est un enfant qui a une maturité peut-être de deux trois ans, quoi, alors qu'il en a six. Donc à un moment il va falloir que les parents réussissent à accepter, ils sont... souvent les enfants porteurs de trisomie, très accompagnés à l'extérieur, sur les soins extérieurs, la psychomotricité, en orthophonie etc. Donc tous les soins extérieurs peuvent se mettre en place très rapidement.

Il y a... je sais pas si tu connais, il y a ce qu'on appelle le Sessad, le Sessad c'est un service éducatif de soins spécialisés à domicile je crois. Il y en a un spécifique sur la trisomie 21 qui se situe à Cany-Barville. Moi ça fait longtemps que j'ai plus de contacts avec eux parce que je suis plus en Clis mais peut-être que si tu vas sur leur site internet peut-être que tu vas trouver des informations. Moi je sais que, Thomas j'ai un doute mais Lilou était suivie par le Sessad. Après... pour les deux enfants, donc y'avait, c'est souvent associé à la déficience intellectuelle hein mais y'a quand même un manque de maturité, qui était quand même assez important pour les deux... Mais très, très attachants, enfin ils sont toujours très proches quand même. Si les enfants voient la maitresse comme quelqu'un en qui il peuvent avoir confiance, moi je me rappelle, on faisait du roller, on avait un intervenant roller, et une fois j'ai eu le malheur en roller d'essayer de faire la bascule et je suis, largement bien, tombée ! Et voilà ! Donc je dis, plus jamais la bascule ! Et il y a ma petite Lilou qui dit « Mais vas-y maitresse, je vais t'aider, je vais te tenir la main ! » [rires] Voilà. C'est la seule de la classe qui m'avait fait ça. Les autres... ils avaient bien rigolé mais voilà ! Elle, elle était dans l'empathie, vraiment...

Ils sont très gourmands aussi ! Ils vont... lécher quand on faisait de la cuisine... la farine entre les deux tables. Il y avait un petit peu de gruyère râpé qui trainait, tout de suite ils vont l'attraper pour le manger. Voilà c'est assez caractéristique des enfants porteurs de trisomie 21, ils aiment bien manger.

Donc voilà, je sais pas si ça t'aide mais c'est vrai que c'était il y a quelques années donc sur les compétences scolaires, vraiment... particulières...

P5 : Oui, oui.

R5 : Alors, curieusement, alors curieusement je sais pas mais sur le secteur, enfin sur la circonscription de Cantelieu je n'ai vraiment aucune, croisé aucun, aucun cas de... Alors, est-ce que, je sais pas, quelle est la prévalence de la trisomie 21, est-ce que... Ou est-ce que ces gamins

sont, son réorientés très très tôt... Mais, là je, même en maternelle, j'ai cherché, là depuis deux trois jours, je me dis flute quand même, il doit bien y en avoir quelques un ! et puis... pff. Non y'a... Y'a rien à faire là, je n'en trouve pas, je trouve pas.

R'5 : Bah ouais tu vois moi dans mes dix-sept, dix-huit écoles y'en a un. Et sinon je me rappelle, parce que mon fils fait du BMX, je me rappelle que y'en avait un autre, Ethan, plus âgé... Et, lui, donc comme au niveau motricité c'est compliqué, faisait du vélo mais à trois roues. Donc les autres étaient sur le vélo à deux roues, lui était sur le vélo à trois roues et il faisait du BMX pareil que les autres mais sur ses trois roues.

Mais euh, je me rappelle de Lilou sur les rollers qui était très à l'aise hein. Après, les, les adaptations à mettre en place à mettre en place par rapport à la lecture etc., c'est ce que je disais tout à l'heure, ça dépend des besoins des gamins. C'est pas spécifique, c'est pas une adaptation spécifique à la trisomie 21, c'est une adaptation spécifique à des besoins que n'importe quel gamin pourrait avoir.

R5 : C'est vrai qu'au niveau des adaptations, on peut, on peut trouver des adaptations communes quelle que soit la, la problématique originelle de, de la difficulté quoi. Mais bon, pour certaines difficultés il y a quand même des adaptations qui sont spécifiques mais, mais là bon... Moi j'ai pas d'expérience avec des enfants en trisomie 21, mais... J'imagine que de toute façon le panel des adaptations, des aménagement etc. est quand même assez restreint, donc... On va retrouver un peu toujours les mêmes, j'imagine.

R'5 : Oui et puis ça relève beaucoup beaucoup du travail de l'orthophoniste parce que le langage oral est quand même long à se mettre en place chez les enfants porteurs de trisomie 21 donc euh... Là nous en tant qu'enseignant spécialisé on peut rien apporter au niveau du langage oral quand les difficultés sont aussi importantes que ça. Donc faut vraiment en premier lieu l'orthophoniste qui agit.

Q6 : D'accord. Donc en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage de la lecture que vous utilisez en général, est-ce que vous avez des méthodes de prédilection ?

R'6 : Alors...

R6 : Ben... [rires]

R'6 : Moi quand j'étais en Ulis, sur les dernières années, ça concernait Thé mais comme il était pas entré dans, enfin en tout cas les années où j'étais là. Et peut-être Lilou sur la fin, moi c'était l'imprégnation syllabique.

R6 : Ça c'est un gros classique.

R'6 : Euh, ça couplé à Borel-Maisonny.

R6 : Borel-Maisonny, ouais.

R'6 : Alors moi j'en ai découvert une autre mais j'étais Maître E et c'était... C'était un congrès de la FNAME d'ailleurs c'est quand on était à Tours. Qui m'intéressait bien mais pour le coup comme je vois pas les élèves assez longtemps je peux pas la mettre en place, mais euh... C'est un mélange, mais d'autres gestes que Borel, c'est des gestes par rapport... à la lettre.

R6 : C'était ouais dans les représentants, chez les... Ouais, ouais je m'étais arrêtée au stand, j'avais jeté un œil.

R'6 : Et moi je l'ai commandé hein, je l'ai mais du coup je peux pas l'utiliser mais c'est vrai que cette méthode-là me semblait... Mais des, des élèves trisomiques ayant des difficultés de langage, je sais pas si ça fonctionnerait avec eux.

Mais c'est vrai que l'imprégnation syllabique avec Borel-Maissonny... Il faut, il faut varier les différentes entrées quoi

R6 : Voilà et puis ça dépend du besoin en fait. Ça dépend du besoin, ça peut dépendre aussi des difficultés parallèles qu'il peut y avoir... Un enfant par exemple... Tu vois ce que c'est l'imprégnation syllabique Clémence ?

P6 : Borel-Maissonny je connais mais terme d'imprégnation syllabique, je vois pas trop.

R6 : alors l'imprégnation syllabique en fait, c'est, ça part du, du, du principe que, on ne va pas... On part pas de la phonologie, on part pas de la phonologie vers le... vers la syllabique mais c'est plutôt l'inverse. C'est-à-dire qu'on va partir de la syllabe, et de là, à force, à force, à force on espère que l'aspect phonologie va rentrer. Enfin arriver, pas rentrer mais va arriver. Parce qu'en fait ce qu'il y a de plus naturel quand on parle c'est la syllabe, c'est pas le son.

P6 : Oui.

R6 : Le son il est pas, le son c'est pas quelque chose que, enfin quand je dis naturel : en perception. Le son n'est pas perceptible, naturellement, 'fin... tout de suite. Ça demande une analyse. Alors que la syllabe, elle,

R'6 : Il y a des élèves qui ont beaucoup de mal.

R6 : Voilà, la syllabe, elle est, elle est perçue beaucoup plus facilement. Donc en fait ça part de ce principe-là. Donc en travaillant de façon, mais alors... La répétition, c'est ce qu'on appelle, c'est ce que certaines méthodes de lecture appellent les gammes. Les gammes de syllabe là, faire pa pe pi po pu ma me mi mo mu etc. Donc, on se base sur deux choses : sur le visuel, sur l'auditif aussi parce que c'est des choses qu'on fait à voix haute, donc en fait on va, on... L'objectif c'est de faire mémoriser les syllabes visuellement, auditivement et oralement quoi.

Et... donc c'est quelque chose qu'on peut utiliser beaucoup, avec certains enfants mais qui ne va pas fonctionner avec tous les enfants, c'est-à-dire que les enfants qui ont des problèmes de mémoire, de mémorisation, alors là... Là c'est terrible. Eux, on pourrait faire de l'imprégnation syllabique en veux-tu en voilà, ça marchera pas quoi.

Donc moi c'est un truc que j'utilise beaucoup aussi Borel-Maissonny et imprégnation syllabique. La lecture en couleurs aussi j'utilise pas mal.

R'6 : Ouais ouais c'est avec l'imprégnation syllabique de toute façon.

R6 : Euh ouais ça... c'est pas... tout à fait la... Pas tout à fait la même chose. Parce que là on descend en phonologie, un son une couleur.

R'6 : Ah oui donc le « on » de marron etc.

R6 : Voilà, le « on » de marron, le « ou » de rouge... Mais, ça va dépendre aussi du niveau du gamin. Là c'est vraiment quand le gamin accède à la phonologie quoi, là c'est plus étayage hein. Et pis voilà. Après... pour ceux qui sont déjà un petit peu plus lecteurs, moi j'utilise beaucoup la fluence, bah sur le même principe que la phonologie c'est la répétition encore et encore des choses pour les mémoriser. Mais ça, ça fonctionne pas avec tous les gamins non plus. Je veux dire la fluence avec un gamin dyslexique c'est pas la peine.

R'6 : Ou un gamin hyper angoissé. Un gamin hyper angoissé du résultat, c'est pas la peine non plus.

R6 : C'est pas la peine non plus. C'est ça, c'est que on n'a pas une méthode ou des méthodes miracles, ça va être, on va essayer : ça fonctionne on y va, ça fonctionne pas on passe à autre chose. On essaye de trouver pourquoi ça n'a fonctionné si on trouve des éléments, des renseignements qui nous viendront soit d'une psychologue scolaire, soit des gens, soit des orthophonistes, soit des... qui nous diront « Bah nan ça ça peut pas fonctionner » pour telle ou telle raison, c'est... Donc on tâtonne, on tâtonne beaucoup hein, on expérimente beaucoup et... Et on peut très bien changer de façon de faire d'une séance à l'autre, parce que, on voit bien que, on va dans le mur quoi. Ça sert à rien, ça avance pas... quitte à y revenir plus tard parfois... Voilà, moi j'ai pas un, un... un truc magique malheureusement. Si y'en avait un ça nous arrangerait, mais y'en a pas.

R'6 : Moi en tout cas ce que j'aime pas trop c'est les alphas.

R6 : Oh, moi non plus, j'utilise pas.

R'6 : Parce que les gamins qui sont pas du tout dans le nom de la lettre etc. ils vont dire « bah ça c'est le robinet avec... »

R6 : Voilà, tiens passe-moi le robinet tiens... Alors les alphas j'utilise jamais.

R'6 : Moi non plus.

R6 : Je n'utilise pas pour deux raisons. C'est que, en fait les alphas. Bon déjà y'a cet aspect-là, y'a des gamins qui une fois qu'ils sont rentrés dans les alphas qui ne s'en sortent pas. Ils sont enfermés dedans, ils sont enfermés. Au point où...

Et notamment les enfants qui ont un problème de déficience. Au point que, moi j'ai rencontré déjà pas mal, plusieurs gamins qui me disaient non ils ne faisaient pas de la lecture, il faisait des alphas. Parce que bon, dans leur classe ils utilisaient les alphas et puis je leur disais « mais si regarde tu connais ça » parce que je sais que... « on fait de la lecture là », « ah non c'est pas de la lecture, c'est des alphas. ». Donc tu vois là y'a un...

R'6 : Ouais y'a un problème.

R6 : Un problème, y'a un souci. Donc... et la deuxième chose, bah les alphas ce n'est qu'un codage. Mais c'est le codage, mais le codage de représentation.

R'6 : On n'est pas dans l'abstraction là.

R6 : Voilà, c'est, c'est, c'est une représentation autre, c'est une représentation différente des lettres mais c'est comme les lettres, ça n'est qu'une représentation.

Alors que, on pourrait dire « ouais mais Borel-Maisonny aussi c'est un, c'est un codage », oui c'est un codage mais qui est complètement différent parce que c'est un codage qui est dans le prolongement du son. C'est un langage par le corps. C'est pas une représentation, je sais pas si tu vois ce que je veux dire Clémence ?

P6 : Oui, oui.

R6 : Voilà, c'est que, alphas / lettres c'est le même type de chose, ce sont des représentations, euh... des représentations graphiques, des représentations. Alors que Borel-Maisonny, c'est un, c'est un codage qui accompagne le son. Le geste accompagne, va accompagner le son. Et on va se retrouver, on va se retrouver, en plus, ce sont des gestes.... Alors, les vrais gestes Borel-Maisonny, parce que y'en a qui ont dû trouver que les photos étaient très moches,

R'6 : Ouais.

R6 : Et qui ont fait des dessins, et les dessins sont pas bons du tout. Donc les vieilles photos des années 60 elles sont parfaites.

R'6 : Elles sont très moches !

R6 : Elles sont très moches mais elles sont très bien. Elles sont vraiment bien fichues, et elles sont aussi très explicites, pour beaucoup quoi. Le [r], le [l], le [p] qui explose [elle fait les gestes], enfin le... C'est, c'est, tout ça c'est un prolongement et ça permet et surtout très gros avantage de Borel-Maisonny c'est qu'on peut faire les liaisons. C'est-à-dire que quand on fait « ll » [fait les gestes], tu vois t'as l'enchaînement là. T'as... si t'utilises toujours la même main, faut toujours utiliser la même main, la liaison entre les sons se fait quoi. Chose qui ne se fait pas avec les alphas, on va avoir une chose, une autre chose et on va faire ça quoi [met ses mains côte à côte]. 'Fin... c'est pas, pas pareil.

Bah pareil, les alphas je les utilise pas. Mais il paraît qu'on est des extra-terrestres chez les maitresses E parce qu'on n'utilise pas les alphas.

R'6 : Ah bon ? J'assume.

R6 : Ah ouais, quand je l'ai passé le CAPA-SH, la séance avec... J'ai eu le droit à :

- « Mais vous n'utilisez pas les alphas ?

- Euh non j'en veux pas.

- Ah bon mais, vous êtes bien une des rares des maitresses E à pas vouloir des alphas. »

Mais monsieur G., qui était anti-alpha à fond la caisse, qui me disait « oui vous avez raison madame Q. ». C'était mon inspecteur à l'époque.

Euh... mais voilà. Moi c'est un support que j'utilise pas non plus.

R'6 : Après ce qui aide beaucoup les élèves quand ils sont déjà rentrés dans la combinatoire, c'est d'écrire les textes, donc c'est ça où je pensais que tu parlais en couleurs, mais en mots coupés en syllabes colorées, c'est-à-dire que dans le mot « tomate » t'avais le « to » en rouge, « ma » en bleu et « te » en rouge. T'alternes les syllabes. Les lettres muettes sont en gris. Donc y'a des logiciels qui font tout seul, sur libre office t'as la police libre couleur que tu peux télécharger. Et en fait ça, ça, tous les mots en syllabe écrite c'est-à-dire que ça soulage l'activité de décodage.

Y'a des mots, selon comment tu les coupes... Notamment, parce qu'au début, les enfants et surtout les enfants en difficultés restent sur, des mots où ils coupent tout en syllabes de deux

lettres. Et dès l'instant où on arrive à une syllabe de trois, quatre, cinq lettres c'est panique à bord, ils savent plus rien.

Donc le fait de couper les mots déjà en syllabes colorées, ça les soulage au niveau de la capacité de décodage, et forcément ils, donc déjà ils décodent mieux en faisant moins d'erreurs et c'est plus facile pour eux pour comprendre le mot, la phrase etc.

Ça c'est un... Y'a des polices spécifiques qui existent hein... Tu vois déjà tout ça à la base ce sont des adaptations qui ont été... trouvées pour les enfants dyslexiques, mais que, on utilise pour d'autres types d'élèves. La police open dyslexie, moi je met tout en open dyslexie. C'est une police avec des empattements spécifiques qui limite les confusions visuelles « b,d,p,q,m,w » enfin voilà. De la même manière, pour les textes, on n'écrit pas en plus petit que douze, douze c'est le minimum.

R6 : Quatorze.

R'6 : Bah des fois t'es embêtée niveau photocopies alors j'avoue que je mets en douze parfois. Et puis... ne jamais justifier les textes.

R6 : Jamais, jamais.

R'6 : Parce que ça crée des espaces entre les lettres, entre les mots qui sont jamais les mêmes et qui peuvent perdre les enfants. Euh, double interligne, pour éviter de se perdre dans les lignes. Enfin y'a plein plein de choses qui peuvent se faire en fonction des besoins des élèves.

R6 : J'ai, je te l'avais envoyé Garance ou pas le truc qu'on a, qu'on essaye de faire pour le Pial²² là... Non, je sais pas... Non je t'ai pas envoyé. Bah si ça t'intéresse Clémence, je peux t'envoyer ça, bah je vais te l'envoyer aussi Garance. Donc c'est une production de la circonscription de Canteleu, c'est moi qui l'ai fait mais c'est pas grave. Donc sur tout ce qui est aménagements de textes etc. Et... là le deuxième truc que j'ai fait c'est sur les clés... alors j'ai fait, bon j'ai produit deux trucs pour l'instant, un truc sur les dyslexies, dyslexies/dysorthographies, un autre sur la dyspraxie/dysgraphie. Le prochain numéro ça devrait être sur la dysphasie.

Euh, donc avec les pistes d'aménagement et puis les... et pis un truc informatique, enfin... Qu'est-ce que j'ai fait ? Ouais, j'ai fait les aménagements de textes pour le premier, après j'ai fait les deux clés portables, cartable de poche et la clé frama...

Oui excuse-nous Clémence on est en train de... [rires].

Donc, y'a des supports informatiques qui sont, qui peuvent être très intéressants et très importants pour les aménagements et les adaptations. Ça se développe pas mal, mais bon bah pareil faut connaître, faut savoir, faut avoir le temps, faut... Parce que mine de rien il faut être honnête, parce que, aménager les textes par exemple c'est super important mais c'est chronophage. C'est... voilà. Donc les collègues ont pas forcément le temps de le faire. D'où l'intérêt aussi d'utiliser intelligemment les AESH, à savoir, je pense que ça peut faire partie des missions des AESH de le faire.

R'6 : Hm. Bah moi je sais que j'ai toujours un crayon bleu, un crayon rouge dans ma trousse et quand je suis en co-intervention, les mots qui coïncent...

Alors quand j'avais ma Clis, en plus de ça, je mettais les mots fréquents, outils etc., réguliers en verts, « y'a pas besoin de décomposer là, ce mot-là tu dois le connaître par cœur y'a pas de soucis. ». Et au fur et à mesure, comme je connaissais, bah très bien mes élèves hein, j'en avais que douze, au fur et à mesure j'écrivais de plus en plus de mots en noir. Donc de moins en

²² Pôles inclusifs d'accompagnement localisés

moins de mots en couleurs, parce qu'à un moment il faut qu'ils deviennent autonomes et qu'ils sortent de ça. Mais parce que j'avais des élèves 24 heures semaines pendant quelques années.

R6 : Ouais.

R'6 : Donc... et là où ça devient compliqué parfois pour certains élèves et surtout arrivé en cycle 3 c'est qu'il y a des élèves qui n'acceptent plus d'avoir des choses différentes des autres. Donc les textes en couleurs, ne serait-ce que les textes agrandis en photocopie A3 ou A4, ça peut devenir très compliqué.

R6 : Ça c'est malheureusement, euh... Alors, tout dépend en fait de... 'Fin non ! Tout ne dépend pas de ça. Mais c'est vrai que c'est souvent. Bon, y'a des gamins qui n'acceptent pas d'être comme les autres mais c'est tout le problème, toute la problématique de l'école inclusive. C'est-à-dire que, c'est... pourquoi ils n'acceptent pas, c'est parce qu'ils se sentent différents des autres. Mais à partir du moment où l'aménagement est valable pour tous, en théorie... ça n'a pas lieu d'être. Mais, bon faut pas prendre les enfants pour des imbéciles non plus quoi hein [rires]. Ils voient bien certaines différences quoi. Mais... mais c'est vrai qu'à la limite, un texte qui va être en Times New Roman pour les trois quarts de la classe voire 80% de la classe et ce même texte qui va être en Arial 14 etc. Tu vas te dire pourquoi tout le monde n'est-il pas en Arial 14 ?

R'6 : Tout à fait.

R6 : Plutôt que faire deux versions, bah autant en faire une, et... donc c'est ça l'inclusion, la réelle inclusion c'est ça. Hein, c'est ce qui se passe, on parle beaucoup de l'Italie en termes d'inclusion, moi j'ai vu des livres italiens, ce sont les mêmes ouvrages pour tous. Et... et j'ai vu des choses extraordinaires et dont on se dit, mais flûte, si tous les gamins, je dis bien tous les gamins avaient ce type de support, et beh ça résoudrait tous les problèmes, non seulement des gamins dyslexiques mais ça résoudrait aussi le problème des autres quoi, d'autres gamins qui ne sont pas considérés en situation de handicap etc., mais qui pour une raison ou une autre sont en difficultés, ça les aiderait bien aussi quoi. Tellement ils sont... certains j'en ai vu ils sont extraordinaires quoi, tu rêves quoi. C'est tellement... 'fin c'est tellement bien foutu quoi. Alors qu'en France, on te sort des machins « adapté spécialement dys » où c'est juste écrit en plus gros quoi.

R'6 : C'est ça, y'a rien du tout.

R6 : Y'a rien de plus quoi, alors que ça devrait aller au-delà, au-delà de ça quoi. C'est...

R'6 : Mais ça, et les documents dans tous les sens sur chaque page c'est hyper compliqué.

R6 : Ah ouais ouais ouais.

R'6 : Les consignes double.

R6 : Voilà, voilà. Des petits dessins dont on a rien à faire mais qui sont là pour faire joli... Des petites fioritures, des... 'Fin tout ce qui est effet vitrine, enfin moi ce que j'appelle l'effet vitrine, c'est-à-dire, pour faire beau, pour faire joli, pour rendre attrayant et tout ça mais ce sont des choses qui sont parasites quoi, enfin ça parasite les gosses quoi parce que ça va détourner leur

attention, parce que ça... Parce qu'ils vont être sollicités, enfin ça va les solliciter visuellement, enfin c'est... Enfin bon, on s'éloigne de ton sujet, on est en train de refaire le monde, là. A la retraite, je ferai ça, un livre [rires].

R'6 : Tu feras attention aux consignes hein, parce que moi mon cheval de bataille c'est les consignes.

R6 : Ah ouais, les consignes...

R'6 : Fait ça, puis fait ça, puis fait ça. Ah bah tu peux être sûr que la dernière, voire la deuxième aussi, ça a été oublié.

R6 : Ah bah là c'est mort.

R'6 : Et ça va loin, enfin moi je sais que j'ai aidé ma fille en troisième à faire un DM de maths, qui elle, a aucune difficulté, elle a mention excellente à chaque fois. Bah ça a pas loupé hein, la consigne qui est écrite sur trois lignes, la deuxième elle l'avait zappé. Ça pose pas de problème que aux élèves en difficulté, cette histoire de consignes mais elles devraient être réfléchies depuis bien longtemps.

Q7 : D'accord. J'aimerais savoir si vous échangez avec les enseignantes de classes ordinaires, à leurs sujets, et aux adaptations qui peuvent être mises en place aussi dans la classe.

R7 : C'est le fond de notre boulot presque.

R'7 : Ouais, c'est... C'est le fameux rôle ressource.

P7 : Ah oui.

R7 : C'est... globalement, ça a sacrément évolué moi je trouve hein. C'est vrai qu'au départ, 'fin quand je suis arrivée dans le... dans le comment dire, dans le circuit spécialisé... euh... c'était, presque, j'avais l'impression qu'on me refilait un paquet à la porte, que je prenais en charge, que je ramenait le paquet. Et que, bah si j'avais quelque chose à dire, ou à expliquer, bah non de toute façon en classe c'était pas possible, on avait pas le temps... c'était mon boulot. C'était mon boulot de prendre le gamin... Mais maintenant c'est plus comme ça. Au contraire, je crois que les collègues sont vraiment très très très demandeurs, de, de, de, comment... on a un peu un rôle de synthétiser et de redonner parce que c'est évident que les collègues de milieu ordinaire ne peuvent pas, n'ont pas le temps de lire tout ce que nous on peut lire.

R'7 : Oui ils ont pas les connaissances, la formation...

R7 : Ils ont pas les connaissances, ils ont pas la formation et pis... mine de rien quand t'as un pavé comme ça sur... bon faut avoir le temps de lire. Nous on a moins de charge par rapport aux classes, aux préparations de classe... même si on en a hein... on se tourne pas les pouces.

R'7 : Ouais moi sur ce point-là, je peux vraiment pas. J'ai pas le temps de lire !

R7 : T'as pas le temps de lire. C'est parce que je suis vieille, je me donne le temps alors...

Mais... on, comment dire, les collègues sont vraiment... sont vraiment demandeurs, demandeurs qu'on leur file des billes pour pouvoir eux-mêmes, euh... pouvoir construire, et ces billes quand ils sont demandeurs, qu'on leur file, ils se les approprient et des fois j'ai même des sacrées surprises d'évolution tu vois. D'appropriation, d'évolution, de... Donc oui des échanges, ils sont vraiment demandeurs les collègues. Et là je sais qu'il y a quelques années encore, je faisais des formations, des animations pédagogiques auprès des collègues sur des thématiques tournant autour de la difficulté scolaire, et pis bah ces animations pédagogiques elles ont disparues depuis trois ans. Puisque maintenant les animations pédagogiques elles sont imposées par le ministère sur des thématiques etc. Et les collègues me disent « ouais mais nous c'est bon hein, là ce qu'on nous propose ça nous intéresse pas, on préférerait ce que tu faisais toi il y a quelques temps quoi », c'est... Non, mais ça là-dessus, vraiment et surtout les jeunes, y'a beaucoup les jeunes aussi. Ceux qui débutent, qui sont très très demandeurs, parce qu'ils ont l'impression de, bah de découvrir un monde presque. Ils nous disent qu'ils en ont vaguement entendu parler à... Comment ça s'appelle maintenant, Espe ?

P7 : Inspe.

R7 : Bon donc ils ont vaguement entendu parler à l'Espe mais très vaguement quoi et pis bah quand ils arrivent sur le terrain, là ils se prennent... Et ils font « au secours ! » et là on joue un rôle aussi quoi, on joue un rôle, on a mine de rien un rôle de formation quoi, effectivement c'est le côté pôle ressource... Mais bon c'est pas toujours facile à mettre en place faute de temps, pare que ça veut dire réunion, ça veut dire pouvoir se rencontrer, prendre le temps de se poser, de... Bon, bah pis les collègues sont un peu submergés aussi par ce genre de choses quoi.

R'7 : Moi ce qui fonctionne aussi beaucoup c'est que pour chaque gamin que je rencontre, je rédige des projets d'aide spécialisée. Avec ce que je peux observer lors des évaluations individuelles, avec les besoins éducatifs particuliers etc. Et en fin de, en fin d'accompagnement, des pistes d'adaptation que j'écris noir sur blanc sur mon projet. Donc souvent les projets sont, enfin assez souvent ils font cinq pages quand même. Donc c'est ce qui me demande le plus de temps, c'est pas la préparation de séance, ça va très très vite la préparation de séance en elle-même. Mais tout le côté administratif, rédaction de projet, projet de groupe, projet d'aide, projet de co-intervention... me demandent énormément de temps, donc je ne peux malheureusement pas lire. Et du coup ces projets je les donne, je les envoie au collègue et donc après ils ont toujours la possibilité de m'en reparler s'ils ont des questions, voilà d'en rediscuter. Mais voilà c'est vraiment connecteur d'identité, moi souvent je dis, on est un peu comme les docteurs House du gamin et de la difficulté quoi. On cherche là où ça va pas et des fois rien que ça, même sans donner de pistes d'adaptation ça permet au collègue de mieux comprendre l'élève qu'il a en face de lui. Donc voilà, mais... c'est vrai qu'on court toujours après le temps. Là l'histoire du paquet, là moi c'est quelque chose que je travaille beaucoup avec les collègues parce que... c'est ça. C'est « Ah bah y'a Garantie vous y allez » et puis on les redépose et puis voilà. Donc là on est vraiment sur essayer de faire du lien entre le moment où moi je dépose le gamin, qu'est-ce qu'il explique au maître ou à la maîtresse et on prend cinq minutes quoi, parce que... il faut il faut créer ce lien. Après cette histoire de ressources, ça se construit petit à petit avec les collègues, dans la relation de confiance. Voilà. Y'a des écoles, enfin moi sur mon secteur, y'a des écoles qui tous les ans qui font beaucoup de demandes, justifiées, avec qui on travaille très facilement etc. Et y'a des écoles, moi j'ai une école notamment, trois... donc c'est un regroupement, donc seule école toute seule avec trois classes hein, CE2, CM1, CM2. Collègue qui débarque l'année dernière, donc dès le début de l'année je vais la voir, je lui explique que je peux l'aider à passer des évaluations pour une SEGPA etc. On a zéro demande depuis deux ans. Alors qu'avant je travaillais toujours dans cette école. Voilà, c'est vraiment

des relations à créer avec les collègues. Y'a des moments où on sent qu'on peut pas dire les choses, quand un collègue il a une classe vraiment très difficile, euh, il a la tête dans guidon et il est submergé parfois il faut pas lui en rajouter quoi. A part pour soutenir et écouter, enfin moi je sais qu'on fait ça dans mon secteur hein, j'ai beaucoup d'écoles, de toutes toutes petites écoles, je passe dans certaines écoles, je sais qu'il faut que je prévoie le temps de récréation pour qu'ils se déchargent parce qu'ils voient que moi comme adulte dans la semaine. Donc c'est pas toujours drôle hein, des fois on est un peu psychologue.

R7 : Moi le rôle de, c'est vrai qu'on a un rôle de soutien envers les collègues assez important. On a une position intermédiaire. Euh... on a plus de classe, hein on a plus, on n'est pas, on n'est pas des gens de l'inspection, on n'est pas assimilés à l'inspection mais les collègues savent quand même qu'on est en relation avec l'inspection. C'est, c'est vrai que, on est en position, en position intermédiaire, ils reconnaissent notre statut d'enseignants, notre position d'enseignants, ça, elle est reconnue. Il y a certains collègues parfois qui ne veulent pas nous voir, parce que pour eux c'est douloureux aussi, ça veut dire en quelque sorte, c'est reconnaître son propre échec. Alors que c'est pas un échec, c'est une situation pour laquelle ils ont peut-être besoin d'un, d'un petit coup de main, d'un petit... C'est, et que si une fois qu'ils ont un petit, un, ne serait-ce même qu'un décentrage, ils peuvent très bien il peuvent très bien gérer les choses. Mais, donc effectivement il y a des collègues qui, qui ne souhaitent pas nous voir même hein. C'est, voire certains qui restent sur une position où de toute façon, vous...

R'7 : « Vous n'en avez que deux ou trois alors hein... »

R7 : Bon, mais ça, ça devient quand même super rare hein, ça devient, ça devient rare. Mais on a vraiment aussi beaucoup de demandes, c'est « comment je pourrais faire, » ils veulent s'appropriier les choses et ça c'est bien, « comment je pourrais faire, peux-tu me donner des pistes pour que je puisse faire ». Euh... bon puis c'est vrai aussi que comme on n'est pas nombreux, on... ils sont bien aussi obligés de passer par là quoi, de se dire d'aller vers l'autonomie et, ce qui est une bonne chose, d'aller vers l'autonomie parce que, on peut pas être là en permanence hein, c'est pas possible.

Ouais en tant que personne ressource, ouais, ouais, ouais. Non mais c'est super important, de toute façon ça servirait à rien, si on avait pas ce lien avec les collègues, ça ne servirait à rien, nos interventions ne serviraient pas. Hein si on était un monde parallèle, et parce que le but quand même c'est que le gamin réinvestisse ce qu'il a pu voir avec nous, réinvestisse ça en classe, le réutilise, le... se l'approprie réellement et que ça soit réutilisé en classe quoi.

R'7 : C'est la notion de transfert.

Q8 : Quand vous intervenez auprès des élèves, est-ce qu'il y a des AESH qui sont présents ?

R'8 : Ça peut.

P8 : Oui ?

R'8 : C'est très intéressant. Moi c'est très rare mais c'est très intéressant.

R8 : Moi, moi je demande, quand c'est possible je demande à ce que les AESH viennent.

R'8 : Ouais. Ça les forme aussi.

P8 : D'accord.

R8 : Ouais, c'est important, c'est le lien quoi. Et puis ça permet aussi aux AESH bah de, de profiter de, alors je veux pas dire qu'on est des gens extraordinaires, qu'on a la science infuse etc., mais truc très bête, Borel-Maisonny faut qu'elles le voient. Qu'elles voient comment ça fonctionne, les outils qu'on peut donner aux gamins, faut qu'elles puissent voir comment, comment ça fonctionne. Moi quand y'a un gamin que je prends dans un groupe qui a une AESH, je demande à ce qu'elle, je demande à ce que l'AESH soit là. Enfin vienne avec moi.

Q9 : Est-ce que vous utilisez parfois la méthode du tutorat par exemple ?

R9 : Oui.

R'9 : Ah bah c'est ce qu'on appelle le conflit socio-cognitif, c'est indispensable, qu'on soit en regroupement ou en classe. C'est comme ça que... Enfin les élèves ils apprennent mieux comme ça. Euh, ils ont des stratégies qui leur sont propres et donc c'est intéressant de pouvoir partager ces stratégies pour pouvoir améliorer la façon de faire de chacun etc., et étoffer leurs stratégies propres.

R9 : Expliciter, expliciter, ah non ça c'est un truc vraiment très très utilisé ça hein. C'est le... Bon bah c'est présenter, c'est « bon bah allez c'est toi qui fais la maitresse » ou c'est... bon bah on expose ce que l'on a fait et on se met côté évaluateur ou côté évalué, on se met... ça c'est, avec euh... La zone de développement et le conflit socio-cognitif, ce sont les, les bases du... les bases de notre boulot hein.

R'9 : Moi je crois que vous pourrez m'appeler madame « comment », mais comment tu fais, comment tu sais, tout le temps tout le temps tout le temps, et à chaque élève. C'est pas juste à un élève. Alors au début c'est difficile hein, pour eux, alors c'est ce qu'on appelle la métacognition, c'est difficile pour eux de se dire mais comment j'ai fait, mais c'est aussi comprendre que la pensée magique elle n'existe pas.

R9 : Ça c'est quelque chose de très important, c'est la pensée magique n'existe pas.

R'9 : C'est ça. Et nous on a la chance d'avoir que des tout petits groupes et d'avoir le temps de pouvoir faire ça, c'est sécurisé, on est dans un espace assez restreint, on est en petit groupe donc ils sont en sécurité affective et ils peuvent prendre le temps de faire ça. Ils vont se dire... Et de s'interroger sur, sur eux comment ils font. Moi je sais que je commence quasiment tout le temps toutes mes séances par des petits jeux, soit pour travailler l'inhibition, la mémoire ou l'attention et à chaque fois c'est « mais comment tu fais, comment tu fais pour avoir mémorisé les trois animaux qui sont ici », comment... Et ils font pas tous de la même manière. C'est intéressant qu'ils se rendent compte qu'on peut faire de deux manières différentes.

R9 : Et ça c'est important, c'est le « comment », c'est pas le « pourquoi tu as fait ça ? » c'est « comment ». Parce que « pourquoi t'as fait ça », bah « parce que tu me l'as demandé » hein. Mais « comment tu as fait », et c'est vrai qu'au départ c'est « comment t'as fait ça » et euh, les gamins, 'fin les premières fois qu'on leur pose la question « mais comment tu as fait ? »

R'9 : « J'ai réfléchi dans ma tête ! »

R9 : « J'ai réfléchi dans ma tête ! », non c'est pas parce que j'ai réfléchi dans ma tête, c'est pas ça que je veux, c'est « comment t'as réfléchi dans ta tête ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ? » et pis des apports, des petits apports, bon à leur niveau, des petits apports scientifiques sur le fonctionnement du cerveau etc. Ça c'est quelque chose d'important, parce que justement y'a rien de magique, y'a rien qui tombe du ciel, c'est... C'est, y'a une cause, y'a une conséquence, y'a... le... Et en sachant ça bah les gamins... bah ils sont rassurés quelque part aussi. C'est-à-dire que si ils n'y arrivent pas, c'est que, y'a une raison, qu'il y a peut-être possibilité de remédier, remédier à, remédier à ça hein, c'est... Voilà c'est la question, la question principale que en fait tout enseignant devrait avoir dans sa poche en permanence, c'est « comment ».

R'9 : Ouais.

P9 : D'accord

R9 : Et pas « pourquoi ». « Pourquoi » ça n'a aucun intérêt.

Q10 : **Oui. Et donc les élèves s'entraident entre eux parfois ?**

R'10 : Oui.

R10 : Oui.

R'10 : Oui. Bah moi j'ai des, 'fin j'ai participé avec ma, mon autre collègue maître E de la circonscription, une recherche sur les jeux tam tam. Avec, en lien avec la FNAME etc., et donc on devait se filmer, on devait filmer les séances, certaines séances etc. et donc on a été beaucoup accompagnés et on s'apercevait que... plus ça va, plus on, 'fin moi en tout cas, plus je me mettais en retrait et plus les élèves s'expliquaient leurs stratégies et je me rappelle de trois petits gamins, on était en train de jouer à une sorte de jeu de double on va dire, ils étaient en train de jouer donc moi j'étais juste là pour réguler éventuellement les difficultés de comportement mais ça se passait bien. Et y'en avait une qui, une des trois qui lisait beaucoup moins bien que les autres et qui perdait à chaque fois. Et, y'avait les deux petits gars je les voyais, qui se faisaient un clin d'œil l'air de se dire « Allez, on la laisse celle-là, c'est pour elle, c'est pour elle, on lui laisse la réponse ! » et, et c'est comme ça que c'était le plus intéressant. L'entraide.

R10 : Pis quelque part c'est valorisant pour eux aussi, hein. Et, et c'est quelque chose aussi d'extrêmement efficace pour eux-mêmes. C'est-à-dire, observer l'autre, voir l'autre faire, euh, voir ce qui fonctionne, ce qui fonctionne pas etc., permet une réflexion sur, sur, sur soi-même quoi, c'est... se dire que, du coup... le gamin puisqu'il a repéré que, il y avait ça qui dysfonctionnait, eh bien, lui-même va être moins enclin à faire la même erreur quoi. C'est... ça c'est un truc, c'est, comment il s'appelle ce... Un chercheur qu'avait fait un truc là-dessus, c'était très intéressant où justement on s'apercevait que entre correcteur et corrigé, c'était le correcteur qui en apprenait le plus. C'était avec des élèves, bon c'est au niveau collège quoi, euh, c'est une recherche qu'il avait faite et c'était le correcteur qui progressait le plus, que le corrigé.

R'10 : Ouais. Parce que corriger de toute façon, 'fin là, c'est, c'est générique pour la classe mais, euh, prendre les copies, les cahiers des gamins, corriger, rendre les cahiers et basta ça ne donne rien. C'est, il faut apprendre de ses erreurs. Il faut apprendre de ses erreurs, et, bon c'est vrai que nous on a cet avantage encore hein c'est qu'on est en petit groupe, et de corriger à l'instant même l'erreur du gamin etc. Et euh...

R10 : Ça c'est important aussi ça, la correction immédiate. 'Fin pas la correction stylo rouge hein, mais la reprise immédiate de l'erreur. Ça c'est super important, si c'est différé, ça... ça sert à rien. Et c'est pour ça que des fois, quand on amène ce qu'on a fait, euh... avec les élèves, bah ouais on a écrit que deux lignes. Bah ouais... Comment ça t'as pris mes élèves pendant quarante minutes et vous avez écrit que deux lignes ? Bah ouais on a écrit que deux lignes, c'est [rires]. C'est déjà pas mal d'avoir écrit deux lignes encore en plus [rires].

R'10 : Oui, oui pour certains.

R10 : Pour certains. C'est... Mais c'est derrière là, tout ce qui n'est pas visible, que l'on travaille pas derrière quoi.

Donc c'est pour ça, parfois on a la réputation de pas être très très efficaces quoi parce qu'on est pas très productifs quoi, mais bon ça aussi ça passe, c'est... de moins en moins. Les collègues qui sont dans cette position.

Q11 : D'accord. Et donc si vous pouviez donner un conseil à un enseignant, pour accueillir au mieux un enfant porteur de trisomie 21 ou avec une déficience intellectuelle, quel serait-il ?

R'11 : Un conseil ? [rires]

R11 : Un conseil !

R'11 : Ne pas rester seul.

R11 : Un, de pas rester seul. Le premier, t'es pas tout seul. Le deuxième, c'est... euh, apprend. Renseigne-toi, apprend, sur l'élève et sur la, la difficulté en général et, sur l'élève lui-même c'est-à-dire que, il faut être à l'école de ceux qui connaissent le mieux le gamin, aussi. C'est, bon, qui connaît le mieux le gamin ? Bon bah y'a lui-même, sa famille, ça c'est quelque chose qui est, qui est très important. Même si les familles se fourvoient parfois, bon elles savent quand même des choses sur leur enfant, c'est leur enfant quand même hein. Des soignants qui entourent le gamin, hein les gens qui sont en soin autour du gamin, hein faut pas hésiter à les solliciter, même si parfois les relations sont très compliquées, avec certaines structures, le CMP par exemple ! [rires]

R'11 : Toi aussi ! Ah nous c'est une catastrophe hein.

R11 : Ah bah c'est une catastrophe avec tous les CMP. Alors CMP, je sais même plus ce que ça veut dire... Centre...

R'11 : Médico-pédagogique ?

R11 : On sait même plus ce que ça veut dire. Mais bon, c'est, je sais pas tu connais Clémence ?

P11 : Oui.

R11 : Bon, c'est des gens avec qui c'est très compliqué de travailler parce qu'ils se, ils se mettent toujours en retrait derrière le secret médical, le secret professionnel. Donc, ils sont, ils veulent bien prendre tous les éléments qu'on leur donne, ça les intéresse beaucoup. Et, il y a...

ça revient jamais dans le sens. Alors que nous on demande rien de... d'extraordinaire, de dangereux, pour le gamin ou pour la famille, on demande pas de secret caché... Hein genre juste des trucs très bêtes, bon le gamin comment, quelle est sa performance dans le domaine de la mémoire par exemple. Est-ce qu'il a une mémoire plutôt auditive, est-ce qu'il a une mémoire plutôt ceci, une mémoire plutôt cela. Bon même si certains disent que ça n'existe pas. Est-ce que, on peut s'appuyer, sur quoi on peut s'appuyer ? C'est-à-dire que ça nous ferait gagner du temps, parce que, eux ils ont fait des évaluations, ils font des choses normalement, chiffrées, normées etc. Plutôt que de nous laisser pendant des mois et des mois galérer, et puis en arriver peut-être aux mêmes conclusions mais ça nous aura pris un temps fou parce qu'on n'a pas les outils pour. Et encore on sera pas certains... Donc y'a des, des fois c'est, c'est un peu compliqué. Mais il faut que les enseignants, il faut pas qu'ils hésitent, bon, à solliciter au niveau de la structure éducation nationale, et solliciter bon bah les RASED, psychologues, Maître E, Maître G, médecine scolaire aussi ! La médecine scolaire, les infirmières, le médecin scolaire quand y'en a un, les infirmières quand y'en a, et puis les orthophonistes, et puis les ergothérapeutes, et puis les... les psychomotriciens etc. Et, quand c'est un Sessad, les Sessad, on peut faire des réunions, on peut faire... Ce sont des gens qui sont très très très ouverts, moi c'est grâce à eux, c'est grâce à un Sessad que je suis arrivée dans le, dans le spé quoi. Après avoir rencontré des gens... Parce que dans ma classe j'avais une gamine suivie par un Sessad, et ils étaient mais alors, mais ils auraient passé des heures avec moi quoi, à m'expliquer... Et, ça c'est quelque chose de très très très important quoi. Dire aux collègues qu'il faut pas qu'ils restent seuls, faut pas qu'ils n'hésitent, faut pas qu'ils hésitent à... à demander des choses, à demander... Pour savoir bon bah le gamin, qui il est. Qui il est.

R11 : Pour moi le deuxième conseil aussi, aux collègues, de se concentrer sur les progrès même s'ils sont minimes. C'est pareil qu'aux familles hein, c'est le conseil que je donne aux familles aussi, c'est, certes l'enfant il est en difficultés, il a... Voilà, il est déficient intellectuel, il a ceci, il a cela. Je sais que rédiger des projets ça prend du temps, euh, mais normalement, pour un enfant qui est reconnu MDPH, il doit y avoir un projet individuel. C'est-à-dire, à quel endroit il en est le gamin, et quels sont les objectifs que je me fixe, parce que ça peut pas être les mêmes objectifs que le reste de la classe, c'est pas possible. Et de voir les tout petits progrès même minimes, et ça c'est très compliqué pour les collègues de voir la différence qu'il peut y avoir entre le, l'enfant à BEP²³ et les enfants ordinaires et de se dire « ah mais il avance pas, il progresse pas ». Si, il progresse ! Toujours. Il y a toujours un petit truc, que ce soit au niveau du comportement, au niveau des apprentissages. Et je pense qu'il faut garder ça à l'esprit. Voir le positif et pas que le négatif, parce que y'a des collègues qui s'en rendent malade hein. Mais vraiment. Et qui sont très très mal, parce qu'ils arrivent pas à faire ce qu'ils voudraient. Et moi j'ai une collègue en CM2, qui a récupéré deux petites cocottes que je connais depuis le CP, qui ne sont toujours pas entrées dans la lecture, et qui me demandait en début d'année « Est-ce que je reprends les méthodes de CP ? ». ça fait trois ans que je lui dis d'arrêter d'essayer la méthode de CP. C'est outils de compensation. Vous ne pourrez rien faire, et moi non plus. Y'a pas d'accompagnement extérieur, il faut faire autre chose quoi.

Et elle s'obstine hein, elle continue. Donc ça fait cinq ans qu'elles font du CP en lecture. Voilà ! Donc c'est... Parce que, parce que les collègues, intrinsèquement elles peuvent pas faire autrement, elles peuvent pas se dire « J'abandonne la lecture. ».

R11 : Le lâcher prise, le lâcher prise, ça c'est, c'est, des fois bon... ça va pas être violent mais, si en quelque sorte.

²³ Besoins éducatifs particuliers

R'11 : Ça peut, ça peut !

R11 : Ça peut être violent, ça peut être violent. Finir par dire à un collègue, « mais de toute façon tu n'y peux rien, fais ton deuil, fais ton deuil du gamin qui saura lire à la fin du CM2, non, il ne saura jamais lire à la fin du CM2. ». Par contre, à partir de là, à partir du moment où on a fait ce deuil de l'enfant idéal... C'est un mot fort, faire le deuil, mais, mais c'est ça hein. C'est... c'est à partir de là on doit se dire « bon mais qu'est-ce qu'on peut faire pour lui quand même ? », et justement y'a certains gamins qui se trouvent privés, qui se trouve privés de, d'apprentissages autres, parce qu'on s'obstine, on s'obstine, on s'obstine, on s'obstine à aller dans cette voie-là, y'a que... « Mais si, il va apprendre à lire ! », ben non y'a certains élèves malheureusement qui jamais, ils n'apprendront à lire comme les autres. Ça va pas les empêcher, ça les empêche pas d'être intelligents sur plein de choses hein, même d'être directement, ou d'avoir une intelligence équivalente aux autres pour certains. Mais, bah ils peuvent pas, ils peuvent pas. Donc bah c'est avec, bah normalement avec les aménagements, les compensations, faut surtout pas les priver de, de la culture quoi. Tout simplement.

La lecture, arriver à faire admettre aux collègues que la lecture, en soit, n'est pas, ça n'est qu'un outil, ce n'est qu'un outil la lecture, c'est tout. C'est, c'est un outil pour accéder à la communication, et à une forme de communication, et pas à la communication. A une forme de communication, c'est un outil pour accéder à... à la culture. C'est un outil pour accéder à plein de choses, mais ça n'est qu'un outil. Et bah, quand, quand un outil ne fonctionne pas, bah soit on change d'outil, soit... on le répare mais si on peut pas le réparer bah on fait autrement quoi.

R'11 : Ouais c'est ça. Ouais le deuxième conseil c'est, c'est vraiment de réussir à se faire une carte d'identité du, des compétences du gamin : savoirs, savoir-faire, savoir-être, à un moment donné. Se fixer des petits objectifs et de voir les progrès au fur et à mesure même s'ils sont minimes quoi. C'est vraiment pour, pour déculpabiliser.

Q12 : D'accord. Donc je voulais vous poser une question au début, que pensez-vous de l'inclusion dans les classes ordinaires ?

R'12 : Pas à tout prix.

R12 : C'est un beau concept.

R'12 : Voilà.

R12 : C'est un beau concept, c'est... C'est quelque chose effectivement vers lequel il faudrait tendre au maximum, mais faut pas se faire d'illusions. C'est pas possible pour tout le monde, c'est pas possible pour tout le monde.

R'12 : Indépendamment du manque de moyens. Même avec plus de moyens, c'est pas possible pour tous les gamins. Un gamin autiste fort, euh, c'est douloureux pour lui d'être avec les autres, c'est douloureux pour les autres, c'est douloureux pour les adultes, c'est pas possible.

Moi, c'est, ça me met hors de moi. Quand je vois des gamins, autistes, 'fin j'ai d'autres exemple dans mon secteur, le gamin ils vient même pas un quart de journée pour passer les trois quarts de ce petit temps-là, en crise, tellement il est mal.

R12 : Ouais, ouais, non c'est, c'est un concept que l'on veut général alors qu'il devrait être fondamentalement individuel quoi. 'Fin c'est, ça devrait être... on te sort, « oui mais regardez en Italie », nia nia nia, en Italie nia nia nia. Euh, c'est d'autres conditions, d'autres conditions

culturelles aussi, qu'on n'a pas en France. C'est... c'est ça, ça c'était vachement intéressant au colloque de la FNAME, les tableaux roses sur les différents pays.

R'12 : Moi j'y ai jamais été, je suis toujours partie avant [rires].

R12 : Ah ouais, mais c'était super intéressant. Donc comment ça se passe dans d'autres pays, beh oui mais les autres pays ont des structures totalement différentes et on a voulu plaquer en France des choses qui fonctionnent peut-être, et encore il paraît que ça fonctionne pas si bien que ça. Parce que t'as le discours officiel et la réalité quoi. Donc, donc c'est très vilain, on te, tu te souviens de la phrase terrible de l'autre, comment il s'appelait notre inspecteur ASH... à qui en pleine journée de formation où justement des collègues soulevaient ça, et lui il a balancé comme quoi on était tous des vraiment très méchants parce qu'on voulait pas que les enfants handicapés soient dans les écoles. 'Fin c'est... vraiment... un argument qu'il croyait pas lui-même mais bon comme il portait, il portait les paroles officielles il était bien obligé. Donc bah l'école inclusive, oui, si c'est bon, si c'est bien pour l'élève, pas pour les, pour l'élève lui-même.

R'12 : L'élève, et les autres.

R12 : Et les autres, ça, faut jamais oublier non plus. Faut jamais oublier que ben... on est dans un... l'école c'est un truc d'interactions, c'est une communauté, donc c'est pas... inclure un gamin qui ne peut pas être inclus ça va se faire au détriment et dans la souffrance, ça va se faire au détriment de, au détriment des autres et dans la souffrance de tous, du gamin et des autres.

P12 : Oui.

R12 : Donc inclusion, mais avec un regard individuel, individuel sur la situation.

P12 : D'accord. J'ai fini avec mes questions, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

R12 : Juste une question pour toi ! C'est, toi c'est un mémoire parce que t'es à l'Espe en ce moment ?

P12 : Oui c'est ça. Je suis en deuxième année.

R'12 : Donc l'année prochaine potentiellement t'es en poste ?

P12 : Oui, si j'ai le concours.

R12 : Alors qu'est-ce que tu as retenu de nos logorrhées respectives ?

R'12 : [rires] On est toujours un peu bavardes !

P12 : Beaucoup de choses. Mais principalement, par rapport à mon mémoire et à la recherche que je menais au départ, je me rends compte qu'il y a pas d'adaptations spécifiques en fonction du handicap ou quoi que ce soit. C'est en fonction de l'enfant, et c'est surtout ça. Chaque enfant est différent. Mais c'est vrai que vous avez dit beaucoup de choses intéressantes.

R12 : Oublie pas une chose, ne pas rester seule ! Ne pas rester seule. Ne pas hésiter à solliciter les uns, les autres, les, ce que t'as sous la main, ne jamais rester seule face à une difficulté.

R'12 : Et même, 'fin moi je m'en rappelle quand je suis arrivée sur le terrain, pour moi conseiller pédagogiques c'était « ouhlala j'ai peur » et tout, l'inspecteur pareil. Non c'est des vrais partenaires hein, moi j'ai découvert en entrant dans le RASED que voilà, on pouvait appeler l'inspection et dire « ça, ça va pas, y'a un truc qui tourne pas rond, y'a un machin ». Donc soit les conseillers pédagogiques ou très souvent les inspecteurs.

P12 : Oui.

R12 : Normalement c'est leur boulot hein.

R'12 : Ouais.

R12 : Donc voilà.

P12 : D'accord. Et ben merci de m'avoir accordé du temps.

R12 : Bah de rien écoute, si tu as besoin de, de choses supplémentaires, bah tu nous envoies un mail, n'hésite pas, n'hésite pas. Donc je vais, je vais t'envoyer les, les trucs qu'on a faits, alors bon...

R'12 : Oui moi aussi je veux bien que tu me les envois.

R12 : Oui je te l'envoie aussi. Alors, c'est, normalement c'est adressé aux AESH, c'est comme un espèce de livret de formation aux AESH, donc c'est...Ça émane de l'inspection, officiellement ça émane de l'inspection, je sais pas si ils l'ont mis en ligne, si ils l'ont mis en ligne ça peut être diffusé largement. Sans quoi bah... De toute façon je m'en fou je suis l'auteure en grande partie de... du truc.

Bon bah écoute Clémence on te souhaite une bonne continuation.

R'12 : Voilà, bon courage parce qu'il faut rédiger maintenant !

P12 : Oui !

R12 : Bon courage à toi et pis bah n'hésite pas si t'as besoin de précisions tu, tu nous recontactes.

P12 : Merci !

R12 : On aime bien causer !

R'12 : Et on est un peu passionnées quand même. Je sais pas si t'as sentie mais voilà.

P12 : Oui, oui ça se voit !

R12 : Bon allez boujou !

R'12 : Allez, au revoir. »

P12 : Au revoir. »

Annexe 6 : Entretien avec Mme C. (52 minutes)

Les prénoms présents dans la retranscription ont été modifiés.

P1 : Bonjour.

R1 : Bonjour, vous m'entendez ?

P1 : Oui.

R1 : Il faudrait que je parte dans maximum une heure mais si on n'a pas fini on pourra reprendre ce soir si vous voulez.

P1 : D'accord, moi c'est pareil, dans une heure je dois partir pour un rendez-vous donc...

R1 : Bah parfait, on fait comme ça. Je vous écoute.

Q1 : D'abord pouvez-vous vous présenter et revenir un petit peu sur votre parcours professionnel ?

R1 : Euh, oui alors moi j'ai fait une fac d'histoire géographique, j'ai fait, je suis allée jusqu'à la licence, que j'ai faite en Erasmus, en Espagne et puis ensuite quand je suis rentrée j'ai préparé la maîtrise d'histoire en même temps que le concours de professeur des écoles. Quand j'ai eu le concours de professeur des écoles j'ai pas passé la maîtrise en histoire. J'ai été un an en classe ordinaire, j'avais des tout petits, petits, moyens au début de la semaine et le, et jeudi vendredi j'avais des CM1-CM2 et puis ensuite j'ai été nommée en Ulis et je suis jamais partie de l'Ulis, j'y suis toujours. J'ai passé le CAPA-SH et là je passe le CAFIPEMF pour être formatrice.

Q2 : D'accord. Donc vous avez suivi une formation pour devenir enseignante spécialisée ?

R2 : Oui. Une formation d'un an avec un examen à la fin. Alors il y a eu un mémoire à faire, je me souviens plus exactement, c'était une trentaine ou une cinquantaine de pages sur un sujet particulier. Et puis ensuite il y avait une soutenance qui durait quatre heures je crois. C'est-à-dire qu'il y avait un jury qui était là de quatre ou cinq personnes et ils observent pendant 45 minutes à peu près la séance, ensuite on fait un débrief sur la séance et puis ensuite on fait un débrief sur le mémoire, voilà on échange et puis y'a un troisième volet je me souviens plus quoi, enfin bon. Ouais.

Et ça s'appelle le CAFIPEMF mais ça a changé de formule, maintenant c'est le Cappei.

Q3 : D'accord. Donc, là en Ulis, de quels profils d'élèves vous occupez-vous le plus souvent ?

R3 : Eh beh c'est un profil très varié, euh, y'a des élèves qui vont avoir une déficience intellectuelle, voilà, sans rien d'autre mais c'est plutôt rare, en général y'a quand même des troubles associés, alors ça peut être des élèves autistes, alors y'a eu quelques enfants trisomiques

mais y'en a de moins en moins. Ce qui pose problème d'ailleurs pour les Sessad spécialisés, Sessad Anatole France par exemple. Parce que c'est compliqué maintenant, c'est-à-dire qu'un enfant trisomique, parce que vous le cœur de votre mémoire c'est la trisomie ?

P3 : Oui.

R3 : Le...Au début de... Au début moi quand j'ai commencé en Ulis y'avait un ca-, d'ailleurs quand j'ai commencé c'était une Clis encore c'était pas une Ulis. Mais y'avait un cadre avec la Clis qui était un peu plus souple pour l'obtention d'une place, ce qui fait que moi j'ai eu trois élèves, trois élèves trisomiques dans ma classe, qu'avaient un tout petit niveau mais bon ça se passait bien. Mais avec l'apparition des Ulis, alors déjà la MDPH au début qu'a commencé à faire un peu plus de tri, à être un peu plus sélectif. Et puis là maintenant les Ulis qui sont, en fait la Clis c'était une classe et donc vraiment on faisait classe comme une classe ordinaire si je peux dire, et si on pouvait de temps en temps, on envoyait des enfants en classe ordinaire. Sur des moments bien précis et voilà. Alors que là maintenant, le, ça n'existe plus les Clis, on est des Ulis donc en fait on est un dispositif local d'inclusion scolaire. Et on est, les élèves sont tous inclus dans leur classe d'âge et moi je les prends en Ulis sur les moments où ils peuvent pas être avec leur classe d'âge. En général c'est le français et les mathématiques, mais ce qui pose problème par exemple pour les élèves trisomiques parce que souvent ils n'ont pas le niveau pour être dans leur classe d'âge. Donc ils sont très très rapidement maintenant, en maternelle, orientés en IME, ce qui fait qu'on en a quand même beaucoup beaucoup moins dans les classes et dans les Ulis. Mais sinon j'ai des élèves autistes, j'ai des élèves qui ont une déficience intellectuelle sans rien d'autre, euh j'ai des élèves qui ont des, des troubles... un peu neurologiques ou psychologiques. J'ai déjà eu des enfants schizophrènes ou des enfants qui ont le syndrome de la maman alcoolique pendant la grossesse, voilà. C'est toutes sortes de handicap qui font en fait qu'ils peuvent pas être dans une classe ordinaire à temps complet.

Q4 : D'accord. Qu'est-ce que vous pensez donc de l'inclusion des élèves en classe ordinaire ?

R4 : Euh... Bah là c'est pareil, moi 'fin moi je pense que en termes de handicap, d'inclusion etc., c'est compliqué de faire des généralités, c'est vraiment... faut être capable presque de faire du cas par cas, ce qui fait que parfois c'est compliqué. Parce que le cadre, lui, le cadre législatif, le cadre légal, il est pas au cas par cas, il est massif. Euh, voilà. C'est, un enfant il va en inclusion dans sa classe d'âge, maximum n-1, c'est-à-dire que si l'enfant a dix ans et qu'il devrait être en CM2, et ben on peut le mettre au maximum en CM1, on n'a pas le droit de le mettre en CE2 par exemple, si on pense que c'est mieux. Donc, l'inclusion, alors moi je trouve que depuis qu'il y a eu des inclusions en Ulis, depuis que y'a l'Ulis et que l'inclusion elle est obligatoire et qu'au final maintenant ce sont plus mes élèves mais ce sont les élèves de mes collègues et moi je les prends en Ulis, ça a changé quand même beaucoup la façon de voir les choses. Avant c'était mes élèves et j'essayais de grappiller quelques moments dans des classes ordinaires, là, bon. Du coup, moi mes élèves sont meilleurs quand même, c'est, on est moins dans une espèce de petit cocon, et les élèves sont beaucoup plus inclus dans les, dans les classes. Moi j'ai pas de problème d'inclusion, mes élèves dans la, en cours de récréation ils jouent avec les copains de

leur classe. Quand on était encore en Clis, les élèves ils jouaient encore entre eux, les élèves de Clis jouaient entre eux. Y'avait pas encore vraiment de mélange. Ça se passait bien mais y'avait pas un mélange... alors que là c'est vrai que, ils jouent avec les enfants de leur classe, ils sont beaucoup plus inclus dans les classes. Mais je suis dans une école, ça fait longtemps que je suis dans l'école et on, il y a une équipe assez stable, ce qui fait que l'inclusion se fait sans trop de difficultés, c'est pas comme ça partout hein. Y'a des écoles où c'est beaucoup beaucoup plus compliqué, où les enseignants vivent ça comme une obligation, comme quelque chose qui va pas, comme euh, c'est pas possible de faire un, un travail avec cet enfant-là. Ce qu'il faut bien savoir que quand on inclut un élève d'Ulis, alors pour beaucoup, moi mes collègues, on est beaucoup à faire français mathématiques en Ulis, et puis ensuite pour tout ce qui histoire-géo, sciences, sport, arts visuels etc., là ils vont en classe, ils vont dans leur classe. Et malgré tout il faut une adaptation, il faut que l'enseignant il pense un peu la trace écrite, par exemple sur une leçon d'histoire, on peut pas... Pour un enfant d'Ulis il faut adapter un petit peu. Faut adapter les traces écrites, il faut adapter les exigences, il faut adapter les évaluations. Il faut être flexible quand même, il faut être souple, un peu. Et... c'est pas toujours simple pour les collègues ça, d'entendre ça, y'a quand même un gros gros travail à faire dans l'éducation nationale sur la formation des enseignants de classe ordinaire, pour qu'il y ait un peu plus de connaissances sur ce que c'est que le handicap, comment on inclus un élève dans une classe, comment est-ce qu'on se comporte Parce que parfois c'est pas uniquement une faç-, enfin des outils qui sont proposés, une adaptation d'ordre... euh d'ordre manuscrit vous voyez, ou écrite, c'est aussi des gestes et des postures de l'enseignant qui doivent être adaptés à ces enfants-là. Et puis nécess-, enfin une tolérance, voilà une tolérance un peu au bruit parfois, mais... Tout dépend du handicap, tout dépend de l'élève mais, l'année dernière j'avais un élève qu'était très fort mais très très autiste et qui pouvait pas aller faire, alors les mathématiques c'était pas possible alors il restait dans ma classe, on avait commencé le français mais il bougeait beaucoup, il faisait beaucoup de bruit et la collègue qui l'accueillait était une collègue qui aimait bien avoir le calme pour travailler. C'était, vraiment c'était compliqué. Et voilà et donc y'a plein de choses, euh... Pour favoriser l'inclusion y'aurait plein de choses à faire et moi je pense que la priorité ça serait la formation, formation assez conséquente des enseignants. Et qui serait à tout bénéfice parce là on parle de l'inclusion et de l'adaptation des élèves en Ulis mais moi je travaille en REP et dans mon école, dans chaque classe, y'a... trois, quatre dossiers MDPH qui dépendent pas de l'Ulis hein, des élèves qui sont dyspraxiques, dyslexiques, ou même des élèves autistes mais qui peuvent suivre une classe ordinaire. Et ces enfants-là ils sont pas Ulis mais ils requièrent une adaptation et une attention particulière, ça c'est évident. Et, et, c'est, les enseignants en fait ils essaient de faire ce qu'ils peuvent, moi dans mon école ça se passe de mieux en mieux parce que moi je suis là et que je peux expliquer. Mais y'a pas des Ulis dans toutes les classes, dans toutes les écoles. Les écoles où y'a pas d'Ulis je pense que ça peut être très très compliqué de savoir comment se positionner, qu'est-ce qu'on peut demander, qu'est-ce qu'on peut faire pour adapter, qu'est-ce que...

C'est quelque chose, y'a pas, y'a pas vraiment de formation à l'Inspe là-dessus. Et ça manque. Ça manque énormément parce que, quand on connaît bien le handicap qu'on sait exactement comment être pour pouvoir être un peu différente, être flexible, être adaptable, ça a des répercussions après sur tous les élèves de la classe, pas uniquement sur l'enfant qu'est ciblé parce qu'il a un handicap. On va être aussi capable de faire la même chose pour un élève qu'est

par exemple plus fort, parce que y'a ça aussi dans la différenciation, y'a aussi des élèves qui peuvent être plus forts que les autres et qu'on laisse un peu à l'abandon parfois parce que, voilà, tout le monde doit faire un peu la même chose, tout le monde fait la même chose au même moment...

Bon, moi dans mon école y'a plusieurs enseignants avec qui c'est plus facile d'inclure parce qu'ils sont en classe flexible par exemple. C'est-à-dire que, ils travaillent beaucoup en ateliers. Donc les enfants font pas la même chose au même moment, et c'est vrai que dans ces classes là l'inclusion elle est beaucoup beaucoup plus simple.

P4 : Oui c'est sûr. D'accord.

R4 : Y'a une posture et y'a une gestuelle de l'enseignant déjà de prime abord qui fait que l'inclusion est plus facile. Et après y'a toute la mise au travail qui est adaptée avec énormément de manipulation parce que ça c'est un truc, pour les élèves d'Ulis, mais même pour l'histoire, la géographie ou quoi. La manipulation c'est, le côté tactile, passer par le corps, fait qu'ils comprennent beaucoup plus les choses que, si on est sur quelque chose de très abstrait juste de la parlotte ou même une image, si ils ont pas, pour beaucoup d'entre eux, s'ils ont pas le côté tactile, la compréhension est compliquée, il faut qu'ils puissent ressentir les choses, vraiment. Et avoir un peu de temps quoi.

Q5 : **Oui. Est-ce que vous pouvez me parler de votre « classe », le nombre d'élèves que vous accueillez en Ulis et leur niveau ?**

R5 : Oui. Alors là cette année, j'ai treize élèves. Normalement la moy, enfin officiellement c'est douze. Mais, j'ai pas mal d'élèves qui sont inclus beaucoup en classe ordinaire donc du coup j'ai accepté un treizième élève. Y'a beaucoup de liste d'attente de toute façon, et moi ça me dérangeait pas. Alors cette année j'ai deux élèves en CP, deux élèves en CE1, deux élèves en CE2, deux élèves en CM1 et quatre élèves en CM2. Et non j'en ai trois en CP, parce que le treizième que j'ai accueilli c'est un élève qui dépend pas de l'Ulis, qu'a pas sa notification qu'a une notification IME et c'est un autisme... 'fin le petit garçon a un autisme sévère, qui fait qu'avec lui je fais, je fais de la toute petite section à peu près quoi. Et selon un protocole pour les autistes, alors j'utilise la méthode de TEACCH ou y'a un bureau pour lui, spécifique, tout un tas de pictogrammes pour faciliter la compréhension, l'échange... Un, des tiroirs qu'il doit ouvrir tout seul et dedans y'a le travail, 'fin essayer d'être un peu au-, dans l'autonomie, voilà. Il a un emploi du temps pictographié etc. Lui c'est vraiment un cas à part mais sinon, mes élèves de CP, font du CP ça se passe plutôt pas mal. Mes deux élèves de CE1 sont en attente d'IME. Euh, donc voilà. Avec moi ils font de la lecture, on rentre dans la lecture. On peut dire que, là on est sur les sons, un début de sons complexes on va dire.

P5 : D'accord.

R5 : Voilà. Et puis pour les deux élèves de CE2, ben euh... alors y'a une petite fille qui lit très très bien mais qui n'a pas du tout de compréhension elle comprend absolument rien de ce qu'elle lit. Donc on travaille sur la compréhension. Elle est arrivée cette année en Ulis.

L'autre petite fille elle est là depuis un moment, elle a démarré vraiment vraiment la lecture cette année. Elle l'a démarrée avant, elle avait démarré avant la lecture mais elle était, 'fin ça bloquait, c'était assez long, c'était assez laborieux, et puis là au final vraiment cette année elle s'épanouie dans la lecture, elle prend du plaisir. Elle avait acquis les trois précédentes années, tous les sons, complexes et simples. Mais c'était pas du tout automatisé et là ça commence à le devenir donc c'est pas mal.

Et mes deux élèves de CM1, eux sont beaucoup inclus. C'est des élèves qui sont arrivés tôt en Ulis, et plus tôt ils arrivent en Ulis, plus c'est facile après de les mettre de plus en plus longtemps en classe d'inclusion en fait. Plus tôt ils arrivent, plus on arrive à agir là-dessus. Alors que si ils arrivent et que, ils sont déjà en CM1 c'est compliqué. Mais mes deux élèves de CM1, eux ils sont inclus à 80% dans leur classe. Pour les deux, les deux je les ai seulement pour les maths en fait, le reste y'a pas eu besoin.

Et, mes quatre CM1, mes quatre CM2 pardon, j'en ai... J'en ai un qui est arrivé cette année, il a eu sa place en Ulis uniquement cette année, donc l'année prochaine il va au collège. Mais en collège Ulis, et on travaille sur euh, la fluence, voilà, il est, il a un petit niveau de CE1 on va dire. La fluence est compliquée, et puis du coup après la compréhension orale se fait très bien mais la compréhension écrite est un peu plus difficile forcément. Et puis on rentre dans tout ce qui est connaissances au niveau de la langue, le système ORL, avec grammaire, orthographe etc., alors l'orthographe lui pose des soucis parce que s'il arrive pas à lire c'est parce qu'il a du mal à entendre les sons etc., donc on fait un gros travail de phonologie, 'fin voilà. Donc, ouais c'est un enfant, cet enfant là c'est un enfant qu'est arrivé très tard dans la classe et euh, il a je pense pas trop sa place en Ulis, il a, il a de très bonnes compétences de compréhension, de déduction, il a une maturité, il joue avec les élèves de CM2, il est même parfois le leader. C'est très rare ça en Ulis. Je pense que y'a un gros blocage scolaire qui fait qu'il a pris énormément de retard mais je suis pas sûre que ce soit un réel problème d'intelligence, enfin de QI. Après bon c'est pas très grave, il est quand, il est là et ça se passe bien.

Et les autres enfants qui sont là, y'en a un qui est dyspraxique, qui est dysphasique, donc il est en Ulis depuis l'année dernière, euh c'était, voilà ça lui a fait, vraiment beaucoup de bien d'être en Ulis, ça se passe pas mal du tout. Et lui on est plus sur un début de CE2.

Et les deux autres élèves d'Ulis que j'ai là-haut c'est pareil c'est un... allez fin de CE1, début de CE2 avec un enfant autiste et puis un autre enfant qui est juste déficient intellectuel.

Donc c'est assez, le panel...

Q6 : Est-ce que vous pouvez me parler plus spécifiquement des élèves trisomiques que vous avez eus ?

R6 : Oui, alors moi j'en ai eu deux dans ma classe, 'fin deux que, sur lesquelles, trois même, sur lesquelles je peux parler et là cette année y'a Noam qui est là, qui est en CP en fait, en attente d'IME et du coup qui vient tous les après-midis dans ma classe.

Alors, si je vous parle de Noam pour commencer, celui que j'ai en ce moment. Il est pas du tout, en fait on travaille avec lui tout ce qui est prérequis pour la lecture mais on travaille pas du tout la lecture, il est pas encore dans la phonologie, il entend pas les sons vraiment, il a énormément de mal à parler. Donc on utilise beaucoup par contre le Makaton. Pour communiquer ça marche très bien avec lui.

P6 : D'accord.

R6 : Et on travaille pas mal le graphisme, on a beaucoup beaucoup travaillé en début d'année sur les règles. Il avait beaucoup de mal à se conformer aux règles, et... après comme, 'fin, je sais pas si c'est une généralité mais moi tous les enfants trisomiques que j'ai eus était très très têtus. Donc euh, là Noam il est vraiment très têtue ! Donc du coup on a travaillé, et j'ai utilisé avec lui, j'ai donné à mon collègue, j'utilise la même chose dans ma classe, le travail, la même chose que pour les enfants autistes avec le travail TEACCH, avec du renforçateur donc voilà il a un emploi du temps, il sait ce qu'il peut aller chercher comme travail. Et sait que si il arrive à travailler tout seul il va avoir un point vert et si en plus si il travaille tout seul dans le calme, il va en avoir un deuxième, et puis au bout d'un certain nombre de points verts il va pouvoir

choisir quelque chose qui lui plaît dans la classe, voilà. Et euh, le fait de mettre un cadre un peu plus rigide que ce qu'il avait en début d'année, ça lui convient bien au final, il est plutôt content, on voit qu'il y a du progrès et ça se passe bien. Alors qu'en début d'année, les AESH qu'étaient dans la classe de CP, lui laissaient 'fin savaient pas trop comment se positionner et laissaient un petit peu, enfin avaient beaucoup de mal à créer du contact avec Noam, quoi que non, le contact était créé mais elles avaient beaucoup de mal à se faire respecter par Noam, qui pouvait, qui pouvait leur dire « toi tu dégages » quand il voulait faire un dessin et qu'elles lui disaient non... Il a des grands frères donc euh... « ferme ta gueule » tout ça c'était bon, « oh merde », « t'es chiante », tout ça c'était... très récurrent. Les... allez jusqu'aux vacances de la Toussaint voire même les vacances de Noël et puis progressivement là, il s'est vraiment bien, enfin la méthode TEACCH pour Noam ça a été vraiment aussi très intéressant. Parce que du coup il a pu... je pense que lui il est très visuel donc il faut que les choses, il faut pas lui parler, il faut pas lui dire... « si t'es pas sage il va t'arriver ci ou ça », ça n'a pas de sens. Là, la méthode, l'avantage de la méthode TEACCH c'est qu'il a son, sur son bureau, il a son, il un petit, une petite feuille qui est plastifiée, y'a sa tête dessus, l'enseignante met son emploi du temps de la matinée à côté. Donc du fait que tout soit très lisible par des pictogrammes, c'est même pas des pictogrammes, lui c'est vraiment des images, des dessins en fait, les pictogrammes c'était trop abstrait encore, donc vraiment c'est des dessins et voilà. Un point vert il sait qu'il a bien réussi, il commence à être fier de lui, « tu dis pas de gros mot t'as le droit à un autre point vert, jusqu'à la récréation », 'fin, et tout ça c'est très visuel, ça a du sens et on voit les répercussions dans le temps, là, du comportement de manière assez générale dans l'école. Après au niveau des compétences, Noam, il fait de la petite section. Donc, on est sur une des compétences de petite section, d'ordre global quoi. Donc, et, il reconnaît une lettre de son prénom, il reconnaît bien le « N » de son prénom en bâtons. Les autres lettres, euh, c'est très approximatif, il connaît pas forcément ses couleurs, c'est-à-dire que, on travaille depuis le début d'année sur les couleurs mais il a vraiment beaucoup beaucoup de mal à fixer le nom des couleurs, donc... Pour lui tout est bleu dans un premier temps, et puis après tout est vert... voilà. On sent que... on prend le chemin du, du, de la connaissance, mais, voilà. C'est encore un peu, c'est encore trop superficiel, 'fin les réponses sont encore trop indécises pour qu'on puisse être sûr et qu'on puisse dire c'est bon il connaît ses couleurs. Il est... il doit, il connaît le « N ». de son prénom et puis il connaît le « A » en bâtons quand même de « Anaïs », parce que c'est la petite fille avec qui il travaille qui est aussi en attente d'IME, comme ils travaillent beaucoup tous les deux ensemble, il a repéré le « A » et le « N ». Après pour les autres lettres on peut pas dire que, il les reconnaisse, euh, à l'écrit. Et les sons, le son que fait une lettre, pour lui c'est quelque chose qui ne veut absolument rien dire pour l'instant, il n'en est pas du tout là.

P6 : D'accord.

R6 : Donc on va travailler là, faire un... Pas vraiment la phonologie mais on va travailler un peu le vocabulaire là, à travers les comptines, il adore les comptines, et les comptines gestuées ça passe bien. On va travailler, essayer qu'il se stabilise un peu quand on raconte une histoire, parce que écouter une histoire c'est compliqué pour lui, même courte hein, c'est quelque chose pour lui qu'est difficile. Donc, voilà. On essaye. Euh... il va faire beaucoup de travail, les tableaux à double entrée, il commence à comprendre un peu le principe, avec, quand y'a vraiment pas beaucoup de critères. Faire du coloriage codé, bon, quand c'est que deux codes ça va, par exemple tous les carrés en rouge et tous les ronds en bleu bon bah ça, ça va. Mais voilà, c'est quand même, on est beaucoup en train de faire des empreintes d'objets sur des feuilles, du graphisme sur des grandes feuilles, travailler les ronds, les traits, voilà. C'est vraiment... Alors faut que ce soit, avec lui faut que ce soit assez basique, faut que les consignes soient très courtes et si c'est possible de les imager ça lui donne un appui conséquent. Et aussi, il faut que les

exercices soient répétitifs, il faut les faire plusieurs fois pour être... 'Fin quand je dis plusieurs fois c'est un nombre conséquent de fois pour que ce soit bien acquis. Par exemple, 'fin moi dans ma classe quand il vient, tous les après-midis, le matin donc il fait un travail d'ateliers avec son maître, français mathématiques. Moi quand il vient, on est sur, vraiment de la lecture d'album avec un peu de compréhension, du graphisme, des comptines avec les mains, et puis la frise des nombres, on essaye de la compter tous les jours une fois. C'est compliqué. Par exemple le 5 ne passe pas. Là c'est bon il s'est arrêté au 4 et le 5 ça passe pas.

Là, avant le confinement ça commençait à venir il était super fier de lui, parce qu'on voit bien qu'il veut hein mais bon, c'est compliqué. On a travaillé très très longtemps sur le trait horizontal, le trait vertical, c'est à peu près bon et donc là on était sur le rond. Il est hyper volontaire hein il est plutôt content, moi à chaque fois qu'il arrive dans ma classe il me fait ça [fait des gestes Makaton], on travaille et puis il me dit on fait de la peinture. C'est les deux trucs qu'il adore. Et la chanson.

Donc, écouter l'histoire, c'est, il faut se concentrer il faut rester assis et même si c'est que cinq minutes c'est difficile. Il faut tout le temps qu'il soit en action, si vous voulez, Noam.

P6 : Oui, d'accord.

R6 : Donc bon, voilà.

Q6 : Et concernant donc, les autres élèves que vous avez eus ?

R6 : Alors les deux autres élèves que j'ai eus. Alors y'avait, donc Damien, lui il était, alors c'était, il était très peu inclus, mais dans la classe ça se passait pas trop mal, Damien, il faisait de la grande section, donc lui vraiment on était sur la phonologie, la phonologie se passait bien. Après lui, il avait beaucoup de mal, c'était euh, mettre en lien le son et l'image. Donc, c'était, 'fin le son, l'image, le, le l'image écrite de la lettre et le son qu'elle produit. Donc on était restés beaucoup dessus, mais moi je travaille avec les alphas et Damien les alphas c'était quelque chose qui l'intéressait énormément. Il jouait beaucoup avec les alphas, il avait réussi avant de partir en IME, à avoir pas trop, enfin à avoir de plus en plus de lettres, être capable d'identifier des lettres et de dire le son qu'elles faisaient. Par exemple lui il connaissait toutes les lettres de son prénom, il était capable de l'écrire. En bâtons, pas en attachées. Mais il était capable de l'écrire, il était capable de me dire que le « d » ça faisait [d], que le « o » ça faisait [o], le [v] ça, enfin le « v » ça faisait [v] etc. C'était pas trop trop mal.

On travaillait beaucoup sur les tableaux à double entrée, avec les sudokus par exemple. C'était le projet qu'elle avait, que l'éducatrice de, du Sessad avait avec Damien. Euh, après on travaillait sur la prononciation et l'enrichissement du langage, parce qu'il avait un vocabulaire très peu étendu. Un champ lexical très faible. Donc on travaillait beaucoup là-dessus. Et... on arrivait à lire les petites syllabes simples, « fa », « ra », en suivant la progression des alphas. Euh, de mémoire, parce que ça fait un moment, mais on s'était arrêtés à toutes les voyelles et les consonnes longues. Dans la progression des alphas en fait, y'a les, on fait toutes les voyelles et les consonnes longues, ensembles. On s'appuie en fait sur le dessin animé, et on parle pas du nom des lettres, on parle juste du son. Et le son est associé à une histoire. Ce qui fait que madame A, elle rigole toujours, elle met sa canne à l'envers pour rigoler, c'est pour ça qu'elle s'appelle madame A. Et donc elle est jaune parce qu'elle rigole tout le temps, comme le soleil. Donc voilà, et c'est, chaque lettre a une histoire et Damien ça fonctionnait très très bien avec lui ça. ce qui fait qu'après, les consonnes longues, y'a le [f], le « f », le « m », le « l », le « n »... euh, le « r », c'est peut-être tout. Et puis après y'a toutes les consonnes courtes qui arrivent, et en fait dans, dans le principe des alphas, c'est qu'on fait beaucoup beaucoup de phonologie, on s'appuie beaucoup sur le dessin animé qui explique les histoires de chaque lettre et quand on a

fait tout ça, on reste un, je suis bien restée deux mois dessus avec Damien sur ça, au moins deux, trois mois. Une fois qu'on avait bien acquis l'histoire, bien acquis l'histoire de chaque lettre et du coup le son qu'elle pouvait faire, là on commence à accrocher les lettres entre elles. Y'a la fusée qui décolle et qui atterrie sur le a, donc ça fait [fa], 'fin voilà. Tout est en jeu, et ça avait, vraiment ça avait bien fonctionné. Et euh... Damien son gros souci lui, c'était tout ce qui était transition il supportait pas les transition. Donc quand il fait arrêter quelque chose pour faire autre chose, c'était compliqué. Mais bon. Et le dernier élève que j'avais eu, lui il était, il était, il avait un niveau de CP en lecture. Il comprenait pas trop mal ce qu'il lisait, il avait, il était très stimulé par ses parents. Sa maman était kiné et son papa aussi je crois. Et, la maman était investie dans l'association trisomie de Normandie, alors je sais plus son nom. Le Geist²⁴.

R6 : Donc euh, voilà. C'est vrai que il, il avait un bon niveau, Mathis, par rapport aux autres élèves trisomiques que j'avais pu avoir. Et il lisait. Voilà. C'était, après c'était, la compréhension à l'oral était bonne, y'avait pas du tout d'écriture donc, ça c'est, 'fin c'est quand même un frein à un moment. Quand on commence à lire, si on peut pas écrire, c'est compliqué. Et l'ordinateur, moi j'avais jamais réussi à lui faire, 'fin à le faire travailler avec l'ordinateur. Voilà.

Q7 : Est-ce qu'ils bénéficiaient d'AESH ou d'AVS ?

R7 : Alors, l'avantage dans les, alors ils, euh... Je vous dirais, oui et non. Parce que en fait, dans ma classe y'a une AESH pour tous les élèves, y'a une AESH qui est attachée à l'Ulis. Ils avaient pas d'AESH individuelle.

P7 : D'accord.

R7 : Noam, lui, comme il est pas en Ulis, il a une AESH individuelle à temps complet avec lui.

Q8 : Est-ce qu'ils s'intègrent bien dans la classe ?

R8 : Noam ah oui, pas de problème. Alors en plus lui c'est, la classe dans laquelle il est c'est celle dans laquelle il est depuis la petite section, donc il connaît bien les enfants connaissent bien. Il a, c'est plutôt, il est plutôt sympa, rigolo donc y'a pas de soucis de violence ou quoi donc c'est vrai que, non ça se passe bien.

Moi quand, Damien, c'était, il était très bien inclus dans l'école aussi. Mathis c'était beaucoup plus difficile parce qu'il était violent.

P8 : Ah oui. D'accord.

R8 : Donc les autres enfants en avaient peur. A partir du moment où y'a un peu de peur, c'est, enfin l'inclusion est plus difficile.

Q9 : Oui.

Donc on va passer aux adaptations pédagogiques. Quelles méthodes d'apprentissage du langage et, ou de la lecture, vous utilisez en général ? Donc y'a les alphas, et est-ce que vous utilisez d'autres choses ?

²⁴ Groupe d'Etude pour l'Insertion des personnes porteuses d'une Trisomie

R9 : Oui. Euh, non j'utilise. Alors j'utilise les alphas et puis à partir du moment où on a tous les sons simples et une bonne partie des sons complexes, après j'abandonne les alphas assez rapidement, et on va sur des petites lectures d'albums. Avec du travail de compréhension. Euh... je fais beaucoup de travail de phonologie, même pour les élèves qui ne, qui sont pas mauvais. La phonologie on l'entretient régulièrement. Et on fait beaucoup de dictées muettes. Donc très rapidement quand on laisse tomber les alphas, on enchaîne sur des, des dictées muettes Montessori, c'est un peu la méthode Montessori. Donc par exemple si vous prenez la pochette de la dictée muette sur le son [u], vous avez l'image de la poule et on vous dit faut cinq lettres et faut réussir à écrire le mot poule avec les cinq lettres. Et donc y'a, moi j'ai, j'ai fait une pochette par son en fait. L'enfant va pouvoir prendre la pochette son qui va correspondre au son où il a le plus de difficultés, parce que y'en a pour qui le [u] ça pose pas de problème et y'en a pour qui c'est compliqué. Donc là j'ai tous les sons complexes, qui sont dans des pochettes et voilà. Je leur donne un plan de travail en début de, en début de semaine et je leur dis quels sons il faudrait qu'ils travaillent.

P9 : D'accord.

R9 : Et après pour la, alors ça c'est pour la lecture et après pour tout ce qui est oral, je travaille un petit peu, depuis cette année avec Narramus. La méthode Narramus. Euh... alors, Narramus c'est avec Noam et tout ça mais sinon avec mes élèves un peu plus forts je commence à embrayer avec Auditor et Auditrix, c'est la même chose que Narramus mais, c'est pour les CP. Et... J'utilise beaucoup le mur des mots aussi, j'ai un mur de mots dans la classe. Le mur des mots c'est, c'est un moyen d'enrichir du vocabulaire, qui vient du Québec, et je ne sais plus, je crois que c'est Debbie Miller mais je suis pas sûre. Faudrait que je vérifie. Et en fait, c'est, on accroche dans la classe, une bande avec les lettres de l'alphabet en fait, donc de A jusqu'à W et puis à chaque mot nouveau qu'on, qu'on apporte, on peut le mettre sous forme de thème, si on travaille sur un thème on peut mettre tous les mots qui sont en rapport à ce thème là ou alors on peut mettre tous les mots qui sont, qui viennent dans la classe. On les accroche, sur, dans la frise alphabétique. Je sais pas, si on va trouver le mot balançoire, on sait pas ce que c'est, bah on va écrire le mot balançoire, on le met sur la frise chronologique, euh alphabétique. Et régulièrement on va jouer avec les mots, on va les écrire avec des lettres de scrabble, on va essayer de trouver une image qu'ils associent au mot, on va... essayer de les ranger dans l'ordre alphabétique, 'fin voilà.

Et le fait, de faire ça, ça permet d'enrichir le vocabulaire parce que, un mot pour qu'il soit connu d'un enfant il faut qu'il l'ait vu sept fois dans des, dans des conditions un peu différentes, faut pas que ce soit sept fois dans le, la même phrase, le même mot etc. donc voilà, y'a des exercices variés, et donc on travaille beaucoup le vocabulaire là-dessus et ça marche pas mal.

Q9 : Donc ces méthodes-là, ça fonctionne avec tous les enfants ?

R9 : Le mur des mots c'est assez difficile, pour les enfants trisomiques, je suis beaucoup sur le Narramus. J'avais aussi, alors je, ça s'appelle Animations je crois, 'fin c'est un fichier Retz en maternelle, pour les petites sections où en fait on a un grand poster avec des situations donc y'a en cours de récréation, à la piscine, à la cantine, dans ma chambre, voilà. Y'a cinq ou six situations. Et c'est un poster aimanté, avec chaque poster y'a des petites images, et on pose le bonhomme à tel endroit, on raconte l'histoire, on le poste à un autre endroit on raconte l'histoire et puis on, peu à peu on élabore comme ça une histoire. Voilà je fais plutôt ça avec les enfants qui ont un niveau de petite section en fait. Et notamment Noam parce que ça lui permet de positionner les choses, de les toucher un peu. On l'a fait au zoo par exemple, y'avait un éléphant, des girafes, il a pu commencer à raconter un peu une histoire, même s'il arrive pas à dire les

mots correctement, il prend l'image, et même s'il le dit pas bien, moi j'arrive à le comprendre, les autres aussi. On peut lui donner le mot puis il essaye de le répéter mais voilà, faut essayer de trouver des supports qui vont permettre de travailler le langage parce que c'est vrai que c'est compliqué. Il articule très très mal, par exemple Noam, et y'a plein de mots, plein de sons qui sont extrêmement compliqués pour lui et l'orthophoniste me dit, il progresse mais euh, ça reste, ça reste difficile. C'est pas forcément repris à la maison en plus donc, ça n'aide pas.

Q10 : Oui d'accord. donc en général, les élèves trisomiques progressent en un an dans l'Ulis ?

R10 : Ils progressent. Là Noam on peut dire que ouais, Noam on peut dire qu'il a bien progressé. Après ça reste un tout petit niveau, mais... comparé au début d'année, il a quand même, ne serait-ce que dans sa posture d'élève il a bien progressé, dans son geste graphique aussi. Après tout ce qu'est, comment dire, tout ce qu'est trop ancré dans son, dans sa trisomie c'est compliqué. Par exemple le fait de pas pouvoir articuler, c'est un problème de langue, la langue qui est très épaisse. Et euh... là bon. C'est compliqué d'avoir un impact là-dessus, mais ceci-dit, c'est plutôt agréable de le voir essayer et vouloir y arriver, ce qu'était pas le cas avant. Damien il progressait tout le temps, c'est pareil il était hyper motivé, hyper content de travailler... Après y'avait des trucs qui lui cassaient les pieds mais il était bien présent. Donc il progressait régulièrement.

Euh M., bah M. c'était le plus âgé que j'ai eu déjà, donc celui qui avait le plus progressé donc il avait un niveau de CE, de CP. Et, je sais pas ce qu'il est devenu par la suite, mais on se posait la question avec le Sessad, si on n'avait pas atteint un palier. Parce qu'on n'arrivait pas à aller au-delà de ce qu'il savait déjà faire.

Q11 : Et est-ce que vous échangez avec les enseignants de leur classe ordinaire ?

R11 : Oui. Oui, oui tout le temps. Alors tout le temps, on échange de forme un peu informelle parce que c'est compliqué de mettre un rendez-vous avec une enseignante en disant « bon bah là on se prend une demi-heure et pis on discute de tel ou tel élève », parce qu'ils sont souvent débordés par d'autres choses et ils en ont vingt-cinq ou vingt-six ou vingt-sept autres. Donc, souvent c'est de manière informelle, pendant un repas, pendant une récréation, un café, enfin voilà. Mais oui, régulièrement.

Q12 : Et vous leur donnez des conseils parfois, pour adapter dans leur classe ?

R12 : Ouais. Là par exemple si on parle de Noam, Noam en début d'année, je lui avais, j'avais proposé à mon collègue de lui sortir une, une progression d'ateliers Montessori petite section, pour travailler et l'autonomie de Noam, et les acquisitions de petite section. Et donc je lui avais sortie et j'avais pas forcément accompagné plus que ça, et voilà. Et puis c'est vrai que, à Noël, je me suis dit, par hasard je suis retournée un peu dans la classe. Par moments je mets mes élèves en classe d'inclusion, plus que traditionnellement et moi je prends deux jours pour tourner dans les classes et voir comment ça se passe dans leur classe d'inclusion. Et donc là je me suis rendu compte que pour Noam et Anaïs le travail qui était proposé en toute petite, en petite section, le travail un peu Montessori était pas fait et que l'AESH elle improvisait un peu, elle faisait pas, elle faisait un peu à sa sauce... en fonction de ce que les enfants voulaient, 'fin c'était pas très construit tout ça, et on avait des problèmes de comportement toujours de Noam et les progrès étaient quand même, ouais ils progressaient quand même sur certains trucs mais, bon, c'était très léger et y'avait pas assez de cadre je pense. Et donc du coup là je suis allée accompagner un peu plus mon collègue où j'ai, je lui ai ressorti les fiches d'activité et ensuite

on a installé un peu plus ça. Et là maintenant c'est bon il est autonome, il a bien compris le truc et il s'occupe de ses ateliers. Et surtout le fait d'avoir mis le cadre, ce que je vous disais au début là, le TEACCH, parce que ça on l'a mis en place à Noël, bah ça nous a quand même permis d'avoir un Noam beaucoup plus posé, plus agréable, plus souriant, plus en travail. Et plus... content quand il y arrive. Du coup il veut y arriver parce que... voilà. Y'a du renforcement positif qui marche beaucoup plus que du renforcement négatif, « tu dis un gros mot t'es puni » pour lui Noam ça... 'fin, ça lui casse les pieds sur le moment mais ça n'a aucune répercussion après sur son comportement. Alors que « tu dis pas de gros mot t'as un point vert, et puis au bout de cinq points verts t'as le droit de faire de la pâte à modeler » ou ce genre de truc, là pour lui ça a plus de sens et on voit que ça fonctionne beaucoup mieux. Donc là-dessus, mon collègue il a bien pris le pli maintenant. Voilà, donc j'accompagne à un moment puis j'essaye de lâcher rapidement parce que, bah je peux pas être partout quoi. Mais voilà, oui j'accompagne.

Q13 : En ce qui concerne les AESH, comment elles aident cet élève à surmonter ses difficultés ?

R13 : Alors dans l'idéal, l'AESH elle va être là pour reformuler les consignes, euh... ou les redessiner, par exemple pour Noam, lui organiser son emploi du temps sous forme imagée. Lui mettre les, avec du scratch, lui mettre les bonnes étiquettes au bon moment, l'orienter, le canaliser. Mais il faut, là toute la difficulté d'une position d'AESH, c'est d'être capable d'accompagner l'enfant dans son travail sans faire à sa place, et du coup laisser place à l'autonomie. Donc euh... c'est pas toujours simple, d'autant qu'elles sont pas non plus formées, les AESH donc bien souvent c'est un peu difficile. Là par exemple, pour le cas de Noam, y'a deux AESH qui s'occupent de lui, parce que quand il est arrivé en septembre, il avait une AESH co, une AESH, comment on dit ça déjà... Les AESH mutualisées. Et donc elle était, pour douze heures, il avait droit à douze heures d'AESH, et très rapidement on a fait une ESS²⁵, à la mi-septembre, c'est-à-dire les réunions pour la MDPH. Et puis on s'est rendu compte, enfin nous on a dit que Noam il était quand même, c'est un enfant, 'fin c'est pas une trisomie légère qu'il a hein, c'est, hein c'est quand même compliqué, et que, il lui faut une AESH à temps complet, sinon il va 'fin, y'a un moment va falloir qu'on le déscolarise partiellement et il, il peut pas tenir la journée complète. Donc la demi, une demi-journée par semaine, non, la demi-journée accompagnée et le reste de la demi-journée, l'après-midi en général seul dans la classe, c'était pas possible. Il se levait, il criait, il poussait des cris, 'fin bon. Donc... on a rapidement eu une AESH individuelle, donc à temps plein, sauf que y'avait pas de budget. Donc on s'est organisés dans la classe et dans l'école, pour que, il y ait deux AESH, celle qu'il avait précédemment et puis une autre, qui tournent sur Noam. Voilà, donc il a deux AESH. Le fait est que sur les deux AESH, y'en a une qui est beaucoup plus cadrante que l'autre, et donc avec qui ça se passe beaucoup mieux. Alors y'a peut-être de l'affect, je pense qu'elle est moins dans l'affect avec Noam que l'AESH, sa première AESH, qui est beaucoup plus dans l'affect et qui veut faire plaisir à Noam, mais du coup, Noam il prend ses aises avec cette AESH là, et il peut lui redire des mots désagréables, il peut l'envoyer bouler régulièrement. Alors qu'avec la seconde, le cadre est quand même plus posé, euh, il s'y colle un peu moins quoi. Mais c'est, c'est compliqué pour les AESH de trouver la bonne posture et le bon... et la bonne façon d'être hein, parce que, on est avec des enfants qui sont attendrissants, qui sont attachants, on n'a pas envie d'être désagréables. Et en même temps parfois ça leur fait du bien, mais... euh... il faut réussir à les, à les, pousser vers l'autonomie, sans, sans être trop brusque, sans être trop brusque ou sans, euh... être trop permissive, 'fin faut trouver la bonne distance et, et réussir à faire que l'enfant

²⁵ Equipes de suivi de la scolarisation

soit autonome avec des AESH individuelles c'est difficile. Nous à chaque fois, quel que soit le handicap, on se rend compte que souvent les enfants, plus ils grandissent en âge, plus ils perdent en autonomie, parce que... on a régulièrement par exemple, des enfants qui font par leur cartable. Parce que les devoirs c'est un petit peu long à écrire, donc l'enfant écrit ses devoirs par exemple, et l'AESH fait le cartable à la place de l'enfant, plutôt que de se dire on commence à écrire les devoirs cinq minutes avant tout le monde. Parce que du coup l'enfant fait pas les devoirs, il fait pas son cartable, il ferme pas son cartable, donc c'est l'AESH qui descend le cartable à la main, fin... Vous voyez y'a tout un tas de petits gestes qui font, que l'AESH va faire pour faciliter la vie de l'enfant, mais au final qui font un peu perdre de l'autonomie et pour moi ça c'est le gros souci. Moi je pense qu'il devrait pas y avoir d'AESH individuelle mais il devrait y avoir des AESH de groupe, qui peuvent s'occuper de plusieurs enfants en même temps, ce qui permettrait de gommer un peu cet effet un peu trop... perte d'autonomie parfois quand même.

Et puis, et puis aussi c'est difficile quand on connaît les réponses, de laisser un enfant se tromper, surtout quand c'est l'élève avec qui on est tout le temps, on a envie qu'il y arrive donc, parfois, mais même moi, ça peut m'arriver de, d'induire un peu les réponses parce que, on aimerait bien qu'il y arrive et puis il y arrive pas. Donc, avec les AESH souvent aussi, je parle pas que des AESH pour les trisomiques mais... on peut avoir cet effet là aussi, des réponses qui sont un peu trop induites et du coup le niveau de l'élève et les compétences sont un peu floutés quoi. Donc, voilà.

Q14 : Oui, d'accord. Est-ce que ça arrive que vous utilisiez la méthode du tutorat entre les élèves ?

R14 : Oui, moi je, en Ulis je l'utilise beaucoup le tutorat. C'est hyper valorisant pour les élèves et ça leur donne, euh... beaucoup de satisfaction. Ils gagnent, ils gagnent en autonomie ça c'est sûr. Ils sont, ils sont, parce que c'est compliqué d'être capable de réexpliquer quelque chose que nous on a compris. Moi quand je parle de tutorat, c'est-à-dire que l'enfant va réexpliquer par exemple une addition, comment on pose une addition, si le premier a pas compris, si le second c'est bon, il est déjà à la soustraction, je vais lui dire « pendant une demi-heure tu peux arrêter les soustractions, tu vas être tuteur et t'expliques un peu l'opération comment ça se passe ». Réussir à mettre des mots, organiser sa pensée pour expliquer de manière correcte et compréhensible à son copain, c'est pas simple, et du coup souvent ça les met un peu, au début quand ils ont pas l'habitude d'être tuteur, ça les met un peu dans l'embarras, parce qu'ils confondent tuteur et puis faire à la place, donc c'est un enseignement le tutorat. On peut pas être tuteur comme ça, sans qu'il y ait eu une, un travail de fait avec l'enfant, qu'est-ce que c'est que le tutorat, qu'est-ce que t'as le droit de faire, pas le droit de faire, « fais attention à ci, à ça ». Mais une fois qu'ils ont compris le truc, c'est hyper valorisant et ils adorent l'être. Et puis ce qu'est bien c'est que parfois des plus petits peuvent être tuteurs des plus grands, en Ulis c'est possible ça. Euh, j'ai, l'après-midi quand de temps en temps j'ai des grands, très souvent ils sont tuteurs de Noam par exemple. Y'a pas, c'est une autre relation quoi, il écoute mieux, après ça dure moins longtemps par contre. Mais ça, bon... c'est-à-dire qu'avec moi, il va falloir que je le recadre plus régulièrement, mais je peux tenir une distance un peu plus longue en temps, en fonction, par exemple si c'est une activité de graphisme, comme il adore ça, on peut être une demi-heure, trois quarts d'heure tous les deux sur une activité de graphisme. Alors que s'il est en tutorat ça va durer moins longtemps parce que très vite il va vouloir prendre le dessus, quand il va commencer à être un peu fatigué, si c'est pas l'adulte, il va commencer à vouloir faire ce qu'il veut et à plus du tout écouter les consignes. Et dans ce cas là, l'enfant en face il est un peu démuni sur, comment on gère Noam qui écoute plus.

Mais ouais je fais souvent du tutorat. C'est favorable aux deux enfants, celui qui est tutoré il est carrément content que l'enseignant soit pas là, ça, ça donne une autre dimension quoi, c'est pas mal.

Q15 : Oui. Donc, concernant le matériel et les outils pour l'apprentissage de la lecture ou le langage, vous m'avez parlé déjà de certaines choses, est-ce que vous en avez d'autres ?

R15 : Bah non, on travaille, on travaille beaucoup avec les fameux ateliers Montessori, beaucoup, de la manipulation. Je sais qu'il utilise, mon collègue en mathématiques il utilise aussi, les... des, des fichiers Nathan pour compter. Où on a un, on a un... Une abaque et puis faut mettre trois rouges sur le premier traits, deux jaunes sur le deuxième etc. Euh, beaucoup beaucoup de manipulation. Vraiment, la base c'est ça, c'est très très peu d'écrit. Fin, très, non, y'a de l'écrit mais y'a toujours de la manipulation avant.

Q16 : D'accord, très bien. J'ai à peu près tout. Si vous pouviez donner un conseil à un enseignant pour accueillir au mieux un enfant porteur de trisomie 21, pour vous ça serait quoi ?

R16 : Alors pour moi, ça serait un conseil que moi j'ai reçu quand j'ai commencé en Ulis et j'avais un élève trisomique. Il faut avoir, il faut avoir une main de fer dans un gant de velours, pour un enfant trisomique. C'est-à-dire qu'il faut, et c'est vrai que ça fonctionne bien, il faut être hyper stricte, hyper rigide sur plein de choses parce que sinon il s'engouffre dans tout, mais toujours en étant hyper bienveillant, en lui expliquant les choses, en étant... 'Fin ça sert à rien de crier sur un enfant trisomique ou pousser des hurlements ça n'aboutit à rien. Mais c'est pas parce qu'on est pas en train de cirer ou quoi qu'il faut pas être ferme. Il faut réussir à avoir, à trouver le bon dosage et c'est pas simple mais une fois qu'on l'a, on arrive à avoir des choses quand même hyper intéressantes. Et puis manipuler, manipuler beaucoup beaucoup beaucoup.

Q17 : D'accord, merci ! Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter ?

R17 : Euh bah non. Après si vous avez d'autres questions n'hésitez pas à m'envoyer un mail, je pourrais toujours vous répondre par écrit. Ou qu'on se revoit si y'a besoin. Votre sujet il portait vraiment sur l'adaptation des outils pour l'écrit ?

P17 : Oui c'est ça, sur la lecture surtout.

R17 : Bah c'est vrai que pour les élèves, enfin avec de la trisomie c'est compliqué, la lecture et l'écriture c'est vraiment, c'est... Parce qu'en fait la prononciation est compliquée, souvent. En tout cas moi tous les enfants trisomiques, j'ai été nourrice d'un enfant trisomique quand j'étais à la fac, et les trois autres que j'ai eu à l'école, la prononciation, enfin la langue, la place de la langue dans la bouche... Et si on prononce mal, on entend mal les sons, on les prononce mal, c'est compliqué de les lire après. Mais bon, voilà. Les alphas c'est un bon support ceci-dit, ça marche pas mal.

P17 : D'accord, je prends note. Merci !

R17 : Bah de rien, n'hésitez pas si vous avez besoin pour une prochaine fois, ou pour des compléments d'informations.

P17 : D'accord, pas de soucis, je vous remercie.

R17 : Bonne fin de journée et bon courage !

R17 : Merci, au revoir.

P17 : Au revoir. »

Annexe 7 : Grille d'observation

Grille remplie après une matinée passée dans la classe de Mme G. (cf. entretien n°2)

Informations générales

Agencement de la classe	Place de l'élève dans la classe	Présence ou non d'une AVS
Classe de maternelle organisée en îlots, l'élève n'a pas une place attitrée.		Oui

Niveau	Séances
Elève de grande section dans une classe de PS-MS-GS	Parcours de motricité avec l'ATSEM Plan de travail de mathématiques Rituels et lecture album

Activité en cours (nature et durée)	Comportements de l'élève trisomique		Comportements des camarades envers lui	Actions de l'enseignante
	Envers l'activité	Envers les pairs, l'enseignante et/ou AVS		
30 min <u>Motricité</u>			Aide / Indifférence/ Moquerie	<ul style="list-style-type: none"> - Apport de matériel - Favorise l'entraide - Présence près de l'élève trisomique
Les élèves passent deux par deux devant toute la classe.	<p>Est plutôt calme, assise et observe les autres.</p> <p>Semble apprécier l'activité. Se déconcentre une fois son tour passé (c'est aussi le cas des autres élèves)</p>	<p>Envers l'AVS : Fais de nombreux câlins à son AVS et la sollicite beaucoup.</p> <p>Ne s'assoit pas sur le même banc que les autres élèves de grande section. Elle se met un peu à l'écart.</p> <p>Après être passée une fois, elle s'amuse seule, alors que les autres jouent entre eux</p>	<p>Surtout de l'indifférence. Un élève est indifférent lorsque Juliette le sollicite avant de commencer son parcours.</p>	<p>L'enseignante n'est pas présente. L'ATSEM l'encourage.</p> <p>L'AVS la tient par le bras.</p>

Activité en cours (nature et durée)	Comportements de l'élève trisomique		Comportements des camarades envers lui	Actions de l'enseignante		
	Envers l'activité	Envers les pairs, l'enseignant et/ou AVS		Aide / Indifférence / Moquerie	Apport de matériel	Favorise l'entraide
15min <u>Mathématiques</u> Activité individuelle Montessori. Doit associer des chiffres à des quantités	<p>Se semble apprécier. Est concentrée mais ri beaucoup.</p> <p>Nomme les chiffres et suite numérique jusqu'à 5 avec son AVS.</p>	Fait de nombreux câlins à son AVS	X	Matériel qui nécessite de la manipulation (Epingles à placer)	X	X
15min Mathématiques Jeu de bataille avec un autre élève	Idem	N'échange que pour donner sa quantité ou pour dire qu'elle a gagné ou perdu	Aide : l'élève lui indique les quantités qu'elle ne sait pas reconnaître		Demande à un élève de jouer avec elle. Propose à cet élève de lui dire la quantité quand celle-ci est trop haute	Légèrement plus lorsque l'AVS est partie
Rituels : compter jusqu'à 30 + deux élèves doivent retrouver les jours de la date et les écrire au tableau Lecture d'album	<p>Ne fait rien. Déplie ses doigts comme pour compter avec mais ne semble pas comprendre</p> <p>Juliette est allongée par terre et ne suit pas la séance</p>	Rappelle à ses camarades d'écouter et leur fait le signe de se taire	X	X	X	Indifférente. Lui demande de s'asseoir correctement puis de s'asseoir devant pour écouter l'histoire.

Autres remarques : Juliette a de grosses difficultés de prononciation.