



HAL
open science

École inclusive en maternelle : l'accueil d'élèves non-diagnostiqués

Pauline Lemaitre

► **To cite this version:**

Pauline Lemaitre. École inclusive en maternelle : l'accueil d'élèves non-diagnostiqués. Education. 2021. dumas-03405221

HAL Id: dumas-03405221

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03405221>

Submitted on 27 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2020 - 2021

ECOLE INCLUSIVE EN MATERNELLE : L'ACCUEIL D'ELEVES NON-DIAGNOSTIQUES

Pauline Lemaitre

Directeur du mémoire : Laure ROS
Assesseur : Geneviève Zoïa

Soutenu le 2021

Résumé

Depuis quelques années, rendre l'école pleinement inclusive est un des principaux objectifs de l'Education Nationale. Afin de permettre un meilleur accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers, plusieurs dispositifs d'accompagnement adaptés à chaque situation allant de la difficulté passagère au trouble des apprentissages ou handicap, sont créés. Cependant, certains handicaps sont difficilement détectables dans les premières années de la vie d'un enfant. Il s'agit dans ce mémoire de questionner des enseignants sur leurs pratiques et sur les aménagements mis en place pour leurs élèves à besoins éducatifs particuliers, diagnostiqués ou non afin de montrer si le diagnostic permet une meilleure prise en charge des élèves en maternelle.

Mots-clés : inclusion scolaire – besoins éducatifs particuliers – handicap – école maternelle – diagnostic

Abstract

In recent years, making schools fully inclusive has been one of the main objectives of National Education. In order to enable better support for pupils with special educational needs, several support devices adapted to each situation ranging from temporary difficulty to learning disability or disability, are created. However, some disabilities are difficult to detect in the early years of a child's life. The brief asks teachers about their practices and the accommodations put in place for their pupils with special educational needs, diagnosed or not, in order to show whether the diagnosis allows for better care of pupils in kindergarten.

Keywords : inclusive education – special education needs – handicap – kindergarten – diagnosis

Sommaire

Résumé.....	1
Sommaire	2
I. Introduction.....	4
II. Cadre théorique.....	5
1. L'école inclusive.....	5
1.1. Des définitions.....	5
1.2. Dans la législation et les textes officiels.....	6
1.2.1. La loi pour une Ecole de la confiance du 28 juillet 2019.....	6
1.3. Conséquences et contexte actuel.....	7
2. Les élèves à besoin éducatifs particuliers.....	8
2.1. Emergence de la notion.....	8
2.2. Des définitions.....	9
2.3. Une classification internationale.....	9
2.4. Une classification en France.....	10
2.5. Des handicaps difficilement détectables.....	10
2.5.1. L'exemple de la dyspraxie.....	11
2.6. La question du diagnostic.....	12
2.7. Les moyens.....	12
2.7.1. Les différents dispositifs pédagogiques.....	12
2.7.2. La formation des AESH.....	14
2.7.3. La formation des enseignants.....	14
2.7.3.1. La formation initiale.....	14
2.7.3.2. La formation continue.....	15
3. L'école maternelle.....	16
3.1. La refondation de l'école maternelle.....	16
3.2. Les enjeux de l'école maternelle.....	17
3.2.1. Les principales théories du développement de l'enfant du XXe siècle.....	17
3.2.1.1. La théorie du développement cognitif de Jean Piaget.....	17
3.2.1.2. La théorie socioculturelle du développement de Vigotsky.....	18
3.2.2. Des travaux plus récents.....	18
3.2.3. Le rôle du cycle 1.....	19
3.2.3.1. Permettre d'acquérir des premières compétences essentielles.....	19
3.2.3.2. Donner le plaisir d'apprendre.....	20
3.2.3.3. Repérer les premières difficultés.....	20

III.	Partie expérimentale.....	21
1.	Problématique	21
1.1.	Constat personnel et interrogations	21
1.2.	Hypothèses.....	22
1.2.1.	Le diagnostic permettra une meilleure prise en charge de l'élève car il pourra bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins.	22
1.2.2.	Un élève de maternelle demande beaucoup d'attention et un élève à besoins éducatifs particulier en demande d'autant plus. S'il n'est pas diagnostiqué et ne bénéficie pas d'un dispositif (une aide humaine par exemple), il est difficile de lui consacrer l'attention dont il a besoin.	22
1.2.3.	En classe, l'enseignant pourra mieux adapter sa pédagogie en connaissant la nature des difficultés de l'élève.	22
2.	Contexte d'étude	23
2.1.	Méthode de recueil de données.....	23
2.2.	Public interrogé.....	23
3.	Résultats et analyse	24
3.1.	Résumé des entretiens.....	24
3.2.	Tableau récapitulatif des réponses.....	27
3.3.	Analyse	29
4.	Bilan des hypothèses.....	32
4.1.	Le diagnostic permettra une meilleure prise en charge de l'élève car il pourra bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins	33
4.2.	Un élève de maternelle demande beaucoup d'attention et un élève à besoins éducatifs particulier en demande d'autant plus. S'il n'est pas diagnostiqué et ne bénéficie pas d'un dispositif (aide humaine par exemple), il est difficile de lui consacrer l'attention dont il a besoin.....	34
4.3.	En classe, l'enseignant pourra mieux adapter sa pédagogie en connaissant la nature des difficultés de l'élève.	34
IV.	Conclusion	35
	Sitographie	37
	Bibliographie	39
	Annexes.....	40
	Annexe 1 : Entretien 1 avec un enseignant de petite et grande section, Mars 2021	41
	Annexe 2 : Entretien 2 avec une enseignante titulaire de secteur de trois classes des trois niveaux, Mars 2021.....	42
	Annexe 3 : Entretien 3 avec une enseignante de petite et moyenne section, Avril 2021	44
	Annexe 4 : Entretien 4 avec une PES, Avril 2021	46
	Annexe 5 : Entretien 5 avec une enseignante de petite et grande section, Avril 2021	48

I. Introduction

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées vise à améliorer les conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap. Tout parent a le droit d'inscrire son enfant porteur de handicap dans l'école la plus proche du domicile. C'est le principe de l'inclusion scolaire dont les termes sont entrés dans la prescription avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 8 juillet 2013. En effet, on ne demande plus à l'enfant de montrer qu'il est capable de rejoindre une classe ordinaire mais au système de devenir accessible à tous les enfants. Une ambition renforcée par le nouveau président de la République faisant de la scolarisation des élèves en situation de handicap une des priorités de son quinquennat.

En tant que professeur des écoles stagiaire cette année, je suis en charge d'une classe de petite et moyenne section de maternelle dans laquelle nous accueillons plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers, environ cinq dans une classe de 27 élèves. En effet, dès les premières semaines, j'ai été confrontée à des difficultés principalement comportementales d'élèves peu autonomes, parfois violents envers leurs camarades, ne pouvant que très peu être laissés en autonomie et ayant des difficultés dans les apprentissages. Ces comportements ne m'ont pas semblés anodins et nécessitaient des aménagements pédagogiques pour le bien-être de ces élèves et du reste de la classe. Cependant, parmi eux, un seul élève de moyenne section, qui a été diagnostiqué avec des troubles du comportement et de la parole bénéficie d'une aide humaine grâce à un projet personnalisé de scolarisation (PPS) élaboré depuis l'année précédente. Les autres, pour diverses raisons ne bénéficient pas ou pas encore d'aménagements pédagogiques adaptés. Face à cela, sans aide immédiate et peu d'expérience, je me suis sentie assez démunie.

J'ai toujours eu un souci d'équité, de justice, c'est pourquoi le fait que chaque élève puisse vivre une scolarité épanouissante, se sentir à sa place à l'école puis dans la société fait que la question de l'inclusivité est un sujet qui me tient particulièrement à cœur et l'expérience que j'en fais cette année n'a fait que renforcer mon envie de traiter ce thème.

De plus, ce sont nous, les professionnels de l'éducation, qui pouvons et devons contribuer à la mise en place d'une école pleinement inclusive favorisant la réussite et le bien-être de chacun. C'est pourquoi je pense qu'il est important d'approfondir nos recherches sur ce thème afin d'orienter nos pratiques professionnelles en faveur de cette nouvelle vision de l'enseignement.

II. Cadre théorique

1. L'école inclusive

1.1. Des définitions

Depuis plusieurs années, les efforts du gouvernement pour améliorer la scolarisation des enfants en situation de handicap ne cessent de croître mais pas seulement au niveau national.

En effet, plusieurs accords internationaux ont pour vocation de structurer la notion d'école inclusive et ainsi permettre l'accès à une « éducation inclusive et de qualité »¹ (Alexandra Coudray, s. d.) étant l'un des principaux objectifs de développement durable de L'ONU.

Aussi, l'ONU définit l'inclusion comme « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. »² (Alexandra Coudray, s. d.).

Si l'on s'intéresse maintenant au point de vue de la France, l'Education Nationale spécifie que « L'école inclusive doit s'adapter aux besoins de tous les élèves et aux besoins de chacun d'entre eux, dans un environnement scolaire prenant en compte les spécificités de chaque parcours. »³.

Sur le site Eduscol, nous retrouvons la définition suivante : « L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers »⁴.

Nous pouvons remarquer que le terme « besoins » est présent dans chacune des définitions. La prise en compte des besoins des élèves est donc au cœur du principe même de l'école inclusive. En effet, après ces différentes lectures, nous pouvons voir que l'école inclusive n'est pas seulement d'accueillir les élèves en situation de handicap dans des classes ordinaires, mais d'adapter le système scolaire à chaque élève, en situation de handicap ou non.

Ce principe vise à effacer toute catégorisation et se place donc aujourd'hui en opposition au modèle de séparation des enfants dits ordinaires et des enfants dits atypiques. Chaque enfant est un

¹ Bulletin de veille n°1 « Comment définir l'école inclusive ? », consulté sur https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/6855_BulletinVeille_1_ecole_inclusive.pdf

² *Ibid.*

³ Gouvernement.fr. Refonder l'école inclusive, [en ligne] <https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

⁴ Eduscol, consulté sur <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>

élève à part entière avec des besoins différents, le tout est donc d'adapter son enseignement à chaque profil d'élève.

1.2. Dans la législation et les textes officiels

Afin de mieux comprendre son cheminement, il me paraît nécessaire de rappeler quelques textes et lois importants qui ont contribué jusqu'à présent à la mise en place d'une école inclusive :

- La Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées « affirmait la volonté d'insertion chaque fois que possible des personnes en situation de handicap en milieu ordinaire »⁵ dans une logique donc d'intégration, c'est-à-dire que la personne handicapée est insérée dans la société à condition qu'elle puisse s'y adapter.
- La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.⁶ en continuité de la loi de 1975, vise à améliorer les conditions d'insertion des personnes handicapées dans la société et au niveau scolaire de pouvoir inscrire son enfant porteur de handicap dans l'école la plus proche du domicile, comme n'importe quel autre élève.
- La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁷ dans laquelle la notion d'intégration est remplacé par celle d'inclusion, il apparaît donc le principe de l'école inclusive dans lequel le système éducatif doit s'adapter aux élèves et non l'inverse.
- La circulaire de rentrée du 5 juin 2019 pour une école inclusive ⁸ a pour objectif de préciser les actions à mener afin de permettre pleinement sa mise en œuvre.
- La loi pour une Ecole de la confiance du 28 juillet 2019 ⁹ : développée ci-après.

1.2.1. La loi pour une Ecole de la confiance du 28 juillet 2019

Il me paraît pertinent de porter un intérêt particulier à cette loi dans le cadre de mon étude en raison des changements qu'elle a suscités et des conséquences générées.

⁵ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>

⁶ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/>

⁷ <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>

⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/03/3/Circulaire-de-rentree-2019-ecole-inclusive_1136033.pdf

⁹ <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

Tout d'abord, l'abaissement de l'instruction obligatoire à 3 ans. En effet, l'école maternelle étant l'école de la socialisation et du langage, cette mesure vise à lutter contre les inégalités en donnant la chance à chaque élève, quel que soit son milieu social ou familial de réussir sa scolarité grâce à un cadre commun.

En plus d'affirmer l'importance du rôle du cycle 1 dans la scolarité de l'élève, la loi prévoit d'accompagner cette mesure par la mise en place d'une visite médicale à l'école dès trois ans permettant « un repérage précoce des éventuels troubles de santé pouvant affecter les apprentissages »¹⁰. En abaissant l'âge obligatoire de l'instruction, le taux de scolarisation des élèves de moins de six ans est susceptible d'augmenter. Ainsi, un maximum d'enfants pourrait passer cette visite qui permettrait un éventuel diagnostic le plus tôt possible, afin d'accéder à un accompagnement et une prise en charge dans de meilleurs délais également.

La loi prévoit aussi un meilleur accompagnement des élèves en situation de handicap en améliorant la formation et la reconnaissance des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Dans cette optique, est également créé un pôle inclusif d'accompagnement localisé (PIAL) « visant à améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et à faciliter la gestion des accompagnants »¹¹.

1.3. Conséquences et contexte actuel

Nous pouvons nous demander si l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire a des conséquences sur les effectifs dans les classes de maternelle ainsi que sur l'augmentation du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Selon les chiffres de l'éducation Nationale en 2020, 254 500 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans le premier degré¹². La majorité dans des établissements ordinaires (194 500 contre 60 000 dans des établissements spécialisées), soit 68 937 de plus qu'en 2018. Ce chiffre n'a cessé d'augmenter ces dernières années car il était de 111 083 en 2006¹³.

¹⁰ [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr), La loi pour une école de la confiance

¹¹ *Ibid.*

¹² L'Education Nationale en chiffres 2020, consulté sur <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2020-305457>

¹³ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Elèves en situation de handicap, consulté sur <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/les-l-ves-en-situation-de-handicap-47819.pdf>

Toujours, selon le site Education.gouv.fr, le nombre moyen d'élèves par classe est en baisse depuis 1990 (25,8 aujourd'hui contre 27,8 en 1990) mais en légère hausse depuis 2000 (25,5 en 2000)¹⁴.

Le nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré est en baisse également et l'Education Nationale prévoit que cette tendance se poursuive les années suivantes, cependant ici les raisons sont démographiques¹⁵.

La principale conséquence de la mise en place de l'école inclusive est donc l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés et donc l'amplification de l'hétérogénéité des classes. Les autres mesures telles que l'abaissement de l'instruction obligatoire à partir de 3 ans ne semblent pas avoir d'impact sur le nombre d'élèves par classe puis que le taux de natalité est en baisse.

2. Les élèves à besoins éducatifs particuliers

Afin de cerner l'enjeu de mon étude, il est important de regarder de plus près la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers pour comprendre la nature de cette dénomination et les élèves concernés.

2.1. Emergence de la notion

La notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers est apparue dans le Rapport Warnock (Royaume-Uni, 1978). La commission, qui avait pour objectif de faire état des conditions de scolarisation et des besoins des élèves en situation de handicap, n'a pas seulement pris en compte les aspects médicaux, comme initialement prévu, mais a élargie son travail en prenant en compte d'autres aspects tels que sociaux et relationnels... et ne s'est donc pas arrêtée aux élèves en situation de handicap « sévère » mais « à tous les élèves qui ont besoin d'une éducation spécialisée de quelque forme que ce soit »¹⁶.

Ce rapport propose alors de délaissier le terme de handicap, trop restrictif et catégorisant pour ne raisonner qu'en termes de besoins éducatifs particuliers. En effet, à l'issue de cette étude, il a pu être

¹⁴ L'Education Nationale en chiffres, 2020, education.gouv.fr

¹⁵ Note d'information n°20.08 – Mars 2020, consulté sur https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/t-l-charger-la-version-imprimable-de-la-note-20-08-51933_1.pdf

¹⁶ Le rapport Warnock et la notion de besoins éducatifs particuliers, consulté sur <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/le-rapport-warnock-1978.html>

constaté que les élèves en situation de handicap ne sont pas les seuls à avoir besoin d'une éducation spécialisée et peuvent avoir parfois les mêmes besoins qu'un autre élève et inversement.

2.2. Des définitions

Les différentes recommandations établies par le rapport Warnock ont permis de forger la base de la loi anglaise sur l'éducation de 1981 (Education Act 1981) qui définit un élève à besoins éducatifs particuliers « s'il a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour lui »¹⁷.

Une notion qui s'est étendue et fait émerger la définition internationale arrêtée d'un commun accord donnée par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 2008 : « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation »¹⁸.

2.3. Une classification internationale

L'OCDE présente trois catégories internationales établies d'un commun accord afin de regrouper les besoins des élèves « selon les causes perçues des difficultés rencontrées » (OCDE 2008) :

- « A/ Déficiences » : ce sont des besoins résultant d'une déficience d'un point de vue médical, comme les élèves en situation de handicap.
- « B/ Difficultés » : ce sont des besoins dus à une difficulté d'apprentissage pouvant être durable ou passagère.
- « C/ Désavantages » : ce sont des besoins dus à des difficultés socio-économiques ou culturelles comme les élèves allophones ou dans une situation familiale difficile.

Nous pouvons donc constater que le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers concerne un grand nombre d'élèves et peut même concerner tous les élèves à un moment ou un autre de leur scolarité. Un handicap de naissance, un handicap dû à un accident, une difficulté liée à une situation familiale difficile...

¹⁷ Education Act, 1981, cité par Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, n°77, p.14, consulté sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm#plan>

¹⁸ Politique, statistiques et indicateur, OCDE, *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, chapitre 1, 2008, consulté sur <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/41058722.pdf>

2.4. Une classification en France

En France, la DGESCO en 2003 établit une liste des élèves à besoins éducatifs particuliers ¹⁹:

- Les élèves en situation de handicap
- Les enfants en difficulté scolaire grave et durable
- Les enfants en situation familiale ou sociale difficile
- Les enfants intellectuellement précoces
- Les enfants nouvellement arrivés en France (ENAF)
- Les enfants malades
- Les enfants du voyage
- Les enfants mineurs en milieu carcéral

Il me semble important de préciser la notion de handicap définie ici : « Altération des fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, polyhandicap, trouble de santé invalidant. » qui reprend la définition du handicap de la Loi de 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » ²⁰ (art.114).

Bien qu'elle puisse parfois varier, cette catégorisation est beaucoup utilisée en France.

Les classifications de la DGESCO et de l'OCDE ne sont pas organisées de la même façon mais ne se contredisent pas. Effectivement, l'OCDE propose une catégorisation plus synthétique et distingue les besoins liés à des causes médicales comme la catégorie des déficiences, les besoins liés à des causes internes à l'élève ou à l'environnement scolaire comme la catégorie des difficultés, ainsi que des causes liées à l'environnement familial de l'élève comme la catégorie des désavantages dans lesquelles nous pouvons ranger les différents profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers donnés par la DGESCO.

2.5. Des handicaps difficilement détectables

Si certaines difficultés sont passagères ou durables, liées à l'environnement de l'élève par exemple, d'autres comme nous l'avons vu ont des causes médicales : les handicaps. Le terme

¹⁹ besoins-educatifs-particulier.fr, Le rapport Warnock et la notion de besoins éducatifs particuliers

²⁰ legifrance.gouv.fr, Loi n° 2005-102 du 11 février 2005

handicap est souvent connoté au physique et donc visible dès les premiers mois de vie d'un enfant. Cependant, il existe des handicaps pas ou peu visibles et difficilement détectables surtout durant les premières années de l'enfant « il faut un à deux ans pour identifier formellement un trouble sensoriel ou moteur, trois à quatre ans pour repérer un trouble de la motricité fine et davantage encore pour reconnaître un trouble des fonctions cognitives ou du langage »²¹ et qui « peuvent facilement se confondre avec un simple retard de développement » (Guidetti et Tourrette, 2018, p37). En effet, certains handicaps ou troubles, sont difficilement détectables dans les premières années de la vie d'un enfant comme les troubles autistiques, dont le diagnostic est difficile avant trois ans et parfois même « des familles ne voient identifier la pathologie de leur enfant qu'autour de 5-6 ans, voire ultérieurement » (Guidetti et Tourrette, 2018, p.189).

A l'inverse de ceux visibles, parfois de naissance comme les handicaps moteurs, les adaptations pourront être faites dès l'entrée à l'école maternelle, alors que dans ces cas-là, les démarches pour arriver à une prise en charge adaptée peuvent être longues. En effet, c'est aux parents d'entreprendre les démarches auprès de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) mais si ces derniers ne l'ont pas fait d'eux-mêmes, c'est à l'enseignant de le leur suggérer au regard des observations qu'il a menées en classe. L'élève doit être reconnu comme étant en situation de handicap par la MDPH, un dossier est monté et une équipe éducative se réunit par la suite pour discuter des aménagements pédagogiques à mettre en œuvre au sein de la classe et de l'école ²² .

2.5.1. L'exemple de la dyspraxie

Afin de montrer l'importance du repérage de certains troubles ou handicaps et de leur prise en charge en maternelle, dans l'ouvrage *Préparer les petits à la maternelle* (2019), Boris Cyrulnik entouré d'experts de la petite enfance nous présente l'exemple d'un élève dyspraxique.

La dyspraxie est également appelée trouble développemental de la coordination et peut se manifester par « du désintérêt, voire du refus des jeux faisant appel à la construction, au dessin, mais aussi le refus de jeux moteurs comme le vélo, les courses, les jeux collectifs ou les difficultés pour tous les gestes de la vie quotidienne : habillage, toilette, repas, etc. »²³ seules les activités de langage ne sont pas impactées par le trouble.

²¹ Michèle Guidetti, et Catherine Tourrette, *Handicaps et développement psychologique de l'enfant* (4e édition entièrement revue et augmentée. ed.), Dunod, 2018, p.47

²² Développé dans 2.7.1. Les différents dispositifs pédagogiques

²³ Boris Cyrulnik et France Présidence De La République, *Préparer Les Petits à La Maternelle*, Paris, Odile Jacob, 2019, p.168

La dyspraxie est quasiment invisible et difficilement détectable en maternelle.

Dans cet exemple, nous nous rendons compte que quand elle n'est pas diagnostiquée, la dyspraxie peut être confondue avec un retard ou un manque d'investissement de la part de l'élève, on peut penser qu'il est dans l'opposition ou qu'il a un défaut d'éducation. L'enseignant ne met pas ou peu d'aménagements en place, la réponse n'est donc pas adaptée, ce qui entraîne de la frustration et un sentiment d'échec qui peut se poursuivre dans toute sa scolarité.

Toujours dans ce même exemple, cet élève a finalement été diagnostiqué en fin de maternelle et a poursuivi une scolarité épanouissante grâce aux aménagements qui ont été mis en place par la suite.

2.6. La question du diagnostic

Dans son article « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », Serge Thomazet remet en cause la catégorisation médicale. En effet, il soulève le risque de stigmatisation des élèves « amenant les enseignants à adopter des attitudes conformes, non à leurs limitations effectives, mais à celles supposées du fait de leur handicap »²⁴. Parfois, les besoins de l'enfant sont indépendants de son trouble ou handicap et si l'on ne se base que sur l'origine de la difficulté, il peut arriver de ne pas avoir une réponse adaptée. Certains élèves peuvent également avoir les mêmes besoins mais ne pas appartenir à la même catégorie ou être par exemple en situation de handicap et suivre parfaitement bien certains enseignements, sans avoir besoin d'aménagements.

Les catégories médicales sont encore trop présentes, non pertinentes selon Thomazet, et c'est pourquoi aujourd'hui il est préférable de ne raisonner qu'à travers le prisme des besoins.

2.7. Les moyens

2.7.1. Les différents dispositifs pédagogiques

Afin de répondre au mieux à leurs besoins, des dispositifs adaptés à chaque profils d'élèves sont mis en place dès l'école maternelle.

Un document ressource intitulé « Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? » proposé par l'Education Nationale permet de comprendre quel dispositif mettre en

²⁴ Serge Thomazet, Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *op. cit.*, p.13

place pour quel type de besoin éducatif particulier ainsi que les démarches à entreprendre afin de le mettre en place.

Je ne développerai que les dispositifs pouvant être mis en place dès la maternelle.

Tout d'abord, le projet d'accueil individualisé (PAI) concerne les élèves atteints de maladies chroniques comme l'asthme, le diabète ou encore ayant des allergies. Le PAI est un document écrit, rédigé par le médecin scolaire, sur lequel figure les aménagements, les traitements médicaux et les procédures à suivre en cas d'urgence pour l'élève concerné.

Ensuite, Le projet personnalisé de scolarisation (PPS), concerne les élèves en situation de handicap reconnus par la MDPH selon la définition de la loi de 2005²⁵. C'est la famille qui saisit la MDPH pour faire part de souhaits concernant un éventuel aménagement pédagogique. L'élève doit donc être diagnostiqué et reconnu comme étant en situation de handicap. Une équipe pluridisciplinaire d'évaluation formée des professionnels de l'éducation et de santé se regroupe alors pour élaborer le PPS qui précisera les aménagements pédagogiques et les préconisations permettant sa mise en œuvre. Cela peut être par exemple une aide humaine ou l'attribution de matériel pédagogique adapté.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), concerne les élèves ayant des difficultés scolaires durables liées à un trouble des apprentissages comme la dyslexie, la dysphasie qui sont des troubles spécifiques du langage ou la dyspraxie²⁶. Le PAP est proposé par l'équipe pédagogique ou demandé par la famille. Le médecin scolaire, après l'analyse des bilans médicaux fournis par la famille, émet un avis sur la situation médicale de l'élève et fait état des besoins d'accompagnement pour l'élève. Suite aux préconisations, l'équipe pédagogie élabore le plan d'accompagnement pour l'élève. Il bénéficiera d'aménagements et d'adaptations pédagogiques au sein de la classe.

Les élèves auxquels je m'intéresse dans le cadre de mon étude sont les élèves en situation de handicap ou ayant des troubles et non des maladies chroniques, ils sont alors concernés par le PPS et le PAP.

²⁵ Détaillée dans 1.2. Dans la législation et les textes officiels

²⁶ Définie dans 2.5.1. l'exemple de la dyspraxie

2.7.2. La formation des AESH

Afin d'accompagner au mieux les élèves, la loi pour une Ecole de la confiance (2019)²⁷ prévoit également d'améliorer la condition des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Leur statut sera renforcé et leur appartenance à la communauté éducative réaffirmée.

La loi prévoit également une formation initiale de 60 heures et une formation continue adaptée. Une plateforme « Cap Ecole inclusive » pour aider les enseignants dans la scolarisation de tous les élèves est mise en place et les AESH y ont également accès.

2.7.3. La formation des enseignants

Il me semble pertinent, dans le cadre de mon étude de s'intéresser à la formation des enseignants. En effet, compte tenu des actions menées et des objectifs du gouvernement pour rendre l'école pleinement inclusive, il me semblait important de s'intéresser à la manière dont les enseignants, principaux acteurs de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, y sont formés.

2.7.3.1. La formation initiale

Sur le site internet du Ministère, Devenirenseignant.gouv.fr²⁸, nous pouvons trouver toutes les informations nécessaires sur le parcours de formation initiale des futurs enseignants du premier degré : le master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), ce dernier réunissant tous les métiers de l'éducation nationale en quatre mentions : 1^{er} degré (professeur des écoles), 2nd degré (professeur en collège et lycée), encadrement éducatif (CPE) et pratiques et ingénierie de la formation.

En plus de cours liés aux différentes disciplines enseignées, à la pratique du métier, à l'utilisation des outils numériques, à la recherche, les futurs professeurs des écoles bénéficient également d'enseignements du tronc commun c'est-à-dire dispensés à tous les étudiants du master MEEF. Ces enseignements permettent d'acquérir une culture commune, de favoriser « la cohésion des équipes pédagogiques »²⁹.

De nombreux domaines comme la laïcité, les valeurs de la République, la posture de l'enseignant ou encore la gestion des conflits sont abordés et l'école inclusive en fait partie.

²⁷ education.gouv.fr, La loi pour une école de la confiance

²⁸ Devenirenseignant.gouv.fr, Les Inspé pour former les futurs enseignants, consulté sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

²⁹ *Ibid.*

Afin de comprendre ce que représente ces enseignements du tronc commun dans la répartition des différents enseignements dispensés dans le master MEEF 1^{er} degré, je suis allée consulter les maquettes du master première année et du master deuxième année de l'académie de Montpellier sur le site de l'Inspe de l'académie de Montpellier. Les différentes disciplines sont réparties en plusieurs unités d'enseignements (UE). Le tronc commun est l'intitulé de l'unité d'enseignement n°5 dans laquelle se trouve la pédagogie générale. C'est dans les cours de pédagogie générale qu'est abordé le thème de l'école inclusive.

Les cours de pédagogie générale. Par exemple, dans la maquette de la première année de master, au premier semestre, le volume horaire du cours de pédagogie générale est de 18 heures sur 284 heures d'enseignement total. La maquette du deuxième semestre nous indique qu'il est de 21 heures sur 284 heures également. L'année suivante, que l'étudiant suive la deuxième année de master après obtention du concours ou sans obtention du concours, le volume horaire des cours de pédagogie générale reste à peu près le même.

Cependant, selon mon expérience personnelle en master MEEF, la question de l'inclusion scolaire est présente dans tous les enseignements notamment quand il s'agit de concevoir et d'analyser des situations d'enseignement et d'apprentissage dans différentes disciplines à travers la différenciation à laquelle il faut toujours penser et les aménagements pédagogiques susceptibles d'être mis en place en fonction des élèves à besoins éducatifs particuliers que nous avons en charge ou que nous pouvons avoir en charge.

2.7.3.2. La formation continue

Tout au long de sa carrière, le professeur des écoles a la possibilité de se former. En effet, « 18 heures d'animation et de formation sont comprises dans les obligations de service »³⁰. Ceci représente un minimum car il existe également d'autres formations sur la base du volontariat des enseignants « fonction de leur disponibilité et des possibilités de remplacement »³¹.

Dans le communiqué de presse du Ministre du 4 décembre 2017 « Permettre à l'école de la République d'être pleinement inclusive », le Gouvernement oriente ses actions autour de six axes, dont un est tourné vers la formation des enseignants : « Mieux informer, former et accompagner les enseignants »³². Cet axe prévoit notamment le renforcement de la formation continue « sur la

³⁰ Devenirenseignant.gouv.fr, La formation continue, consulté sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99034/la-formation-continue.html>

³¹ *Ibid.*

³² Education.gouv.fr, Permettre à l'École de la République d'être pleinement inclusive, consulté sur <https://www.education.gouv.fr/permetsse-l-ecole-de-la-republique-d-etre-pleinement-inclusive-11501>

compréhension du handicap et les adaptations scolaires »³³, ainsi qu'un accès facilité à des ressources via une plateforme numérique nationale telle que MAGISTERE ou plus récemment « Cap école inclusive » ainsi que la possibilité d'être mis en relation et accompagné par des formateurs spécialisés.

3. L'école maternelle

3.1. La refondation de l'école maternelle

Afin de respecter les différents rythmes d'apprentissage des élèves, La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République découpe la scolarité en quatre cycles pédagogiques de la maternelle au lycée.

Un seul et unique cycle est créé pour l'école maternelle nommé « cycle des apprentissages premiers ». La place importante de la maternelle est soulignée la plaçant comme une première étape fondamentale dans la scolarité de l'élève qui lui permettra d'acquérir les premiers apprentissages essentiels à la suite de sa scolarité.

Les mesures de refondation prévues par cette loi comptent notamment l'élaboration de nouveaux programmes. Le Bulletin Officiel spécial du 26 mars 2015 est consacré à celui de la maternelle, entré en vigueur à la rentrée 2015.

Ce nouveau programme place la maternelle comme « l'école de l'épanouissement et du langage »³⁴ et organise les enseignements en cinq domaines d'apprentissages :

- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
- Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
- Découvrir le monde

Avec pour chaque domaine des objectifs visés en fin de cycle ainsi que des éléments donnant des repères sur l'organisation de la progressivité des apprentissages.

En 2019, la loi pour une école de la confiance ³⁵, abaisse l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans. Un nouveau programme d'enseignement de l'école maternelle entre alors en vigueur pour

³³ Education.gouv.fr, Permettre à l'École de la République d'être pleinement inclusive

³⁴ Education.gouv.fr, Programme d'enseignement de l'école maternelle, consulté sur <https://www.education.gouv.fr/au-bo-du-30-juillet-2020-programmes-d-enseignement-pour-le-primaire-et-le-secondaire-305398>

³⁵ Détaillée dans 1.2.1. La loi pour une école de la confiance

la rentrée 2020. Ce dernier ne modifie pas grandement l'ancien mais insiste sur les activités langagières et renforce les enseignements liés au développement durable et à l'environnement.

3.2. Les enjeux de l'école maternelle

« Tous les chercheurs ont souligné unanimement l'importance des 2000 premiers jours de la vie d'un enfant dans sa structuration psychique et intellectuelle. »³⁶ tels sont les mots du Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer au sujet des Assises de la maternelle de Mars 2018.

En effet, les 2000 premiers jours de la vie d'un enfant correspondent à ses cinq premières années, période de la fréquentation de l'école maternelle. Cette dernière intervient alors à un stade important du développement de l'enfant, elle a donc un rôle essentiel et ses enjeux sont considérables.

Afin de mieux comprendre ces enjeux, il est important de s'intéresser aux différents aspect du développement de l'enfant grâce à quelques-uns des principaux travaux à ce sujet.

3.2.1. Les principales théories du développement de l'enfant du XXe siècle

Virginie Laval dans son ouvrage *La psychologie du développement. Modèles et méthodes* (2019) présente les principales théories classiques du développement. Il s'agira d'en présenter deux des plus connues qui permettront de comprendre l'enjeu de l'école maternelle dans le développement de l'enfant.

3.2.1.1. La théorie du développement cognitif de Jean Piaget

Jean Piaget a développé une théorie selon laquelle les enfants passent par différents stades de développement. Ces derniers sont déterminés en fonction de l'âge et se suivent les uns les autres. Ils n'apparaissent pas à un moment précis mais il y a des périodes durant lesquelles certaines capacités cognitives sont développées chez la plupart des enfants.

Il y a quatre principaux stades de développement selon J. Piaget qui sont :

- Le stade sensori-moteur (naissance à environ 2 ans)
- Le stade préopératoire (2 à 7 ans)
- Le stade des opérations concrètes (7 à 12 ans)
- Le stade formel (12 à 16 ans)

³⁶ Cité dans Boris Cyrulnik et France Présidence De La République, *op. cit.*, p.230

Le stade auquel je m'intéresse est le stade préopératoire car c'est celui qui correspond à la période d'âge que j'étudie.

Selon Piaget, d'environ deux ans à sept ans, les enfants sont dans un stade appelé préopératoire dont le concept prédominant est l'égoïsme. En effet, les enfants de cet âge-là sont incapables de se mettre à la place de quelqu'un, ils croient que les autres pensent et voient comme eux. La première scolarisation qui intervient au cœur de cette période est un moment très important car c'est le début de la socialisation et l'acquisition du langage dans une période où l'enfant est encore très centré sur lui-même, ce qui l'aidera à surmonter ce stade et passer au suivant.

3.2.1.2. La théorie socioculturelle du développement de Vigotsky

Les théories du développement de Vigotsky et Piaget se rejoignent sur certains points mais sont opposées sur d'autres. Pour Piaget, le développement s'effectue de l'individu vers le social, c'est-à-dire que le développement est un processus cognitif interne qui précède l'apprentissage alors que Vygotski pense au contraire que l'apprentissage social vient avant le développement. Ce dernier est donc influencé par les interactions sociales.

Vigotsky expose également le concept de la zone proximale de développement selon lequel un tiers va permettre à l'enfant d'atteindre les compétences qu'il ne peut pas atteindre seul. La difficulté est donc de trouver le juste milieu entre ce que l'élève est en capacité de faire seul et ce qu'il est en capacité de faire avec une aide.

Les interactions sont donc très importantes ainsi que l'attention portée à chaque enfant pour lui venir en aide et l'accompagner dans ses apprentissages est essentielle. L'adulte a un rôle de guide.

3.2.2. Des travaux plus récents

Plus récemment, de nouveaux travaux sur le développement de l'enfant ont fait évoluer les théories existantes. En effet, ces recherches récentes ont permis de comprendre que le développement de l'enfant n'est pas linéaire et régulier et qu'il connaît parfois des régressions. L'enfant ne passe pas forcément d'un stade à l'autre et un stade dépassé n'est pas forcément acquis, il peut y avoir des retours en arrière. Connaître le développement de l'enfant et leur psychologie est important pour permettre aux enseignants de mieux les comprendre mieux les accompagner.

Agnès Florin, psychologue, s'est également intéressée au développement psychologique de l'enfant. Dans son ouvrage *Introduction à la psychologie du développement (enfance et adolescence)* (2003), elle montre notamment l'impact de l'adulte sur le développement de l'enfant, qui permet de comprendre l'importance du guidage de l'enseignant dans l'évolution de l'élève et comment celui-ci

peut l'accompagner dans ses apprentissages. Dans ses travaux, le langage est également au cœur de ses travaux et représente un élément important dans le développement de l'enfant.

Qu'ils soient le résultat du développement ou sa cause, le langage et les interactions sociales sont omniprésents et essentiels pour le développement de l'enfant, tous les travaux sur ce sujet le démontrent. C'est pour cela que le langage est un élément central des programmes d'enseignement de l'école maternelle, tant comme un objectif à atteindre qu'un moyen pour apprendre.

Se sentir bien et en confiance à l'école, avec des adultes bienveillants, qui savent être attentifs et répondre aux besoins des élèves ainsi qu'avoir des relations avec les autres, être intégré dans un groupe-classe est alors essentiel pour le bon développement de l'enfant.

3.2.3. Le rôle du cycle 1

« L'école maternelle est une école bienveillante. [...] Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. »³⁷ Telles sont les premières lignes du BO spécial n°2 du 26 mars 2015 concernant le nouveau programme de l'école maternelle qui la caractérise selon trois grands axes :

- « Une école qui s'adapte aux jeunes enfants »
- « Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage »
- « Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble »

Le cycle 1 tient un rôle majeur dans la scolarité de l'élève.

3.2.3.1. Permettre d'acquérir des premières compétences essentielles

Comme son nom l'indique, le cycle 1 des apprentissages premiers, a pour objectif de fournir aux élèves les premières connaissances et compétences nécessaires à l'acquisition des savoirs fondamentaux du cycle suivant. Cette transmission est organisée autour de modalités spécifiques d'apprentissage comme y fait référence le deuxième axe du programme : le jeu, la résolution de problèmes, l'entraînement, la manipulation.

Ces premiers apprentissages concernent notamment le développement du langage, élément essentiel à la structuration des apprentissages. Ce dernier est présent dans chaque situation de classe

³⁷ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, Programme d'enseignement de l'école Maternelle

sous forme d'échanges avec les élèves et d'évocation des activités, d'acquisition de vocabulaire nouveau, entre autres.

La socialisation fait également partie des apprentissages essentiels et le troisième axe du programme y fait référence. Les élèves vont évoluer individuellement mais également collectivement au sein du groupe classe. Pour certains, la petite section sera synonyme de premier contact avec des enfants du même âge et l'école maternelle veille à ce que chacun acquière les principes du vivre-ensemble.

3.2.3.2. Donner le plaisir d'apprendre

Dans l'ouvrage *Préparer les petits à la maternelle*, Boris Cyrulnik souligne le rôle important de l'affect dans l'apprentissage et explique qu'il faut « sécuriser l'enfant pour lui donner le plaisir de faire l'effort d'apprendre »³⁸.

C'est ce que se donne comme mission l'école à travers le premier axe du programme. S'adapter aux jeunes enfants vise à les sécuriser affectivement et leur permettre de développer leur confiance en eux, ce qui favorisera l'envie d'aller à l'école et d'apprendre.

L'école maternelle est bienveillante, elle se veut de tenir compte du développement de chaque enfant, de les valoriser et les accompagner en répondant à leurs besoins.

3.2.3.3. Repérer les premières difficultés

L'école maternelle est le premier lieu de scolarisation et les enfants sont confrontés à des situations parfois inédites. Ceci peut engendrer des difficultés qui peuvent amener au diagnostic d'un éventuel trouble ou handicap. La vigilance des enseignants est alors importante car ils vont pouvoir déceler ces difficultés et mettre en place des aménagements pédagogiques adaptés. Ce repérage précoce, renforcé par les mesures prises dans la loi pour une école de la confiance (abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire et organisation de visites médicales) pourrait permettre, si cela se révèle être nécessaire, d'entamer des démarches afin que l'élève puisse bénéficier d'un dispositif d'accompagnement le plus tôt possible. Ces informations seront également fondamentales pour la suite de la scolarité et il est important que l'élève qui en a besoin puisse bénéficier d'aménagements dès son entrée au CP.

³⁸ Boris Cyrulnik et France Présidence De La République, *op. cit.*, p.41

III. Partie expérimentale

1. Problématique

1.1. Constat personnel et interrogations

Mon mémoire a pour thème l'école inclusive. Le sujet porte spécifiquement sur le diagnostic d'élèves en maternelle.

Comme évoqué en introduction, ce choix a été induit dans un premier temps par mon expérience personnelle et les problèmes auxquels je faisais face en classe, c'est-à-dire : être en difficulté face à plusieurs élèves qui présentent des troubles du comportement et/ou des apprentissages sans en connaître l'origine et donc sans savoir vraiment quoi mettre en place comme aménagements en classe et sans avoir la possibilité de mettre en place un dispositif d'accompagnement adapté.

Je me suis alors posé la question de l'inclusion scolaire car dans toutes les recherches que j'ai menées, dans les documents ressources à destination des enseignants et les lectures que j'ai faites, que cela soit l'accueil d'élèves en situation de handicap ou présentant un trouble quelconque, on suppose dans la plupart des cas que la nature de la difficulté soit connue et c'est en fonction de cela que l'on donne les démarches à entreprendre et les moyens mis à disposition comme la mise en place d'un PPS pour un enfant en situation de handicap ou d'un PAP pour un élève avec un trouble d'apprentissage. Or, qu'en est-il des élèves en attente de diagnostic ? Qu'en est-il des élèves en maternelle dont le diagnostic n'est pas possible à cause de leur jeune âge ?

C'est alors également toute la complexité de l'école maternelle qui accueille des jeunes enfants, qui vivent leurs premières années de scolarisation et qui font face à des situations inédites. Ce sont ces mêmes situations qui font apparaître des difficultés pouvant révéler un handicap non détecté plus tôt. Ainsi, qu'en est-il d'un élève en maternelle que l'on suspecte porteur de trouble mais qui n'a pas de diagnostic car encore trop jeune ? Peut-on alors déjà mettre en place un dispositif d'accompagnement pleinement adapté à ses besoins ? Peut-on répondre de manière optimale à ses besoins si nous n'en connaissons pas l'origine ?

Je me suis également posée la question de la formation des enseignants et de leur capacité à accueillir ces élèves.

- De ce fait, l'inclusion est-elle plus difficile en maternelle ?
- Comment prend-on en charge les élèves non diagnostiqués en maternelle ?
- Le non-diagnostic des élèves en maternelle est-il un obstacle à leur prise en charge ?

Toutes ces interrogations m'ont menée à m'intéresser à ce sujet, dans le cas particulier de l'école maternelle, du point de vue des enseignants et à formuler la problématique suivante :

En quoi le diagnostic d'un trouble/d'un handicap en maternelle permettrait à l'enseignant un meilleur accompagnement des apprentissages de l'élève et ainsi réussir l'inclusion ?

1.2. Hypothèses

1.2.1. Le diagnostic permettra une meilleure prise en charge de l'élève car il pourra bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins.

Nous l'avons vu dans la partie théorique, la maternelle est une étape importante et déterminante dans la scolarité de l'élève alors il faut qu'il soit pris en charge correctement dès le début et cela passe par le fait de bénéficier d'un dispositif d'enseignement adapté à ses besoins. Ce dispositif, que ce soit un aménagement pédagogique ou une aide humaine, aidera également l'enseignant à accompagner l'élève dans ses apprentissages puisqu'il pourra aussi s'y appuyer.

1.2.2. Un élève de maternelle demande beaucoup d'attention et un élève à besoins éducatifs particuliers en demande d'autant plus. S'il n'est pas diagnostiqué et ne bénéficie pas d'un dispositif (une aide humaine par exemple), il est difficile de lui consacrer l'attention dont il a besoin.

Comme nous l'avons vu, les premières acquisitions en maternelle sont fondamentales et préparent à la suite de la scolarité de l'élève, l'enseignant doit être attentif aux besoins de chacun, à leur développement et leur bien-être. C'est un comportement que l'on ne doit pas adopter qu'au premier cycle mais il est d'autant plus important que le cycle 1 sont les trois premières années de scolarisation de l'élève. Ces derniers sont jeunes, manquent encore d'autonomie, vivent les premières séparations avec leurs parents alors ils sont en demande de beaucoup d'attention. Il est évident qu'un élève de maternelle ayant des besoins éducatifs particuliers et plus précisément un handicap ou trouble a besoin d'encore plus d'attention. D'autant plus que certains handicaps se manifestent par des troubles du comportement parfois difficilement gérables par les enseignants en classe. Sans diagnostic et sans dispositif, notamment la présence d'une AESH, cela complique la gestion de cet/ces élève(s) ainsi que du reste de la classe.

1.2.3. En classe, l'enseignant pourra mieux adapter sa pédagogie en connaissant la nature des difficultés de l'élève.

En m'appuyant sur l'exemple de la dyspraxie que j'ai abordé dans le cadre théorique, nous avons vu que certains handicaps étant difficilement détectables en maternelle, peuvent être parfois

confondus avec un manque de volonté de la part de l'élève, un manque d'éducation... qui peuvent entraîner une mauvaise prise en charge de ce dernier et un suivi non adapté. Si l'enseignant connaît la cause des difficultés de l'élève, notamment une cause médicale, cela lui permettra d'adapter sa pédagogie à son handicap ou trouble.

2. Contexte d'étude

2.1. Méthode de recueil de données

J'ai choisi de traiter cette problématique du point de vue des enseignants et il m'a semblé que la méthode la plus pertinente et appropriée pour mener ma recherche était de conduire des entretiens compréhensifs sur la base d'un questionnaire que j'ai élaboré en amont. L'objectif est de savoir si d'autres enseignants accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers, s'ils sont diagnostiqués ou s'ils ne le sont pas, les aménagements mis en place par l'enseignant si l'élève ne peut pas bénéficier d'un dispositif, ce qui marche selon eux ou est à améliorer dans leur inclusion afin de mettre en lumière si le non-diagnostic est un obstacle à la prise en charge de ces élèves. Je voulais également que cet entretien prenne la tournure d'un échange de savoirs et savoir-faire et un partage de réflexions sur notre métier.

2.2. Public interrogé

Afin d'avoir des réponses au plus proche de la réalité du terrain, je me suis entretenue avec une population d'enseignants de maternelle hétérogènes avec des années d'expérience, des âges et des parcours variés.

Le choix des personnes interrogées a été fait en fonction du profil de l'enseignant et non pas de la classe ou de la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce dernier paramètre m'était inconnu avant de mener mes entretiens car il permet de se rendre compte de la fréquence et du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers présents dans les classes en général.

J'ai mené cinq entretiens composés d'un seul homme, en première année de titularisation, sans spécialité, deux femmes ayant neuf et dix-neuf années d'années d'enseignement sans spécialités non plus, une jeune PES et une enseignante titulaire du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPMF) ayant suivi des formations sur les troubles du spectre autistique enseignant en REP+.

3. Résultats et analyse

3.1. Résumé des entretiens

Tous les entretiens sont menés à partir du même questionnaire mais la plupart des questions sont ouvertes alors certaines sont adaptées aux réponses précédentes.

Dans cette partie, il s'agit d'extraire les réponses clés de chaque entretien afin de pouvoir les comparer entre elles et les analyser au regard des connaissances théoriques et des hypothèses que j'ai formulées au départ.

Parfois les enseignants ont répondu à certaines questions telles que l'intérêt du diagnostic ou des solutions qui permettraient une meilleure inclusion, non pas en fonction de leur situation actuelle mais par rapport à des expériences passées ou des observations de collègues, ce qui je pense est d'autant plus intéressant car les réponses récoltées vont au-delà d'une situation précise et reflètent bien le ressenti général des enseignants sur la question de l'inclusion. Cela m'a également permis de mettre en lumière d'autres problématiques qui ne font pas parties de mon sujet de départ mais peuvent aider dans la quête de la mise en place d'une école pleinement inclusive.

Tout d'abord, j'ai mené mon premier entretien auprès d'un enseignant en première année de titularisation, sans spécialité en remplacement long (toute l'année scolaire) d'une classe de petite et grande section de 27 élèves. Il accueille trois élèves à besoins éducatifs particuliers en grande section : deux élèves ayant des problèmes d'élocution et un élève allophone. L'élève allophone ne fait pas partie du public d'élèves auquel je m'intéresse car c'est bien un élève à besoins éducatifs particuliers mais ses difficultés ne résultent pas d'un diagnostic médical. Les deux autres élèves ont des difficultés qui pourraient relever d'un éventuel trouble des apprentissages comme un trouble dys, c'est d'ailleurs ce que soupçonne l'enseignant, mais aucun diagnostic spécifique n'est posé. Un des élèves bénéficie d'un suivi orthophonique depuis l'année précédente et l'autre a été dirigé vers un bilan orthophonique. Afin d'inclure et d'accompagner ces élèves dans leurs apprentissages, cet enseignant met en place un système de tutorat et intègre l'élève allophone au groupe des petites section pour reprendre les bases de la langue française.

Cet enseignant pense que l'obstacle à une meilleure prise en charge de ces élèves à besoins éducatifs particuliers est principalement le nombre d'élèves en classe qui est trop important et ne permet pas de pouvoir accorder un temps nécessaire à chacun.

Je me suis ensuite entretenue avec une enseignante titulaire de secteur ayant neuf ans d'expérience et travaillant avec trois classes : une classe de petite et grande section, une classe de moyenne section et une classe de petite section.

Elle accueille plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers parmi les élèves de petite section et de grande section. Certains sont diagnostiqués de troubles du spectre autistique, troubles de l'attention et hyperactivité. Les autres sont en cours de diagnostic, certains présentent des retards de développement ou des troubles des apprentissages qui mèneront peut-être au diagnostic d'une dysphasie pour l'un d'entre eux.

Toutes les démarches ont été entreprises pour ces élèves, c'est-à-dire que tous ont été vus par le médecin scolaire, ont bénéficié d'une équipe éducative et sont suivis à l'extérieur. Pour certains depuis l'année précédente et bénéficient d'une aide humaine et pour d'autres depuis cette année et sont en attente de notification qui ne pourra être mise en place peut-être que pour l'année prochaine.

Les solutions apportées par l'enseignante pour ces élèves et notamment pour les élèves en attente de diagnostic et de notification (ce qui m'intéresse le plus dans le cadre de mon étude), sont de différencier, d'essayer d'adapter les activités au niveau du temps et des difficultés et parfois l'AESH d'un élève prend en charge également un des élèves qui attend de bénéficier d'une aide humaine pour qu'il puisse avoir l'attention dont il a besoin.

Selon cette enseignante ces aménagements ne suffisent pas et ne permettent pas d'inclure correctement ces élèves. Tout d'abord car même si les démarches ont été entreprises, elles sont longues et les élèves ne pourront pas bénéficier de l'aménagement nécessaire de suite et bien souvent il faudra attendre l'année d'après (notamment pour une AESH). Elle pense également qu'il y a de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers accueillis dans les classes et que cela devient difficile de les prendre en charge correctement ainsi que le reste de la classe car des enfants de cet âge-là demandent déjà beaucoup d'attention et un élève en situation de handicap encore plus.

D'après elle le diagnostic d'un élève peut aider l'enseignant mais pour les raisons qu'elle a évoquées, cela ne suffira pas.

Ensuite, je me suis entretenue avec une enseignante sans spécialité non plus, qui a 19 ans d'ancienneté et enseigne dans une classe de petite et moyenne section de 27 élèves. Elle accueille un seul élève à besoins éducatifs particuliers en moyenne section qui a un mutisme sélectif à la suite d'un choc pendant sa première année de scolarisation. Il refuse de parler à l'école avec les adultes et les enfants. Ce sont les parents qui ont entrepris des démarches depuis la fin de l'année précédente,

cet enfant bénéficie d'un suivi extérieur chez un pédopsychiatre et un orthophoniste. Il a également des difficultés dans d'autres domaines mais l'enseignante n'arrive pas à détecter un éventuel trouble des apprentissages. Il ne bénéficie pas d'aménagements au sein de l'école et n'en a pas besoin. L'enseignante ne met pas en place d'adaptation particulière. Dans ce cas de figure, le suivi extérieur suffit pour l'instant et il n'y a pas d'obstacle à l'inclusion de cet élève car il ne réfute pas l'idée d'aller à l'école. Il y a de l'amélioration dans les relations avec les autres élèves et progresse au niveau des apprentissages.

Cependant, j'ai demandé à cette enseignante son avis sur sa formation et sur l'apport de celle-ci concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers car elle m'avait fait part en début d'entretien de ses manques et de son auto-formation face à certaines situations qu'elle a pu rencontrer. Elle m'a répondu qu'elle pensait qu'il n'y avait pas assez de formation notamment sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et les handicaps, pour les comprendre, les reconnaître et savoir comment les accueillir. Selon elle, le diagnostic des élèves peut aider l'enseignant mais il reste l'obstacle du manque de formation car l'élève peut être diagnostiqué mais encore faut-il savoir comment agir, puis il y a un second obstacle selon elle c'est le nombre d'élèves dans les classes trop important pour pouvoir s'occuper pleinement de chacun.

Mon quatrième entretien a été mené auprès d'une professeur des écoles stagiaire (PES) qui est en responsabilité d'une classe de petite section de 24 élèves. Elle accueille un élève en cours de diagnostic pour suspicion d'autisme et d'hyperactivité très difficile à gérer en classe puisqu'il ne reste pas assis, se met facilement en colère et peut parfois avoir des comportements dangereux. Une demande d'aide humaine a été faite mais celle-ci n'a pas encore aboutie car la maman est réticente au diagnostic de son enfant. Pour l'inclure dans la classe et l'accompagner dans ses apprentissages, cette enseignante tente de le prendre en activité mais il ne reste pas, elle essaie de le prendre à part individuellement pour travailler pendant des moments où elle le peut comme à l'accueil. Elle m'a fait part de ses difficultés à gérer cette situation et selon elle, cela ne suffit pas, cet élève a vraiment besoin d'une aide humaine car il doit être pris en charge individuellement par un adulte, il a besoin de beaucoup d'attention et de surveillance. Enfin, d'après elle, le diagnostic pourra l'aider dans le sens où cela permettra d'aboutir les démarches.

Enfin, mon dernier entretien a été mené auprès d'une enseignante titulaire du CAFIPEMF. Elle enseigne dans une classe de petite et grande section de 15 élèves en réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+). Elle a suivi des formations sur les élèves en situations de handicap et plus précisément sur les troubles du spectre autistique (TSA). Elle accueille un élève ayant des TSA en

grande section qui bénéficie d'une AESH depuis les années précédentes et un élève de petite section ayant des difficultés de motricité et une suspicion de TSA bénéficiant également d'aide humaine. Grâce aux apports de ses formations, cette enseignante a pu mettre en place des aménagements adaptés à ses élèves tels qu'un système de pictogrammes pour communiquer qui permet à l'élève de se repérer dans l'école et dans le temps, un système de récompense pour le motiver à faire les activités et l'aider à progresser. Elle aménage également les temps en classe et les activités et les adapte aux problématiques de ses élèves. L'inclusion est une réussite dans ce cas de figure et les élèves progressent. Cependant, elle est consciente que ce n'est pas le cas et que les conditions pour une inclusion réussie ne sont pas toujours réunies. D'après elle les enseignants ne sont pas assez formés, ils manquent de temps pour cela et les moyens nécessaires ne sont pas toujours déployés. Le diagnostic peut aider les enseignants dans la mesure où si l'élève est déjà diagnostiqué cela signifie que des démarches ont été entreprises du côté des parents et que l'élève est suivi à l'extérieur, ce qui ne peut avoir d'un impact positif sur le travail en classe.

3.2. Tableau récapitulatif des réponses

	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
Années d'enseignement	1	9	19	PES	15
Spécialisation / formation	Non	Non	Non	Non	CAFIPEMF Formations sur les handicaps et TSA
Milieu dans lequel se trouve l'école	Ordinaire Rural	Ordinaire Rural	Ordinaire Rural	Ordinaire Urbain	REP+ Urbain
Classe(s)	PS/GS 27 élèves	3 classes : PS MS PS/GS	PS/MS 27 élèves	PS 24 élèves	PS/GS 15 élèves
Elève(s) à besoins éducatifs particuliers	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

Ayant un trouble / handicap ou suspicion	Oui	Oui	Non	Oui	Oui
Diagnostiqués	Non	Oui et en cours	/	En cours	Oui et en cours
Nature du trouble ou handicap diagnostiqué ou soupçonné	Dysphasie	TSA Hyperactivité Dysphasie	/	TSA Hyperactivité	TSA
Nature du/des besoin(s) éducatif(s) particulier(s) autre que handicap/trouble	Difficulté d'élocution Retard de langage Allophone	Retard de développement	Mutisme	/	Difficultés motrices
Aménagement(s) pédagogique(s) dans le cadre d'un plan d'accompagnement	Non	Certains oui aide humaine, d'autres en attente d'aide humaine	Non, pas de nécessité	En attente d'aide humaine	Oui, aide humaine
Solutions mis en place par l'enseignant	Tutorat Groupes hétérogènes	Différenciation Aide des AESH d'autres élèves	Pas nécessaire	Difficultés à mettre en place des « solutions »	Système de pictogramme et de récompense
Obstacle(s) à l'inclusion selon l'enseignant (de manière générale ou par rapport à leur situation)	Nombre important d'élèves en classe	Lenteur des démarches Nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe	Manque de formation Nombre important d'élèves en classe	Manque d'aide humaine	Inclusion réussie Manque de formation Manque de moyens (avis général)

Intérêt du diagnostic pour l'enseignant		Oui mais minime car d'autres problèmes	Oui mais pas seulement	Oui	Oui pour les démarches et le suivi
--	--	--	------------------------	-----	------------------------------------

3.3. Analyse

Tout d'abord, dans les entretiens que j'ai menés, nous pouvons constater que tous les enseignants accueillent un à plusieurs élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme je l'ai évoqué précédemment, ce paramètre m'était inconnu avant de mener mes entretiens car je voulais refléter également la fréquence de la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes et nous voyons que sur cinq entretiens, tous les enseignants en accueillent chacun au moins un.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les besoins éducatifs particuliers sont multiples et beaucoup d'élèves peuvent être concernés, de manière durable ou passagère, allant d'un milieu familial/social difficile au trouble des apprentissages (par exemple la dyspraxie) ou handicap (par exemple TSA). Dans ma problématique, je pose la question de l'intérêt du diagnostic, je m'intéresse donc plus particulièrement aux élèves en situation de handicap ou ayant un trouble des apprentissages. Sur les cinq entretiens que j'ai menés, trois enseignants accueillent des élèves diagnostiqués ou en cours de diagnostic principalement pour des TSA ou des troubles dys. Un enseignant soupçonne une dysphasie chez un de ses élèves mais aucun diagnostic n'est en cours. Sur les cinq enseignants avec lesquels je me suis entretenue, il y en a donc quatre qui sont concernés par l'éventuel diagnostic d'un trouble ou d'un handicap. L'échantillon d'enseignants auprès desquels j'ai mené ma recherche n'est pas assez élargi pour prétendre refléter exactement la réalité mais les milieux et situations étant variés et ce paramètre étant aléatoire dans le choix des enseignants avec lesquels m'entretenir, cela nous renseigne quand même sur le fait qu'il y a certainement une grande partie des enseignants qui accueillent au moins un élève en situation de handicap ou ayant un trouble des apprentissages. De plus, dans trois entretiens sur cinq, un ou plusieurs élèves de la classe sont atteints ou sont en cours de diagnostic de TSA et/ou d'hyperactivité, des handicaps particulièrement difficiles à gérer au sein d'une classe par les enseignants. Une enseignante raconte sa difficulté pour gérer son élève de petite section en cours de diagnostic de TSA et d'hyperactivité, sans AESH qui essaie de sortir régulièrement de la classe, qui se met parfois en danger, qui ne reste pas assis à une place et qui n'a aucune autonomie.

Environ la moitié des élèves ayant besoin d'une aide humaine en bénéficient et les autres sont en attente. Les élèves qui en bénéficient sont des élèves de grande section qui étaient diagnostiqués

précédemment et ont été notifiés depuis l'année d'avant pour la plupart. Les élèves de petite section sont en attente de pouvoir en bénéficier, sauf dans le cas du dernier entretien où l'élève de petite section en bénéficie depuis peu. Chaque enseignant dont les élèves sont dans ce cas (entretien 2 et 4) m'ont fait part de leur difficulté à prendre en charge ces élèves. Les principales raisons de ces attentes sont certainement le fait que les difficultés ont été détectées à l'école lors de la première scolarisation, qu'aucune démarche n'avait été entreprise par les parents avant pour détecter un éventuel handicap. Ce qui est normal car nous avons vu dans la partie théorique que c'est en général lorsque l'élève est confronté à de nouvelles contraintes notamment lors de la première scolarisation que des difficultés se révélant être les premiers symptômes d'un handicap apparaissent. Le seul élève de petite section qui en bénéficie (entretien 5) est scolarisé depuis la toute petite section alors les difficultés avaient pu déjà être observées. Dans le quatrième entretien, l'enseignante explique que la maman de l'élève est réticente, ce qui ralentit les démarches. Dans le deuxième entretien, l'enseignante fait part de la lourdeur des démarches qui parfois « dépassent les parents »³⁹, ce qui les retarde alors qu'elles sont déjà assez longues.

Je vais à présent m'intéresser aux réponses obtenues à la question des obstacles à l'inclusion de ces élèves selon les enseignants. J'ai demandé à chaque enseignant si selon eux, les aménagements mis en place par eux-mêmes ou dans le cadre d'un dispositif étaient suffisants et sinon ce qui selon eux permettrait une meilleure prise en charge des élèves. Deux enseignantes ont répondu oui par rapport à leur situation actuelle (entretiens 3 et 5) mais ont fait part dans d'autres questions des difficultés, en rapport avec leurs expériences passées ou leurs observations, qui pouvaient, d'une manière générale, faire obstacle à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

En effet, même si le troisième entretien ne concerne pas un élève diagnostiqué ou susceptible d'être diagnostiqué, le témoignage de l'enseignante est intéressant car il nous renseigne tout d'abord sur le fait qu'il y a des classes qui n'en accueillent pas toujours puis que l'on peut faire face à des élèves ayant d'autres problématiques, ici un mutisme, auxquelles nous avons peut-être moins l'habitude de faire face. De plus, cette enseignante, par son expérience passée a pu répondre à la question de l'intérêt du diagnostic et a également donné son avis sur la formation.

Selon elle, il n'y a pas assez de formation sur les troubles des apprentissages et les handicaps. En effet, elle explique que dans sa formation initiale il y a 19 ans, ce sujet n'avait jamais été abordé et il l'a très peu été durant sa formation continue. C'est seulement cette année qu'elle a assisté à une formation sur les différents handicaps et le repérage de ceux-ci. Cela l'a beaucoup aidée et l'aidera

³⁹ Annexe 2

pour ses futurs élèves mais jusque-là elle a dû se former seule en faisant des recherches. L'enseignante du cinquième entretien pense également que les enseignants ne sont pas assez formés car elle-même a suivi des formations sur les TSA et d'autres handicaps mais sur la base du volontariat, ce qui selon elle n'est pas à la portée de tous les enseignants.

Ce manque de formation fait donc partie des obstacles selon deux enseignantes et si nous regardons les autres réponses, le nombre d'élèves revient dans trois entretiens que cela soit le nombre d'élèves en classe (entretiens 1 et 3) ou le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers présents en classe (entretien 2). En effet, ces enseignants estiment que ce qui rend également difficile la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est qu'ils sont de plus en plus nombreux dans une même classe mais aussi que les effectifs des classes qui les accueillent sont trop importants.

Nous relevons également dans le deuxième entretien la lenteur des démarches qui ralentissent la mise en place d'un aménagement en lien avec le manque d'AESH formulé dans le quatrième entretien.

Le diagnostic des élèves n'ayant pas été formulé directement par les enseignants comme étant l'un des obstacles à l'inclusion, ou un paramètre la facilitant, nous y reviendront ultérieurement.

Au regard des réponses obtenues, je retiendrai que le nombre d'élèves en classe, le manque de formation et le manque de moyens (mise en place des dispositifs, possibilité de participer à une formation...) sont les principaux obstacles de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers relevés par les enseignants interrogés.

L'enseignante dans le cinquième entretien est consciente que sa situation favorise une prise en charge optimale de ses élèves mais que ce n'est pas un cas majoritaire. En effet, cette dernière est la seule enseignante à accueillir des élèves en situation de handicap ayant répondu que les dispositifs et aménagements mis en place suffisent. Nous avons donc un exemple d'inclusion réussie. Si nous la comparons aux autres situations, contrairement aux autres enseignants, cette dernière enseigne certes dans une école classée REP+ mais elle a seulement 15 élèves en charge, elle a une spécialisation (CAFIPEMF) mais elle a surtout suivi des formations sur les handicaps qui lui ont permis d'acquérir les connaissances et les outils nécessaires pour inclure un élève en situation de handicap. Enfin, l'élève de grande section bénéficiait déjà d'une AESH et l'élève de petite section a pu en bénéficier d'une également assez rapidement. D'après cette comparaison, nous pouvons observer que cette situation réunit tous les éléments qui manquent selon les autres enseignants pour réussir l'inclusion.

Concernant la question du diagnostic, les enseignants ont répondu que celui-ci pouvait les aider notamment dans la gestion des élèves, pour leur permettre de pouvoir faire des recherches afin mieux comprendre et adapter leur pédagogie. Selon l'enseignante du dernier entretien, si l'élève est diagnostiqué cela signifie également que les démarches auprès des parents sont faites et qu'un suivi extérieur est mis en place et c'est cela qui, selon elle, aide l'enseignant dans la prise en charge de ces élèves.

C'est un paramètre que nous pouvons vérifier car comme nous l'avons vu, dans tous les entretiens que j'ai menés, parmi élèves à besoins éducatifs particuliers, certains sont diagnostiqués, certains sont en cours de diagnostic mais malgré le diagnostic, certains enseignants estiment qu'il reste des obstacles pour permettre de réussir l'inclusion et dans notre exemple où l'inclusion est réussie il y a pourtant un élève qui n'est pas encore diagnostiqué. En effet, dans notre exemple d'inclusion réussie, nous avons deux cas : un cas dans lequel l'élève est diagnostiqué et bénéficie d'une aide humaine et un cas dans lequel l'élève est en cours de diagnostic et bénéficie également d'une aide humaine. Ce qui diffère des situations des autres enseignants, qui font part des obstacles à une inclusion réussie, ce sont plutôt la capacité à accueillir ces élèves en lien avec leur formation et les conditions d'accueil des élèves en classe.

Au regard des résultats que j'ai obtenus, je dirai qu'effectivement, d'après le ressenti des enseignants le diagnostic permet une meilleure prise en charge des élèves mais avec de la formation et un temps nécessaire à accorder à chacun, il est également possible de prendre en charge correctement un élève non-diagnostiqué. Je fais d'ailleurs référence à S. Thomazet⁴⁰ qui suggère de ne raisonner qu'en termes de besoins et nous voyons que si nous sommes effectivement attentifs aux besoins des élèves et que nous sommes assez formés pour y répondre, le côté médical n'est que secondaire.

4. Bilan des hypothèses

Je vais à présent dresser le bilan de mes hypothèses au regard de l'analyse des réponses obtenues dans mes entretiens.

⁴⁰ Serge Thomazet, Du handicap aux besoins éducatifs particuliers, 2012

4.1. Le diagnostic permettra une meilleure prise en charge de l'élève car il pourra bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins.

Si je m'appuie sur les situations rencontrées au cours de mes entretiens, je peux dire que cette hypothèse n'est pas fausse mais n'est pas fondamentalement juste non plus.

En effet, le diagnostic peut permettre à l'élève de bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins. Cependant, nous avons vu l'exemple d'un élève de petite section (entretien 5) qui est en cours de diagnostic et bénéficie déjà d'une aide humaine. Il a donc été reconnu par la MDPH comme étant en situation de handicap sans qu'un diagnostic n'ait été encore définitivement posé mais au regard de l'observation de ses difficultés et de ses besoins. Cependant, il est à noter que le diagnostic est tout de même en cours, c'est-à-dire que des démarches ont été entreprises et sans cela, l'attribution d'aide humaine n'aurait pas été encore possible.

Dans les autres entretiens, les élèves qui bénéficient d'un dispositif et notamment une aide humaine sont des élèves qui ont été diagnostiqués et les élèves en cours de diagnostic sont en attente de cette attribution. Cependant, certains enseignants nous ont fait part de certains obstacles qui expliqueraient cette attente, notamment la lourdeur des démarches pour les parents ou leur réticence parfois qui peuvent les ralentir (entretiens 2 et 4). Ces dernières étant qualifiées déjà de longues (entretien 2), l'attribution d'une AESH par exemple attend parfois l'année d'après avant d'être mise en place.

Enfin, dans le cinquième entretien, nous voyons également que l'enseignante ne se repose pas que sur l'attribution d'aide humaine de ses élèves et n'a pas attendu que celle-ci soit mise en place pour adapter son enseignement. En effet, elle a mis elle-même en place des aménagements vus au cours de ses formations ce qui permet à ses élèves, indépendamment du dispositif mis en place, de bénéficier d'un accompagnement adapté à leurs besoins de la part de leur enseignante.

Tous ces exemples nous montrent que parfois, le diagnostic est indépendant de la prise en charge optimale des élèves ; ils peuvent être diagnostiqués et ne pas encore bénéficier du dispositif dont ils ont besoin et on peut également les prendre en charge correctement grâce aux compétences de l'enseignant.

Cependant, il est important de souligner que c'est la reconnaissance du handicap de qui permet l'attribution d'un dispositif ou d'un aménagement pédagogique.

4.2. Un élève de maternelle demande beaucoup d'attention et un élève à besoins éducatifs particuliers en demande d'autant plus. S'il n'est pas diagnostiqué et ne bénéficie pas d'un dispositif (aide humaine par exemple), il est difficile de lui consacrer l'attention dont il a besoin.

En effet, l'attention à consacrer aux élèves et notamment aux élèves en situation de handicap est un sujet qui est revenu dans presque tous les entretiens (entretiens 1, 2, 3 et 4). Selon l'enseignante dans le quatrième entretien, l'attribution d'une aide humaine est le principal obstacle à l'inclusion de son élève en attente de diagnostic de TSA et d'hyperactivité. En effet, cet élève est difficile à gérer et sans aide humaine, l'enseignante a du mal à le prendre en charge correctement ainsi que le reste de la classe. Cependant, cet exemple et cette hypothèse suggèrent que si l'élève bénéficie d'un dispositif, il aura toute l'attention dont il a besoin. Or, même si une AESH est présente pour un élève, ce sont les enseignants qui l'accueillent en classe. C'est ce que soulève l'enseignante dans le troisième entretien, le manque de temps lié au nombre important d'élèves en classe et le manque de formation peut amener à déléguer à l'AESH, bien que sans le vouloir et c'est un écueil à éviter.

Je reprends pour appuyer cet argument l'exemple du cinquième entretien dans lequel la présence de l'AESH est un soutien et une aide pour ses élèves mais l'enseignante, par sa formation, dit qu'elle peut les prendre en charge elle-même.

Le dispositif mis en place et notamment l'attribution d'une aide humaine est une solution car cela permet effectivement d'apporter à l'élève l'individualisation dont il a besoin et à l'enseignant d'avoir un élève avec plus d'autonomie. Cependant, ce n'est qu'un soutien car la première personne à accueillir l'élève dans la classe est l'enseignant. Il doit donc être capable de lui consacrer du temps et doit être assez compétent pour lui procurer un enseignement adapté. Il faut donc être vigilant à ce que cela reste un soutien et ne remplace pas le rôle de l'enseignant par manque de temps (lié au nombre d'élèves en classe) et manque de formation.

4.3. En classe, l'enseignant pourra mieux adapter sa pédagogie en connaissant la nature des difficultés de l'élève.

Selon deux enseignantes interrogées (entretiens 2 et 3), le diagnostic facilite la prise en charge des élèves dans le sens où cela leur permettra de comprendre leurs difficultés et de mieux répondre à leurs besoins. Cependant, pour ces mêmes enseignantes le diagnostic ne fait pas tout et comme nous l'avons vu précédemment, des obstacles persistent. Pour les enseignantes de l'entretien 4 et 5, le diagnostic facilite la prise en charge mais plutôt d'un point de vue organisationnel. En effet, selon la PES (entretien 4), le diagnostic permettra aux démarches d'aboutir et de bénéficier d'une aide humaine pour son élève ce qui l'aidera dans la gestion de celui-ci et de la classe. Selon l'enseignante dont

l'inclusion est réussie (entretien 5), le diagnostic peut aider dans le sens où cela signifie que les démarches auprès des parents sont déjà faites et l'élève est suivi à l'extérieur ce qui peut avoir un impact positif sur le travail en classe et faciliter la prise en charge.

L'intérêt du diagnostic est donc unanime du point de vue des enseignants, mais les raisons de cet intérêt divergent.

IV. Conclusion

Rappelons la problématique : En quoi le diagnostic d'un trouble/d'un handicap en maternelle permettrait à l'enseignant un meilleur accompagnement des apprentissages de l'élève et ainsi réussir l'inclusion ?

Une problématique soulevée par les constats de mon expérience personnelle ainsi que les interrogations que m'ont suscité ma recherche théorique.

J'ai émis alors trois hypothèses qui me semblaient répondre à cette problématique :

- Le diagnostic permet une meilleure prise en charge de l'élève car il peut bénéficier d'un dispositif adapté à ses besoins.
- Un élève de maternelle demande beaucoup d'attention et un élève à besoins éducatifs particuliers en demande d'autant plus. S'il n'est pas diagnostiqué et ne bénéficie pas d'un dispositif (une aide humaine par exemple), il est difficile de lui consacrer l'attention dont il a besoin.
- En classe, l'enseignant pourra mieux adapter sa pédagogie en connaissant la nature des difficultés de l'élève.

Afin de les vérifier et répondre à ma problématique, je me suis entretenue avec des enseignants d'expériences, de milieux et de parcours différents. J'avais dans l'idée de comparer la prise en charge par l'enseignant des élèves dans les situations où ils sont diagnostiqués et celles où ils ne le sont pas. Je voulais également connaître d'autres paramètres tels que la formation des enseignants, les conditions dans lesquelles ils enseignent afin de pouvoir faire un parallèle entre ces paramètres et la réussite ou non de l'inclusion.

Grâce à ces différents entretiens, j'ai pu constater que le diagnostic n'est finalement pas la principale interrogation. En effet, si d'après Serge Thomazet la prise en charge par le diagnostic apporte un risque de stigmatisation et n'a pas vraiment d'intérêt si l'on raisonne en termes de besoins, pour les enseignants interrogés il est utile car il peut les aider à savoir comment adapter leur enseignement aux élèves. Cependant, des obstacles persistent à l'inclusion des élèves. Les principaux

points cités par les enseignants sont le nombre trop important d'élèves en classe et le manque de formation. Sur tous mes entretiens, un seul présente une inclusion réussie d'élèves en situation de handicap et les conditions citées par les autres enseignants y sont réunies : une enseignante ayant en charge 15 élèves et ayant suivi des formations sur les handicaps. Cette enseignante accueille des élèves qui bénéficient d'une aide humaine mais met en place également des adaptations pédagogiques apprises lors de ses formations. Un élève est diagnostiqué et un autre est en cours de diagnostic, pour le même handicap : un trouble du spectre autistique. Cependant, ces derniers n'ont pas les mêmes besoins car un a de grosses difficultés de communication et d'adaptation à la vie en classe et l'autre a des difficultés plutôt motrices et les aménagements pédagogiques que l'enseignante met en place en classe ne sont pas forcément les mêmes. Cette dernière met en place des aménagements qui ne sont pas directement en lien avec le handicap des élèves mais plutôt avec leurs besoins. Alors que dans les autres entretiens les enseignantes accueillant des élèves ayant le même handicap ou suspecté font part de leurs difficultés à adapter leur pédagogie et prendre en charge ces élèves, malgré parfois la présence d'une aide humaine, dans cet entretien, l'inclusion est réussie.

Pour conclure, ma recherche m'a permis de constater qu'il est possible d'adapter sa pédagogie indépendamment du diagnostic si l'on raisonne en termes de besoins mais que des obstacles persistent. Les enseignants ne se sentent pas assez formés pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment en situation de handicap et qu'ils manquent de temps à accorder à chacun à cause du nombre d'élèves en classe et du nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers présents dans une même classe.

Au regard des réponses formulées par certains sur l'intérêt du diagnostic notamment pour guider la prise en charge de l'élève, nous pouvons nous demander si le côté médical ne prime toujours pas sur les besoins dans les représentations des enseignants et qu'ils cherchent à être formés pour répondre à un type de profil d'élève et non à un type de besoin.

Sitographie

- ❖ Bulletin de veille n°1 « Comment définir l'école inclusive ? », [en ligne]
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/6855_BulletinVeille_1_ecole_inclusive.pdf
- ❖ Eduscol, [en ligne] <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive>
- ❖ Gouvernement.fr. Refonder l'école inclusive, [en ligne]
<https://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>
- ❖ Légifrance.gouv :
 - Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, [en ligne] <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>
 - Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté, [en ligne]
<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000017759074/>
 - LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, [en ligne]
<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437/>
- ❖ Education.gouv.fr :
 - Circulaire de rentrée 2019, [en ligne]
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/03/3/Circulaire-de-rentree-2019-ecole-inlusive_1136033.pdf
 - La loi pour une école de la confiance, [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
 - L'éducation nationale en chiffres 2020, [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2020-305457>

- Note d'information n°20.08 – Mars 2020, [en ligne]
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/t-1-charger-la-version-imprimable-de-la-note-20-08-51933_1.pdf
- ❖ Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Elèves en situation de handicap, [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/les-1-ves-en-situation-de-handicap-47819.pdf>
- ❖ Besoins-educatifs-particuliers.fr. Le rapport Warnock et la notion de besoins éducatifs particuliers, [en ligne] <https://www.besoins-educatifs-particuliers.fr/le-rapport-warnock-1978.html>
- ❖ Politique, statistiques et indicateur, OCDE (2008) *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, chapitre 1, [en ligne]
<https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/41058722.pdf>
- ❖ Eduscol. Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ? [en ligne]
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf
- ❖ Devenirenseignant.gouv.fr. Les Inspé pour former les futurs enseignants [en ligne]
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>
- ❖ Devenirenseignant.gouv.fr. La formation continue [en ligne]
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99034/la-formation-continue.html>
- ❖ Académie de Montpellier. Maquette M1 1^{er} degré, Maquette M2 Admis 1^{er} degré, Maquette M2 Non Admis 1^{er} degré [en ligne] <https://inspe-academiedemontpellier.fr/formation-initiale/master-meef/master-1er-degre>
- ❖ Education.gouv.fr :

- Permettre à l'Ecole de la République d'être pleinement inclusive [en ligne]
<https://www.education.gouv.fr/permettre-l-ecole-de-la-republique-d-etre-pleinement-inclusive-11501>
- Programme d'enseignement de l'école maternelle [en ligne]
https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf

Bibliographie

- ❖ Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, n°77, p. 11 à 17, [en ligne] <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm#plan>
- ❖ Cyrulnik, B., et France Présidence De La République. (2019). *Préparer Les Petits à La Maternelle*. Paris : Odile Jacob
- ❖ Guidetti, M., & Tourrette, C. (2018). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant* (4e édition entièrement revue et augmentée. ed.). Malakoff : Dunod.
- ❖ Laval, V., (2019). *La psychologie du développement : Modèles et méthodes*. Paris : Dunod.
- ❖ Florin, A., (2003). *Introduction à la psychologie du développement (enfance et adolescence)*, Paris : Dunod.

Annexes

<u>Annexe 1</u> : Entretien 1 avec un enseignant de petite et grande section, Mars 2021.....	41-42
<u>Annexe 2</u> : Entretien 2 avec une enseignante titulaire de secteur de trois classes des trois niveaux, Mars 2021	42-44
<u>Annexe 3</u> : Entretien 3 avec une enseignante de petite et moyenne section, Avril 2021	44-46
<u>Annexe 4</u> : Entretien 4 avec une PES, Avril 2021	46-48
<u>Annexe 5</u> : Entretien 5 avec une enseignante de petite et grande section, Avril 2021.....	48-50

Annexe 1 : Entretien 1 avec un enseignant de petite et grande section, Mars 2021

Moi – « Combien d’années d’ancienneté avez-vous ? »

Enseignant – « Je suis actuellement en première année de titularisation. »

Moi – « A quel niveau enseignez-vous et combien d’élèves avez-vous dans votre classe ? »

E – « J’ai une classe de petite et grande section de 27 élèves. »

Moi – « Avez-vous suivi une/des formation(s) spécialisée(s) sur le handicap et /ou les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Non, j’ai suivi la formation initiale en master MEEF et je n’ai pas de spécialité. »

Moi – « Avez-vous dans votre classe, un/des élève(s) à besoins éducatifs particuliers ? si oui, combien ? »

E – J’ai deux élèves ayant des problèmes d’élocution et un élève allophone qui a de grosses difficultés dans le langage et la mémorisation. »

Moi – « Pour les élèves ayant des difficultés d’élocution, sont-ils diagnostiqués ? et bénéficient-ils d’un dispositif d’aide à la suite d’un diagnostic ? »

E – « Un seul a eu un retard de langage diagnostiqué et bénéficie d’un suivi orthophonique extérieur. Je soupçonne une dysphasie mais pour le moment aucun diagnostic de ce trouble n’a été posé. »

Moi – « Depuis combien de temps cet élève est-il diagnostiqué et bénéficie de ce suivi ? »

E – « Depuis l’année dernière en moyenne section, à la suite d’un bilan orthophonique. »

Moi – « Pour les autres élèves, quelles démarches avez-vous entreprises après avoir constaté la difficulté d’élocution et accueilli l’élève allophone ? »

E – « J’ai orienté l’élève avec les difficultés d’élocutions vers un bilan orthophonique. Pour l’élève allophone, j’ai pris contact avec enseignants du RASED (réseau d’aide spécialisé pour les élèves en difficultés) pour mettre en place des aides pour la rentrée de cet élève en CP. »

Moi – « Quels aménagements mettez-vous, vous-même, en place au sein de la classe pour inclure au maximum ces élèves et les accompagner au mieux dans leurs apprentissages ? »

E – « J’intègre parfois l’élève allophone au groupe de petite section pour travailler la reconnaissance des lettres, nommer les nombres..., reprendre toutes les bases de la langue. Ensuite, pour chacun des trois élèves j’ai mis en place un système de tutorat afin que les élèves tuteurs puissent aider ces élèves

en difficulté. Chacun a son tuteur « attiré », en fonction des affinités créées. Depuis le début de l'année ils ont appris à se connaître, travailler ensemble, cela leur donne une certaine stabilité et les rassure d'avoir toujours le même camarade vers qui se tourner. Je fais également des groupes hétérogènes pour certaines activités afin de favoriser l'entraide. Je prends également ces élèves en APC (activités pédagogiques complémentaires) pour travailler les notions importantes avec eux et revenir sur ce qui leur pose des difficultés. »

Moi – « Ces aménagements, les démarches entreprises et le suivi suffisent-ils ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous faciliterait l'inclusion de ces élèves ? »

E – « La plupart du temps, le système de tutorat marche bien mais l'élève allophone a quand même des difficultés pour suivre correctement. Je pense que moins d'élèves en classe faciliterait la prise en charge de ces élèves car ils ont besoin de beaucoup d'attention mais je ne peux pas leur consacrer le temps dont ils ont besoin.

Moi – « Et au niveau de la formation, pensez-vous avoir été assez préparé et en mesure d'accueillir ses élèves ou y-a-t-il des manques ? »

E – « Je ne pense pas qu'il y ait de manques au niveau de la formation. On ne peut pas tout voir et tout aborder pendant le master. C'est au fur et à mesure que les enseignants se forment, avec l'expérience et en faisant des recherches. »

Annexe 2 : Entretien 2 avec une enseignante titulaire de secteur de trois classes des trois niveaux, Mars 2021

Moi – « Depuis combien d'années enseignez-vous ? »

E – « Depuis neuf ans. »

Moi – « A quel niveau enseignez-vous et combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? »

E – « Je suis titulaire de secteur et j'ai trois classes : une classe de petite section, une classe de moyenne section et une classe petite et grande section. »

Moi – « Avez-vous suivi une/des formation(s) spécialisée(s) sur le handicap et /ou les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Non. »

Moi – « Avez-vous dans vos classes, un/des élève(s) à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Oui. Une petite section qui a un trouble du spectre autistique, un grande section qui a un retard de développement, une petite section qui a également un retard de développement et un grande section qui a des troubles de l'attention et une hyperactivité. »

Moi – « Sont-ils tous diagnostiqués ? Et bénéficient-ils d'un dispositif ou d'un suivi à la suite de cela ? »

E – « La petite section qui a un retard de développement est en cours de diagnostic d'un éventuel handicap et l'élève de grande section qui a un retard de développement est également en cours de diagnostic, on lui soupçonne une dysphasie. Ils ont tous été vus par le médecin scolaire et ont un suivi extérieur. Au niveau scolaire, l'élève de petite section ayant un trouble du spectre autistique est en attente de notification d'AESH et l'élève de grande section ayant une hyperactivité en bénéficie. »

Moi – « Est-ce que ces troubles/difficultés avaient été constatées avant ? Sinon, quelles démarches avez-vous entrepris après ces constats ? »

E – « Pour les élèves de petite section nous avons fait appel au médecin scolaire après avoir constaté le retard, pour l'élève de grande section qui est en cours de diagnostic nous avons également fait appel au médecin cet année, qui soupçonne une dysphasie, ce qui n'avait pas été remarqué les années précédentes. Ou du moins, on attendait de voir son évolution avant de parler d'un éventuel trouble des apprentissages. Concernant l'élève de grande section ayant une hyperactivité, il est diagnostiqué et suivi depuis l'année dernière déjà. »

Moi – « Pour les élèves en cours de diagnostic ne bénéficiant pas d'un dispositif d'accompagnement, quels aménagements mettez-vous, vous-même, en place au sein de la classe pour les inclure au maximum et les accompagner au mieux dans leurs apprentissages ? »

E – « Nous essayons de différencier au maximum, adapter les activités au niveau de la difficulté et du temps. Nous mettons en place des aménagements pédagogique mais il est difficile de donner à ces élèves toute l'attention dont ils ont besoin en s'occupant aussi du reste de la classe alors parfois, l'AESH d'un autre élève intervient auprès d'un de ces élèves s'il est en attente de notification et qu'il y a une demande d'aide humaine qui n'est toujours pas mise en place.

Moi – « Ces aménagements, les démarches entreprises et le suivi suffisent-ils ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous faciliterait l'inclusion de ces élèves ?

E – « Le problème est que les démarches sont lourdes et dépassent parfois les parents et cela les rend longues. Parfois, les notifications arrivent tard et l'élève n'en bénéficiera que l'année d'après, comme pour les AESH, par exemple. Et puis il y a également de plus en plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes ce qui rend leur prise en charge de plus en plus difficile car il est difficile

de pouvoir s'occuper d'autant d'élèves qui ont parfois besoin de beaucoup plus d'attention que ce que l'on est en mesure de leur apporter. Il est déjà difficile d'enseigner à plus d'une vingtaine d'enfants en bas âge car ils demandent chacun beaucoup d'attention, alors avec un voire plusieurs élèves en situation de handicap, ça l'est encore plus. »

Moi – « Selon vous, le fait que les élèves soient diagnostiqués facilite-t-il la prise en charge de ces élèves ? »

E – « Cela peut aider à comprendre les difficultés et le comportement de l'élève et le prendre en charge mais pour les raisons que je viens d'évoquer, cela ne suffit pas. »

Annexe 3 : Entretien 3 avec une enseignante de petite et moyenne section, Avril 2021

Moi – « Depuis combien d'années enseignez-vous ? »

E – « Depuis 19 ans. »

Moi – « A quel niveau enseignez-vous et combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? »

E – « J'ai une classe de petite et moyenne section de 27 élèves. »

Moi – « Avez-vous suivi une/des formation(s) spécialisée(s) sur le handicap et /ou les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Non mais j'ai essayé de me former seule en faisant des recherches quand j'étais face à des difficultés, comme des élèves en situation de handicap ou présentant des troubles pour savoir comment réagir. »

Moi – « Avez-vous dans votre classe, un/des élève(s) à besoins éducatifs particuliers ? si oui, combien ? »

E – « J'ai un élève en moyenne section qui a un mutisme sélectif, il parle partout sauf à l'école. »

Moi – « Bénéficie-il d'un dispositif d'aide à la suite d'un diagnostic ? »

E – « Non, il n'a pas de diagnostic particulier et ne bénéficie pas d'un dispositif d'aide au sein de l'école. »

Moi – « Savez-vous à quoi est du ce mutisme et pouvez-vous me décrire les difficultés que rencontre cet élève ? »

E – « Il a développé un mutisme sélectif à la suite de la suite d'un choc ou une angoisse durant la première scolarisation. Il a également des difficultés au niveau du repérage spatial et au niveau du graphisme. Je me demande s'il n'y a pas autre chose mais je ne suis pas en mesure de le détecter. »

Moi – « Quelle(s) démarche(s) avez-vous entrepris après ce constat ? »

E – « Ce sont les parents qui ont entrepris des démarches. Il est suivi à l'extérieur par un pédopsychiatre et un orthophoniste. »

Moi – « Quels dispositifs mettez-vous en place vous-même pour inclure au maximum cet élève ? »

E – « Il n'y a pas forcément de dispositif mis en place car ce n'est pas vraiment nécessaire. Il arrive à suivre mais parfois son mutisme est un obstacle dans certaines activités. Il a subi un choc émotionnel et est renfermé sur lui-même, alors être derrière lui n'est pas forcément la bonne solution. On le laisse un peu faire les activités, on ne le sollicite pas trop pour qu'il ne se sente pas oppressé. Mais c'est quand même compliqué de savoir quel comportement adopter face à lui, si nous avons les bons gestes ou pas. »

Moi – « Est-ce que cela est suffisant d'après-vous ? Sinon, qu'est-ce qui, selon vous faciliterait l'inclusion de cet élève ? »

E – « Je pense que pour l'instant c'est tout ce que l'on peut faire, il y a de l'amélioration, il commence à jouer et communiquer parfois avec ses camarades. »

Moi – « Et au niveau de la formation, pensez-vous avoir été assez préparé et en mesure d'accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers ou y-a-t-il des manques ? »

E – « Cette année, nous avons pu avoir une formation très intéressante sur les besoins éducatifs particuliers. Nous avons pu avoir des critères médicaux pour nous aider à dépister certains troubles et mieux les comprendre. C'était la première fois que j'avais une formation sur cela, jusqu'à présent je n'y avais pas été formée et j'ai dû me former seule en faisant des recherches. Il y a 19 ans, au cours de ma formation initiale, il n'y avait rien sur ça et depuis je n'avais reçu aucune formation, ce qui m'a manqué. Plus ça va et plus nous accueillons des élèves qui présentent des troubles et cela devient difficile. »

Moi – « Pensez-vous que le fait que l'élève soit diagnostiqué facilite sa prise en charge et son inclusion ? »

E – « Je pense que ça aide oui car on va pouvoir se renseigner sur son trouble ou son handicap, faire des recherches pour savoir comment le prendre en charge mais la question du diagnostic n'est pas le seul problème, cela peut faciliter sa prise en charge mais ce n'est pas suffisant. »

Moi – « Que sont ces autres obstacles ? »

E – « Je pense que le nombre d'élèves en classe est trop important. Il est difficile de s'occuper pleinement d'un élève à besoins éducatifs particuliers qui demande beaucoup d'attention, qui sont parfois plusieurs, et ce de plus en plus, dans une même classe en même que tout le reste des élèves avec qui il faut avancer et qui demandent également de l'attention. Je pense aussi qu'il faudrait avoir plus de formation sur les troubles et handicaps car même si parfois certains élèves bénéficient d'une AESH, ce sont nous les enseignants qui l'accueillons et nous devons savoir comment les prendre en charge mais parfois il peut arriver d'avoir tendance à déléguer à l'AESH face à des élèves devant qui nous ne savons pas comment réagir. Mais si nous déléguons, quel est l'intérêt ? Je ne me sens parfois pas assez formée face aux difficultés auxquelles font face les élèves et je me demande parfois ce que je peux leur apporter. C'est pour cela que je pense que nous devons avoir beaucoup plus de formation sur ça. »

Annexe 4 : Entretien 4 avec une PES, Avril 2021

Moi – « Depuis combien d'années enseignez-vous ? »

E – « Depuis cette année, je suis PES (professeur des écoles stagiaire). »

Moi – « A quel niveau enseignez-vous et combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? »

E – « J'ai une classe de petite section de 24 élèves. »

Moi – « Avez-vous suivi une/des formation(s) spécialisée(s) sur le handicap et /ou les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Non. »

Moi – « Avez-vous dans votre classe, un/des élève(s) à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « Oui, un élève. »

Moi – « Est-il diagnostiqué ? »

E – « Il est en cours de diagnostic pour suspicion d'autisme et d'hyperactivité. »

Moi – « Comment se manifeste ces troubles en classe ? »

E – « Il ne reste pas assis, il enlève ses chaussures et ses chaussettes, il n'est pas propre, il ne supporte pas qu'on le touche sinon il fait une crise, il sort le matériel rangé dans la classe, il met le désordre, il essaie sans arrêt de sortir de la classe et a même renversé une étagère un jour... »

Moi – « Quelles démarches avez-vous donc entrepris face à ces comportements ? »

E – « Nous avons d'abord eu une discussion avec la directrice pour faire part de nos difficultés face à cet élève. Une équipe pédagogique a été mise en place, il a été vu par le médecin et le psychologue scolaire. »

Moi – « Est-ce qu'à la suite de l'équipe pédagogique un dispositif tel qu'une aide humaine a été mis en place ? »

E – « Non, pas encore. Nous avons fait la demande d'une aide humaine, les démarches sont en cours mais la maman est réticente au diagnostic de son fils, ce qui ralentit les démarches. Il est donc aujourd'hui en attente de diagnostic et sans aide humaine. »

Moi – « Quels dispositifs mettez-vous donc en place vous-même pour inclure cet élève et l'accompagner dans ses apprentissages ? »

E – « J'essaie de l'impliquer dans les apprentissages mais il ne reste pas assis, en ateliers ou en regroupement et il « vaque à ses occupations ». Je le prends également à part à l'accueil pour essayer de le faire travailler et avoir un moment à lui consacrer individuellement. Il ne vient pas l'après-midi. »

Moi – « Cela suffit-il ? Sinon, selon vous, qu'est-ce qui permettrait à cet élève d'entrer dans les apprentissages ? »

E – « Non, cela ne suffit pas, je pense qu'il faudrait que cet élève bénéficie d'une aide humaine car il a besoin de beaucoup d'attention et je ne peux pas toujours la lui donner. Il a besoin de quelqu'un quasiment en permanence pour le surveiller et lui faire faire certaines activités. Je pense qu'il devrait également aller de temps en temps dans une classe spécialisée pour s'adapter petit à petit à la vie en communauté. »

Moi – « Pensez-vous que le fait qu'il soit diagnostiqué pourra vous aider ? Si oui, pourquoi ? »

E – « Oui, dans un premier temps parce que les démarches pourront aboutir puis cela me donnera aussi peut-être plus de pistes pour savoir comment mettre en place des adaptations en classe pour ce type de handicap. »

Annexe 5 : Entretien 5 avec une enseignante de petite et grande section, Avril 2021

Moi – « Depuis combien d’années enseignez-vous ? »

E – « Depuis 15 ans. »

Moi – « A quel niveau enseignez-vous et combien d’élèves avez-vous dans votre classe ? »

E – « J’enseigne à une classe de petite et grande section de 15 élèves en réseau d’éducation prioritaire renforcé (REP+). »

Moi – « Avez-vous suivi une/des formation(s) spécialisée(s) sur le handicap et /ou les élèves à besoins éducatifs particuliers ? »

E – « J’ai passé le CAFIPEMF et j’ai suivi des formations sur les troubles du spectre autistiques et les enfants en situation de handicap, sur la base du volontariat. »

Moi – « Avez-vous dans votre classe, un/des élève(s) à besoins éducatifs particuliers ? sont-ils diagnostiqués ? »

E – « Oui, deux. Un élève de grande section et un élève de petite section. L’élève de grande section est atteint de troubles du spectre autistique (TSA) et l’élève de petite section a une suspicion de TSA également et a des difficultés en motricité liées à la naissance. »

Moi – « Bénéficient-ils d’un dispositif d’aide ? »

E – « Oui, les deux. »

Moi – « Depuis quand ? »

E – « Pour l’élève de grande section, les démarches ont été faites depuis la petite section. Pour l’élève de petite section, depuis novembre/décembre. »

Moi – « Quelle(s) démarche(s) avez-vous entrepris après avoir constaté les difficultés de l’élève de petite section ?

E – « On savait déjà qu’il souffrait de difficultés motrices car il est scolarisé depuis la toute petite section mais il était encore petit pour entreprendre des démarches. Cette année, nous avons contacté

le médecin scolaire et mis en place une équipe éducative. Depuis le début de l'année, comme nous connaissions ses difficultés, j'ai renforcé les activités de motricité fine pour lui et en motricité il a toujours un adulte près de lui quand nous faisons des parcours par exemple, des activités sur lesquelles il peut manquer d'équilibre et risquerait de se blesser mais aussi pour l'aider dans des activités qui demandent de la coordination. »

Moi – « Quels aménagements sont donc mis en place pour inclure au maximum ces élèves et les accompagner dans leurs apprentissages ? »

E – « Les deux élèves bénéficient d'une aide humaine. Pour l'élève de grande section, nous lui avons aménagé un espace dans la classe car qui ressemble à un petit bureau avec un tableau sur lequel sont aimantés des pictogrammes représentant les différents endroits de l'école, les différents moments de la journée et les photographies des adultes de la classe. Nous gardons une petite frise chronologique sur laquelle nous plaçons ces pictogrammes et grâce à cela nous lui expliquons ce que nous sommes en train de faire et ce que nous allons faire après. Cela lui permet de se repérer dans le temps et dans l'espace et se sécuriser car il ne parle que très peu, a du mal à s'exprimer et s'adapter à la vie en classe avec des troubles du comportement, il fait des crises parfois difficiles à gérer. Nous avons également mis en place un système de récompense avec des pastilles de couleur pour arriver à lui faire faire certaines des activités. Ces dernières sont aménagées et quand il a terminé son activité ou qu'il n'arrive plus à se concentrer il peut aller dans la classe ou dans son espace aménagé.

L'élève de petite section a des troubles moins sévères, il poursuit les mêmes objectifs que les autres élèves de la classe mais il y a une adaptation des activités également au niveau de la quantité, du matériel et du temps et a une AESH à raison de 9h par semaine. »

Moi – « Est-ce que ces systèmes de récompenses et de pictogramme sont des choses que vous avez pu voir au cours de vos formations ? »

E – « Oui, complètement, ce sont des choses que j'ai apprises au cours de mes formations. Grâce aux formations que j'ai suivies et aux personnes avec qui j'ai travaillé, j'ai appris à comprendre comment fonctionnent les élèves atteints de troubles du spectre autistique et les adaptations à mettre en place. »

Moi – « Cela suffit-il ? Si non, qu'est-ce qui, selon vous faciliterait l'inclusion de ces élèves ? »

E – « Oui, l'inclusion se passe bien, les élèves progressent grâce à ces dispositifs et sont intégrés dans le groupe classe. Le système de pictogramme et de récompense ainsi que la présence de l'AESH permettent à l'élève de grande section de bien vivre sa scolarisation et de progresser. Pour l'élève de petite section également, il est bien intégré, il a des relations avec les autres et arrive à entrer dans les apprentissages. »

Moi – « Nous voyons que votre formation et les conditions dans lesquelles vous exercez permettent de réussir l'inclusion de ces élèves mais ce n'est pas toujours le cas alors que pensez-vous de l'inclusion dans d'autres conditions, avec des enseignants qui n'ont peut-être pas suivi les mêmes formations que vous ? »

E – « Tout d'abord, je pense que l'inclusion est primordiale mais pour les enfants qui le peuvent. C'est-à-dire que certains ont des pathologies et des handicaps qui nécessitent d'être pris en charge dans des établissements spécialisés mais nous manquons d'établissements spécialisés. Je pense aussi que les enseignants ne sont pas assez formés. Ils manquent de temps pour se former, c'est un réel investissement que l'on ne peut pas tous fournir. Je pense aussi qu'il n'y a pas assez de moyens pour accueillir de manière optimale et adaptée tous les élèves. C'est pourquoi on voit parfois malheureusement des classes où les enseignants sont en souffrance et la classe elle aussi l'est. Parfois, on peut aussi avoir tendance à délaisser le reste de classe tellement l'élève demande de l'attention. Si toutes les conditions ne sont pas réunies, il est très difficile d'accueillir un élève, voire plusieurs en situation de handicap. »

Moi – « Selon vous, est-ce que le diagnostic facilite la prise en charge des élèves ? »

E – « Je pense que oui car c'est compliqué pour un enseignant de reconnaître un handicap, donc quand il est diagnostiqué c'est déjà bien, cela veut dire que du côté des parents les démarches sont faites et l'enfant est suivi à l'extérieur. Même si le suivi est en dehors de l'Education Nationale cela a une répercussion car le travail qui est fait à l'extérieur (orthophonistes, psychomotriciens...) est bénéfique pour l'élève et aura des répercussions positives sur le travail en classe avec l'enseignant. »