



HAL
open science

École inclusive et évolution des pratiques à l'école primaire

Adeline Balard

► **To cite this version:**

Adeline Balard. École inclusive et évolution des pratiques à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03439213

HAL Id: dumas-03439213

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03439213>

Submitted on 22 Nov 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.

Mémoire Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, premier degré

École inclusive et évolution des pratiques à l'école primaire

Remerciements

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Frédéric Roux, pour sa disponibilité, ses éclairages scientifiques et pour m'avoir permis d'être autonome tout au long de ce travail de recherche.

J'exprime toute ma gratitude aux enseignants qui ont accepté de me livrer leur expérience et qui ont ainsi permis l'aboutissement de ce mémoire.

J'adresse également un grand merci à l'INSPÉ de Pau, aux formateurs pour leur apport théorique ainsi qu'au personnel du Centre de Ressources Documentaires, pour sa disponibilité, ses éclairages et pour m'avoir permis d'emprunter les ouvrages qui ont rendu possible mon travail de recherche.

Table des matières

Introduction générale	5
I. Cadre théorique	10
1) Mieux appréhender la notion de handicap	10
A) L'historique du handicap, témoigne d'une évolution lente des mentalités.....	10
B) Définition du handicap et classification.....	12
C) De l'exclusion, au principe d'inclusion scolaire.....	14
2) ... pour comprendre le processus de scolarisation des élèves en situation de handicap..	16
A) L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap depuis la Loi du 11 février 2005.....	16
B) Les parcours de scolarisation d'un élève porteur de handicap.....	18
C) Les dispositifs indispensables à la scolarisation d'un élève en situation de handicap	19
3) Le rôle et les missions de l'enseignant dans l'accueil des élèves en situation de handicap.	23
A) D'après les Instructions officielles.....	23
B) La formation des enseignants.....	25
C) Un partenariat nécessaire.....	29
4) Présentation de l'étude menée.....	31
II. Méthodologie de la recherche	32
1) Caractéristiques de la population.....	32
2) Épreuves : matériel et procédure.....	33
III. Analyse et discussion des résultats	35
1) Discussion.....	36
2) Prolongements.....	52
Conclusion	53
Annexes	58
Annexe 1: Quelques extraits de textes réglementaires.....	58
Annexe 2: Données chiffrées, issues des Enquêtes n°3 et n°12, relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.....	59
Annexe 3: Modules de formations continue proposés par l'Académie de Bordeaux pour l'année scolaire 2020-2021.....	60
Annexe 4: Grille d'entretien utilisée lors des entretiens.....	61
Annexe 5: Retranscription des entretiens.....	64
Bibliographie	116

Liste des abréviations (par ordre alphabétique)

AESH: Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap
CAEA: Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés
CAPPEI: Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive
CDAPH: Commission des Droits et de l'Autonomie de la Personne Handicapée
CIF: Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CLIS: Classe d'Inclusion Scolaire
CMP: Commissions Médico-pédagogiques
CNED: Centre National d'Enseignement à Distance
ESS: Équipé de suivi de scolarisation
ESPE : Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation
GEVA-Sco: Guide d'Évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation
INSPÉ: Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MDPH: Maison Départementale des Personnes Handicapées
MEN: Ministère de l'Éducation Nationale
OMS: Organisation Mondiale de la Santé
PAP: Projet d'Accompagnement Personnalisé
PIAL: Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé
PPC: Plan Personnalisé de Compensation
PPRE: Programmes Personnalisés de Réussite Éducative
PPS: Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED: Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté
ULIS: Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Introduction générale

Dans le cadre de ma deuxième année de formation de master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation », je dois réaliser un mémoire de recherche, qui a pour objectif de faire l'état de la science par rapport au sujet de l'école inclusive et de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants.

Mes observations sur le terrain seront l'occasion de valider ou non, de nouvelles hypothèses de recherche.

Le sujet de l'école inclusive et de l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants suscite mon intérêt, d'autant plus du fait que je projette de passer le CAPPEI, lorsque je serai professeure des écoles.

L'école constitue le second agent de socialisation, après la famille. Elle participe à l'éducation de l'enfant, par la transmission de savoirs, de règles de vie et de valeurs. Ce processus d'apprentissage, qui se fait tout au long de la vie est indispensable à une intégration satisfaisante de tout citoyen dans la société.

L'école de la République, qualifiée aujourd'hui d'école inclusive, se donne pour mission d'assurer une scolarisation de qualité pour tous ses élèves, par la prise en compte de leurs particularités et de leurs besoins éducatifs.

L'inclusion scolaire représente donc un véritable défi pour l'école, qui nous conduit à nous demander comment garantir au mieux la réussite de tous les élèves ?

Le concept d'inclusion scolaire nécessite une compréhension et une appropriation de la notion de handicap de la part des professionnels de l'éducation.

Ainsi nous pouvons nous demander quelle définition peut-on donner à la notion de handicap et nous interroger sur les caractéristiques liées aux différents types de handicap ?

De plus, l'inclusion implique également une ouverture des dispositifs de scolarisation, une personnalisation des parcours ainsi qu'une adaptation pédagogique.

Sur quels critères se base-t-on afin d'analyser et d'évaluer les besoins éducatifs particuliers de l'élève ? L'évaluation des besoins étant faite, comment mettre en place une mise en œuvre réfléchie répondant aux besoins de l'enfant ?

La *Loi du 11 février 2005*, en faveur de l'égalité des droits et des chances, la

participation à la citoyenneté des personnes handicapées, a permis une augmentation sensible du nombre d'élèves en situation de handicap, scolarisés en milieu ordinaire.

Nous pouvons alors nous demander ce que prévoit la loi en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire ? Présente-elle des limites ?

De plus, j'ai pour souci de me questionner sur la manière dont la loi redéfinit les missions et les gestes pédagogiques des enseignants du premier degré ? Et surtout, quelles sont les représentations des enseignants vis-à-vis de la loi ? Représente-t-elle une opportunité ou au contraire un inconvénient ?

Dans le même esprit, la Loi de Refondation de l'école vise à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous.

Afin de garantir l'égalité des chances et la réussite de tous, il paraît évident que les professionnels de l'éducation doivent posséder non seulement des connaissances approfondies relatives au handicap mais ils doivent également connaître les différents dispositifs de scolarisation de ces élèves.

Dans le cas contraire, nous pouvons nous demander si la méconnaissance du handicap peut entraîner chez les professionnels une image négative pouvant aller jusqu'au rejet de l'élève voir jusqu'à la souffrance professionnelle?

L'accueil d'un élève en situation de handicap oblige donc les enseignants à faire évoluer leurs pratiques et à acquérir de nouvelles compétences comme la prise en compte de la diversité des élèves ainsi que la capacité à coopérer avec différents partenaires.

Cela nous conduit à nous intéresser à un aspect particulier de l'éducation inclusive, à savoir la formation des enseignants.

La première des questions à se poser est de savoir quel est le processus de formation pour les professeurs des écoles, susceptibles d'accueillir des élèves en situation de handicap? Comment la formation tente-t-elle de répondre aux besoins émergents? Les enseignants se sentent-ils formés afin d'accueillir des élèves en situation de handicap? Quelles difficultés sont-ils amenés à rencontrer? Au contraire, quels sont les aspects positifs de la formation?

Aujourd'hui, les professeurs doivent maîtriser des compétences essentielles à l'exercice de leur profession. Cependant, la prise en compte de la diversité des élèves implique une adaptation et une différenciation pédagogique pour les élèves aux besoins éducatifs

particuliers, dont la mise en œuvre est parfois compliquée.

D'après la thèse de Betty Toux, les enseignants sont plutôt favorables à la *Loi de 2005* mais ils déplorent souvent le manque de moyens mis à leur disposition pour la mettre en œuvre.

Un des enjeux de mon mémoire est d'approfondir mes connaissances relatives aux notions de handicap et d'inclusion scolaire ainsi que sur les dispositifs mis en place afin de répondre au défi de l'école inclusive.

J'axerai plus particulièrement mon étude sur la formation des enseignants, sur laquelle repose l'intégration des élèves en situation de handicap, en milieu ordinaire.

Ainsi, le second enjeu de mon mémoire sera de répondre aux nombreuses interrogations soulevées ci-dessus.

Ma problématique se pose ainsi : L'École a pour mission de permettre la réussite de tous les élèves, sans distinction, en tenant compte de leurs besoins éducatifs particuliers.

Pour assurer cette mission, les enseignants doivent développer de nouvelles compétences, souvent difficiles à mettre en œuvre.

Ainsi, nous pouvons nous demander quelles sont les représentations des enseignants, d'une part du handicap et d'autre part de l'école inclusive ? Ses représentations sont-elles à mettre en lien avec les dispositifs formatifs ? Ceci nous mène à une unique question de recherche : En quoi la formation joue-t-elle un rôle dans les représentations de l'école inclusive ?

Répondre à cette question de recherche nous permettrait de dégager les caractéristiques des dispositifs formatifs favorisant les représentations positives des enseignants ainsi que des préconisations pour améliorer la formation des enseignants.

Mon étude porte sur l'école inclusive, un véritable défi, qui conduit les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques, leur permettant d'offrir un éventail de réponses adaptées à la diversité des élèves.

L'objectif premier de ma recherche est de m'intéresser aux facteurs qui influent sur les attitudes et les opinions des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.

Le second objectif de mon étude a pour but de déterminer quelles sont les caractéristiques liées aux dispositifs formatifs étant susceptibles de favoriser des attitudes positives chez les enseignants accueillant dans leur classe des élèves porteurs de handicap.

Dans le cadre de ma recherche, je souhaite effectuer une étude qualitative, menée par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs, au cours desquels je vais interroger une dizaine de professeurs des écoles, ayant déjà accueilli dans leurs classes des élèves porteurs de handicap. Dans ce panel, on retrouvera des enseignants en début de carrière et d'autres plus expérimentés, dans le but de vérifier si l'expérience professionnelle constitue un facteur favorisant une image positive du handicap.

Lors des entretiens, nous partirons du principe que la compétence de différenciation et d'adaptation aux besoins éducatifs particuliers est censée être maîtrisée par les enseignants. À travers la mise en place de ces entretiens semi-directifs, l'enjeu est de permettre aux enseignants interrogés de se confier, quant à leurs représentations de l'école inclusive et quant à leur sentiment par rapport à leur formation. Ainsi, cela me permettra d'identifier les facteurs favorables aux représentations positives des enseignants par rapport à l'éducation inclusive, afin d'en dégager des préconisations susceptibles d'améliorer la formation des professeurs.

Les hypothèses que j'ai formulées et auxquelles je souhaite répondre durant ma recherche sont les suivantes :

- 1.) Face à l'inclusion scolaire croissante, certains enseignants sont réticents car leur pratique est influencée par des représentations erronées.
- 2.) Le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitude négative à l'inclusion.
- 3.) L'hétérogénéité des élèves est source de problèmes et de surcharge pour l'enseignant.
- 4.) Les caractéristiques de l'élève en situation de handicap, selon le type de handicap, entraînent des attitudes différentes chez l'enseignant.
- 5.) Une formation adaptée des enseignants favorise le sentiment de compétence, entraînant des comportements favorables à l'inclusion.
- 6.) La dimension collaborative entre les différents partenaires jouant un rôle dans le processus de scolarisation de l'enfant est favorable à des représentations positives de l'école inclusive.

Dans ce mémoire, il s'agira tout d'abord de poser le cadre théorique relatif au concept d'école inclusive, engendrant une évolution des pratiques professionnelles des enseignants.

Pour cela, nous nous intéresserons dans un premier temps à la notion de handicap.

Il s'agira d'abord de retracer l'historique de la notion, nous conduisant à la *Loi du 11 février 2005*, attestant d'une lente évolution des mentalités.

Ensuite, nous verrons que la *Loi du 11 février 2005* a permis une évolution de la définition du handicap, défini par l'OMS en 1980. Par ailleurs, ce sera l'occasion de s'intéresser à la classification du handicap, établie par l'OMS.

Pour terminer, nous aborderons les concepts d'exclusion et d'inclusion scolaire afin de mesurer l'écart entre la scolarisation des élèves en situation de handicap aux prémices de l'éducation spécialisée et à la suite de la *Loi de 2005*.

Dans un second temps, nous aborderons de plus près le processus de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Il s'agira d'abord de rendre compte de l'évolution de la scolarisation, du XX^{ème} siècle jusqu'à nos jours.

Puis nous évoquerons l'ouverture des différents parcours de scolarisation, qui doivent être connus des professionnels de l'éducation.

Enfin, nous étudierons quelques dispositifs pédagogiques permettant la mise en place d'une pédagogie différenciée.

L'enjeu de cette partie sera de montrer que l'évolution de l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire est le résultat de nombreuses politiques d'intégration et d'une évolution lente des mentalités. Il sera également question de comprendre le processus de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Dans un troisième temps, il sera question d'aborder le rôle et les missions de l'enseignant, accueillant un élève en situation de handicap, tels qu'ils sont définis d'après les instructions officielles.

Il s'agira donc dans cette partie de mettre en évidence l'importance des compétences de prise en compte de la diversité des élèves et de la compétence visant à coopérer, nécessaires à la mise en place du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

I. Cadre théorique

1) Mieux appréhender la notion de handicap

A) L'histoire du handicap, témoigne d'une évolution lente des mentalités

Si l'on s'intéresse à l'histoire de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap, on remarque que celle-ci varie sensiblement selon le type de handicap.

La première distinction concerne l'intelligence et le caractère éduicable de l'enfant. Chez les enfants présentant un handicap moteur, ces deux traits ne sont jamais remis en doute. Pour autant, ces enfants ne sont pas intégrés dans le système éducatif français, très élitiste jusqu'à la massification de l'enseignement, sous la Vème République.

En revanche, la faculté cérébrale et le caractère éduicable de l'enfant présentant un handicap mental et/ou psychique est fortement contesté, puisqu'il est perçu comme une atteinte même en la capacité de penser. Considérés comme «fous», ces enfants se retrouvent exclus du système éducatif et placés dans des hospices généraux.

De manière à retracer l'histoire du système éducatif français, en matière de handicap et d'inclusion scolaire, il me semble pertinent de s'intéresser d'abord à quelques précurseurs marginaux français, dont la scolarisation des enfants en situation de handicap suscite l'intérêt.

Bien évidemment, il va de soi que les premiers précurseurs français se sont d'abord intéressés, dans le courant du XVIIIème siècle, au handicap moteur, notamment à l'éducation des personnes malentendantes et malvoyantes.

Le handicap mental, quant à lui, suscite un intérêt plus tardif. En effet, il faut attendre le XIXème siècle, lorsque J.M Gaspard Itard, s'intéresse à Victor, « l'enfant sauvage », abandonné dans une forêt dès son plus jeune âge. Itard tente d'éduquer Victor, cependant, s'il parvient à le sociabiliser et à l'humaniser, l'accès au langage pour Victor reste très limité, ayant toujours vécu sans contact humain. Malgré les résultats positifs de cette expérience, elle reste un échec pour certains.

De ce fait, l'intérêt de la société vis-à-vis de l'éducation des enfants présentant un handicap mental reste à ce moment-là encore très limité.

Les *Lois Ferry* de 1882 instaurent l'instruction obligatoire, laïque et gratuite pour tous. Il s'agit du premier texte réglementaire prenant en considération l'intégration scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

En effet, l'Article 4 (cf. : Annexe 1) mentionne une scolarisation adaptée pour les enfants sourds-muets et non-voyants, offrant ainsi la possibilité à des enfants en situation de handicap moteur d'avoir accès à l'éducation, dans des conditions adaptées à leurs besoins.

Suite aux *Lois Ferry*, de nombreux travaux de recherches relatifs au handicap conduisent au développement de l'éducation spécialisée, à partir de 1909.

La *Loi du 15 avril 1909* met en place l'instruction obligatoire des enfants considérés comme « arriérés » ou encore « instables », du fait de leur handicap mental et/ou psychique, en instaurant des classes et des écoles nationales de perfectionnement.

Elle crée également des Commissions Médico-pédagogiques (CMP) ainsi qu'un Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des Enfants Arriérés (CAEA).

L'enseignement spécialisé vise à éduquer l'enfant, de manière adaptée à ses spécificités, dans le but d'apporter une compensation au handicap.

En revanche, ces enfants ne peuvent prétendre aux mêmes ambitions professionnelles que les enfants scolarisés en milieu ordinaire et bien souvent, leur avenir est tout tracé en fonction de leurs capacités.

Cette loi ne permet donc pas d'aborder la notion d'égalité des chances, puisque l'enseignement spécialisé tient les enfants exclus du système éducatif ordinaire.

Pour autant, malgré les nombreuses failles que présente l'éducation spécialisée, c'est le système qui se développe jusqu'aux années 1975.

Ainsi, ce n'est qu'à partir de la *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, du 11 février 2005, que le principe du droit à la scolarité de tout enfant en situation de handicap est posé.

Cette loi donne une nouvelle définition au handicap, plus complète que celle de l'OMS et redéfinit les gestes pédagogiques des enseignants. Elle constitue à ce jour, la loi la plus conséquente en faveur du handicap de l'histoire de France.

B) Définition du handicap et classification

La Loi du 11 février 2005, définit le « handicap », comme « 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. ».

Si cette définition reprend les principes de désavantage social et de participation à la vie en société cités dans la définition de l'OMS de 1980, en revanche elle y ajoute le principe d'accessibilité pour tous, quel que soit le handicap. Il ressort donc de cette loi trois grands principes :

- L'accessibilité
- Le droit de participation à la citoyenneté
- Le droit à la compensation

Afin d'accueillir des élèves en situation de handicap en classe ordinaire, il est nécessaire pour l'enseignant de connaître ces trois principes et d'être capable de les mettre en œuvre.

Cela dit, l'appropriation d'une définition du « handicap » au sens général ne suffit pas à mettre en œuvre un parcours scolaire individualisé, nécessitant une compréhension et une appropriation des caractéristiques pour chaque type de handicap.

En cela, la classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS peut constituer un premier point d'appui pour les enseignants, puisqu'elle associe des caractéristiques pour chaque type de handicap. On distingue ainsi :

- Le handicap moteur, recouvrant un grand nombre de pathologies ayant des causes diverses et entraînant une réduction plus ou moins marquée, de la mobilité et de la motricité et ne permettant pas l'exercice de certaines activités.
- Le handicap sensoriel, qui désigne à fois le handicap visuel et le handicap auditif, survenus dès la naissance ou au cours de la vie.
- Le handicap psychique, qui survient à la suite d'une maladie psychique. La

conséquence n'est autre qu'une impossibilité pour la personne, d'utiliser ses capacités intellectuelles, pourtant en état de fonctionner.

- Le handicap mental, définit selon l'OMS, comme "*une capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'en suit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement*".
- Les maladies invalidantes

Or chaque individu possède des particularités et en ce sens, chaque handicap est singulier. C'est pourquoi une connaissance générale de chaque type de handicap est insuffisante afin que l'enseignant parvienne à garantir la réussite de chacun de ses élèves. C'est en cela que le travail en partenariat et en réseaux devient primordial.

La *Loi du 11 février 2005* permet à chaque enfant de recevoir une instruction dans l'école de son choix. La mission de l'École est donc d'assurer la scolarisation de chacun de ses élèves, en garantissant une continuité des parcours, de la maternelle jusqu'à l'entrée dans la vie active.

Pour garantir l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) ont vu le jour. Elles sont chargées de l'accueil et de l'accompagnement des personnes en situation de handicap.

Au sein de la MDPH, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), évalue par l'intermédiaire d'une équipe pluridisciplinaire, les incapacités de l'enfant, dans le but de faciliter son insertion scolaire en milieu ordinaire, grâce à la mise en place d'un Plan Personnalisé de Compensation (PPC). À partir de ces préconisations, l'Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS) met en œuvre le PSS de l'élève, de manière réfléchie.

Ainsi, l'enseignant peut mettre en place une pédagogie différenciée, tenant compte des compétences et des besoins spécifiques de l'élève.

Cependant, la notion d'inclusion scolaire est assez récente, notamment pour les

professeurs des écoles les plus expérimentés, qui ont connu l'intégration des élèves en situation de handicap dans le système scolaire.

C) De l'exclusion, au principe d'inclusion scolaire

Au regard de l'histoire et de l'évolution du système éducatif français, on remarque que les enfants en situation de handicap sont pendant longtemps totalement exclus du système éducatif français.

Cela dit, l'obligation de scolarisation des enfants possédant un handicap moteur, telle qu'elle est promue dans l'Article 4 des *Lois Ferry* (cf. : Annexe 1), entraîne progressivement la généralisation de ce principe à tous les enfants en situation de handicap.

En ce sens, la création des classes de perfectionnement pour les déficients intellectuels, en 1909, constitue une première tentative vers le principe d'intégration scolaire.

Cependant, il faut attendre la massification de l'enseignement sous la Vème République (XXème siècle) pour parler d'une intégration scolaire des enfants en situation de handicap.

Dans son ouvrage intitulé *De l'intégration scolaire*, C. Petit nous éclaire sur la notion d'intégration, qui selon lui désigne « *tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires* ».

À travers ses propos, C. Petit cherche à montrer que le concept d'intégration vise à mettre fin à la ségrégation des enfants en situation de handicap, généralement placés en établissements spécialisés.

D'ailleurs, il est important de noter que selon le degré de handicap de l'enfant et ses besoins, il existe différents niveaux d'intégration scolaire :

- L'intégration permanente partielle : Tout au long de l'année scolaire, l'élève est tenu de suivre certains enseignements en classe ordinaire et d'autres au sein d'une classe spécialisée.
- L'intégration temporaire totale : Durant une ou plusieurs périodes de l'année, l'élève suit la totalité des enseignements en classe ordinaire.

- L'intégration temporaire partielle : Pendant une ou plusieurs périodes de l'année, l'élève suit certains enseignements en classe ordinaire. Le reste du temps, l'élève est inscrit dans une structure spécialisée.

Cependant, si le principe d'intégration scolaire a des effets sur la perception du handicap ainsi que sur sa place au sein de la société, elle implique que l'élève se conforme à l'institution que représente l'École. En effet dans le Larousse, le terme « intégration » signifie « *Le fait, la manière de s'insérer dans un groupe* », autrement dit, l'élève doit correspondre à des « normes » afin d'éviter d'être perçu négativement en raison de son handicap.

La *Loi du 11 février 2005* donne naissance à la notion d'inclusion, qui contrairement à la notion d'intégration, a pour objectif que l'École s'adapte aux besoins de tous les élèves et non l'inverse.

Pourtant, aujourd'hui encore, les tabous vis-à-vis du handicap demeurent toujours présents au sein de notre société, parfois même chez les enseignants.

Selon moi, il est important que les enseignants prennent conscience de la lente évolution du système éducatif français en termes de scolarisation des élèves en situation de handicap, afin de se rendre compte que l'inclusion scolaire représente une véritable opportunité.

Pour C. Petit, l'inclusion n'est en réalité qu'une variante de la notion d'intégration, qui rappelons-le, vise à lutter contre la ségrégation des élèves en situations de handicap.

Selon lui, l'inclusion « *suppose l'abolition complète des services « ségrégués » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école ...* ».

D'ailleurs, H. Dupont dans son ouvrage intitulé *Déségrégation et accompagnement total*, s'accorde sur le fait que le gouvernement œuvre depuis plusieurs années, en vue de la fermeture des établissements spécialisés et médico-éducatifs, dans le but de permettre aux enfants qui ont fréquenté ce type d'établissement d'être inclus dans l'École de la République.

Désormais, nous considérons que chaque enfant est éduicable et il possède de fait le droit d'accéder au savoir et à la culture grâce à des méthodes d'apprentissages qui sont

adaptées à ses besoins et à ses capacités.

Pour autant, certains tabous persistent chez les parents, les enseignants ou encore même chez les enfants.

Pour éviter ces tabous, il est important de donner aux enseignants les moyens de s'informer sur le handicap afin de ne pas le stigmatiser. En effet, les représentations négatives sont souvent le résultat d'un manque de connaissance.

De plus, il est important que les enseignants comprennent que l'inclusion des élèves en situation de handicap doit être perçue de manière positive, d'autant plus qu'elle est le résultat d'un long processus d'intégration.

2) ... pour comprendre le processus de scolarisation des élèves en situation de handicap.

A) L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap depuis la *Loi du 11 février 2005*

À l'aube du XX^{ème} siècle, les politiques d'intégration ne donnent pas lieu à un bilan critique de la scolarisation des enfants en situation de handicap, témoignant d'un manque d'intérêt pour la notion.

En 1995, J.F. Ravaud publie une étude rendant compte de la scolarisation des enfants « handicapés » jusqu'en 1990.

Nous retiendrons de cette étude que parmi le nombre d'élèves scolarisés dans un établissement ordinaire, seulement 10% des enfants reconnus « en situation de handicap » bénéficiaient d'une mesure d'intégration individuelle, contre 58,2% bénéficiant d'une mesure d'intégration collective.

Ainsi, nous pouvons en conclure que l'intégration collective constitue le mode de scolarisation le plus répandu, à cette époque-là.

D'ailleurs, les recherches psychosociales de J.F. Ravaud portant sur le handicap montrent que les personnes en situation de handicap ont des difficultés d'accessibilité qui ont généralement pour origine les perceptions sociales.

Cependant, si l'on en croit la *Note d'information n°36 de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance* datant de 2016, on remarque que la scolarisation des enfants en situation de handicap a évolué de manière favorable depuis la mise en application complète de la *Loi du 11 février 2005*.

Dans le premier degré, on constate une augmentation de 88% du nombre d'élèves reconnus par la MDPH, scolarisés en milieu ordinaire, entre 2004 et 2017.

L'évolution la plus marquante n'est autre que le développement de la scolarisation dite « individuelle », qui constitue aujourd'hui le type d'inclusion privilégié lorsque cela s'avère possible (elle concerne 39% des élèves en 2017).

Du côté de la scolarisation dite « collective », c'est le dispositif « Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire » (ULIS-école), anciennement connu sous le nom de CLIS (Classe Localisée pour l'Inclusion Scolaire) qui s'est fortement développé car il permet une intégration partielle de l'élève.

Des études plus récentes (*Enquêtes n°3 et n°12, relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré*), reprises par le ministère de l'Éducation Nationale (MEN), dressent le bilan des élèves scolarisés, en classe ordinaire ou ayant intégré le dispositif ULIS-école, en fonction de leurs déficiences, pour l'année scolaire 2017-2018.

Si l'on en croit les données chiffrées (cf. : Annexe 2), ces études affirment une fois encore la tendance à la dominance de la scolarisation individuelle sur la scolarisation collective.

Cela s'explique par la volonté mise en œuvre par le gouvernement, qui se donne pour mission de permettre aux élèves en situation de handicap de bénéficier d'une scolarisation individuelle. Ainsi, pour mettre fin à la ségrégation des enfants en situation de handicap, le gouvernement a décidé de mettre en place une fermeture progressive des établissements médico-éducatifs (*Circulaire du 2 mai 2017*).

En réduisant l'offre des établissements spécialisés, on remarque que l'école ordinaire accueille chaque année un plus grand nombre d'élèves en situation de handicap.

D'autant plus, du fait que la loi redéfinit plus largement le handicap, entraînant ainsi un phénomène de « médicalisation » de chaque difficulté scolaire, qu'elle soit d'origine mentale, langagière ou cognitive. On assiste donc à une forte augmentation des élèves étant considérés comme porteurs d'un handicap.

Cette réalité nous renvoie donc aux limites de la loi car la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves a un coût matériel et humain important.

Cela suppose une formation des enseignants, aux besoins éducatifs particuliers et à la pédagogie différenciée ; des aides humaines ainsi qu'un aménagement matériel.

Quant aux MDPH, elles doivent faire face à la recrudescence des demandes de reconnaissance des droits des personnes handicapées, ce qui entraîne souvent des prises en charge très longues et coûteuses.

Cela dit, *La loi de 2005* a permis une ouverture des parcours de scolarisation adaptés, selon le degré de handicap de l'élève.

B) Les parcours de scolarisation d'un élève porteur de handicap

La scolarisation d'un élève en situation de handicap peut être individuelle, collective, en milieu ordinaire ou en établissement médico-éducatif, selon le PPS qui organise la scolarité de l'élève, en soutien des mesures d'accompagnement décidées par la CDAPH.

Les professeurs en milieu ordinaire doivent connaître les dispositifs éducatifs de prise en charge de la difficulté scolaire ainsi que les dispositifs de scolarisation afin d'accueillir un élève porteur d'un handicap.

Aujourd'hui, les politiques d'intégration prônent dès lors que cela s'avère possible, une « logique de parcours individualisé ».

L'enseignant s'appuie alors sur le plan personnalisé de compensation élaboré par la CDAPH, à la suite de l'évaluation des besoins et des potentialités de l'enfant, pour mettre en œuvre le PPS lors de l'équipe de suivi de la scolarisation, contenant des aménagements particuliers.

Selon C. Berzin, dans *Accueillir les élèves en situation de handicap*, cette « logique de parcours individualisé » requiert des compétences de partenariat auxquelles le professeur n'est pas nécessairement formé.

Ainsi, ce principe d'école inclusive entraînerait « un certain nombre d'interrogations et d'inquiétudes » chez certains enseignants.

Or les attitudes et les représentations sociales négatives des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive constituent un frein à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Pour cette raison, il est primordial d'identifier la nature des difficultés ou des réticences à accueillir des enfants porteurs de handicap.

Précédemment, nous avons vu que lorsque le degré de handicap de l'enfant ne lui permet pas de suivre un « parcours individuel », le mode de scolarisation privilégié n'est autre que le dispositif ULIS-école.

Ce dispositif s'adresse aux élèves dont les capacités leur permettent de suivre une scolarisation en milieu ordinaire, renforcée grâce à ce dispositif. Ainsi, l'élève possède sa classe de référence, composée d'enfants du même âge.

Cela dit, les objectifs d'apprentissages pour les élèves qui en bénéficient, demandent des modalités adaptées, nécessitant des temps d'apprentissages dans une classe réservée à cet usage, avec un groupe d'élèves plus restreint.

En revanche, si les circonstances l'exigent, la CDAPH peut orienter l'élève vers un établissement médico-éducatif, afin qu'il bénéficie d'une prise en charge scolaire mais aussi éducative et thérapeutique, adaptée à ses besoins.

Dans le PPS de l'élève seront inscrites les modalités de sa scolarisation, ce qui ne l'empêche pas de fréquenter à temps partiel une classe ordinaire.

Enfin, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) permet l'instruction des élèves dont le handicap ne leur permet pas d'être scolarisés totalement ou partiellement au sein d'un établissement scolaire ordinaire.

Ainsi, dans le cadre du PPS, un enseignant peut intervenir directement au domicile de l'élève.

Grâce à la *Loi du 11 février 2005*, on assiste donc au développement de nouveaux dispositifs d'inclusion scolaire, dont l'objectif est de répondre aux besoins particuliers des élèves.

C) Les dispositifs indispensables à la scolarisation d'un élève en situation de handicap

La *Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013*, introduit dans son second article

(cf. :Annexe 1), le principe d'école inclusive pour tous les élèves, sans distinction.

Pour assurer cette mission, les professionnels de l'éducation sont tenus de mettre en œuvre des réponses adaptées aux difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette mise en œuvre réfléchie, résultat d'un véritable travail de collaboration entre les différents partenaires de l'équipe éducative, permet à l'enseignant de mettre en place un parcours adapté aux besoins de l'élève.

Les enseignants doivent porter une attention particulière aux élèves pour lesquels leurs attitudes, leur rapport aux apprentissages ou leur adaptation à la vie collective, sont susceptibles d'engendrer des difficultés scolaires. Généralement, ces élèves ont des difficultés pour comprendre et apprendre dans le cadre des activités scolaires et il est parfois nécessaire que le professeur instaure l'investissement de l'élève dans les activités scolaires.

L'enseignant peut alors se diriger vers le Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en difficulté (Rased), composé d'une équipe de psychologues et d'enseignants spécialisés, qui peut intervenir auprès des élèves en difficulté, durant les temps de classe, à tout moment de l'année.

Si l'intervention du Rased ne permet pas de compenser les difficultés de l'élève, d'autres dispositifs peuvent être mis en place par l'enseignant.

Le Projet Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE), défini par l'Article D. 311-12 du *Code de l'éducation*, peut être proposé aux élèves dont l'enseignant pense qu'ils risquent de ne pas maîtriser certaines connaissances ou compétences attendues à la fin du cycle. Il s'agit d'un plan d'actions élaboré par l'équipe pédagogique, en concertation avec les parents, permettant à l'élève de bénéficier d'un accompagnement pédagogique différencié.

Si la mise en œuvre du PPRE est insatisfaisante, l'équipe éducative ou la famille peut décider de mettre en place un Projet d'Accompagnement Personnalisé (PAP), défini par la *Circulaire n°2015-016 du 22 janvier 2015*, sur l'avis d'un médecin de l'Éducation Nationale. Il prévoit des aménagements et des adaptations pédagogiques pour les élèves présentant des difficultés scolaires durables, ayant pour origine un trouble des apprentissages.

En revanche, l'ensemble de ces outils destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers ne donne pas droit à la compensation.

Pour obtenir une compensation, il revient aux parents de saisir la MDPH, qui déterminera si l'enfant doit bénéficier d'un parcours scolaire adapté, dans le cadre d'un PPC (cf. :annexe 1).

Le PPS, défini par l'Article D-351.5 du *Code de l'Éducation* (cf. :annexe 1) constitue un volet du PPC.

Lors de la première demande de PPS auprès de la MDPH, un document nommé «GEVA-Sco première demande» (Guide d'évaluation des besoins de compensations en matière de scolarisation) est complété par l'équipe éducative, en concertation avec la famille, dans le but d'identifier les besoins de l'élève. Au vue de l'analyse de ses besoins, la CDAPH met en place le PPC, contenant des préconisations pour la mise en œuvre du PPS, qui repose sur quatre étapes successives:

- 1) La description de la situation de l'élève.
- 2) L'analyse de ses besoins.
- 3) La définition d'un projet de réponse.
- 4) La mise en œuvre effective des mesures de compensation nécessaires.

Le chef de l'établissement scolaire est garant de la mise en œuvre des PPS, pris en compte dans le projet d'établissement.

Dans le PPS figure les objectifs pédagogiques définis par le Socle Commun de Connaissances de Compétence et de Culture (SCCC); le contenu de la formation suivie par l'élève; la décision de la CDAPH ainsi que les préconisations utiles à la mise en œuvre du projet.

L'accueil d'élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire nécessite donc une transformation de l'institution et des pratiques pédagogiques des enseignants.

Selon E. Leleu-Galland, dans *Accueillir les élèves en situation de handicap*, «Mille et un éléments propres à la singularité de chaque enfant déterminent la manière dont va se dérouler un parcours par définition imprévisible (...) cette notion de l'imprévu entre en contradiction avec l'acte même d'enseigner, qui est de définir et de concrétiser en s'appuyant sur le groupe un programme d'acquisitions repérées.».

Ainsi, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers implique que l'enseignant développe ses savoir-faire professionnels ainsi que ses compétences dans le but que l'adaptation pédagogique profite à tous.

Une des nombreuses missions pour l'enseignant est de penser le projet collectif de la classe, en tenant compte des potentialités et du rythme d'apprentissage de chaque élève.

Au-delà de sa capacité à prendre en compte la diversité des élèves, l'enseignant doit être capable de coopérer au sein d'une équipe, avec les parents d'élèves ainsi qu'avec les partenaires de l'école.

Lors de l'ESS, chacun des partenaires doit être attentif aux points de vues de chaque professionnel, dont les connaissances sont complémentaires.

Ce travail en partenariat, en plus de faciliter la mise en œuvre du PPS et d'en assurer le suivi, garantit la justesse des actions engagées et permet ainsi d'assurer au mieux la scolarité de l'élève.

L'équipe se réunit au moins une fois par an dans l'établissement scolaire de l'élève, à l'initiative de l'enseignant référent, responsable du suivi de la scolarité de l'élève et nécessite la présence des représentants légaux de l'élève, du chef d'établissement et de l'ensemble des partenaires impliqués dans la scolarisation de l'élève.

L'ESS s'assure que l'élève bénéficie d'accompagnements particuliers et adaptés à ses besoins et que son parcours scolaire lui permet de réaliser les apprentissages scolaires en lien avec les Programmes, à son propre rythme.

L'ensemble des observations recueillies, les bilans et les évaluations régulières de ce qui est fait, permettent de se rendre compte de l'évolution de l'élève dans son environnement familial et scolaire.

Pour ce faire, l'enseignant référent remplit le «GEVA-Sco réexamen», en guise de compte rendu. Grâce à ce document, la MDPH sera en mesure de prendre des décisions éclairées en ce qui concerne la réévaluation régulière du PPS.

A présent, il est temps de s'intéresser au rôle et missions de l'enseignant dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap en milieu ordinaire.

3) Le rôle et les missions de l'enseignant dans l'accueil des élèves en situation de handicap

A) D'après les Instructions officielles

Dans la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013*, la République s'engage à permettre à tous les élèves d'acquérir le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, sans distinction.

Dans son article intitulé *En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves*, C. Rault aborde la question de l'inclusion scolaire, du point de vue de l'enseignant. Selon elle, ce concept selon lequel chaque enfant a le droit d'être scolarisé dans l'école de son choix, tout en bénéficiant d'un accompagnement adapté à ses besoins, place l'enseignant dans une situation paradoxale.

Effectivement, elle souligne dans son article que l'ouverture de l'école à la diversité oblige l'enseignant à penser à la fois « *singulier* » et « *particulier* », dans la mesure où il doit prendre en compte les besoins de chaque élève tout en respectant leur rythme d'apprentissage.

En même temps, le professeur se doit de transmettre à tous les élèves une culture commune, ce qui l'oblige à penser « *universel* » et même « *collectif* », afin de préserver une unité du groupe classe.

Il existe un référentiel de compétences commun à tous les professeurs, il s'agit du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, mis à jour en 2013.

Ce référentiel permet de définir des objectifs communs, une culture commune à tous les enseignants ainsi que les compétences professionnelles attendues dans le contexte d'exercice du métier de professeur.

Bien entendu, ces compétences s'acquièrent progressivement tout au long de la carrière, en passant d'abord par la formation initiale, puis par l'expérience du terrain complétée par l'apport de la formation continue.

La question que pose la diversité fait partie intégrante de ce référentiel, plus particulièrement avec la compétence n°4 « Prendre en compte la diversité des élèves », qui définit les missions de l'enseignant visant à mettre en œuvre des valeurs de mixité et d'égalité.

Ainsi, dans le contexte d'exercice de son métier, le professeur des écoles doit :

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves

Autrement dit, l'enseignant doit être capable de différencier son enseignement selon les potentialités et les besoins de chaque élève, afin de lui permettre de progresser à son rythme et d'acquérir les savoirs et les compétences visées en fin de cycle.

L'enseignant veille à transmettre à ses élèves des valeurs d'égalité et d'équité et à ce que chaque élève adopte un regard positif sur ses camarades ainsi que sur lui-même.

Pour accueillir au mieux un élève à besoins éducatifs particuliers, le professeur doit connaître les dispositifs éducatifs de prise en charge de la difficulté scolaire ainsi que les dispositifs de scolarisation des élèves en situation de handicap. Il doit donc être capable de participer à la conception du PPS.

- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap :

Cette mission est à mettre en lien avec la compétence n°10 du référentiel de compétences « Coopérer au sein d'une équipe ».

Dans le cadre de la mise en œuvre du PPS, le professeur doit coopérer avec les parents ainsi qu'avec l'ensemble des partenaires qui participent à l'ESS (directeurs d'établissements scolaires et/ou médico-sociaux, enseignant référent, enseignants spécialisés du RASED ou d'établissements médico-sociaux, accompagnant d'Élève en Situation de Handicap, psychologues, etc.).

Ainsi, le professeur doit donc être capable d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école afin d'apporter une aide adaptée aux élèves en difficultés, en contribuant et en collaborant avec d'autres professionnels à la résolution de ces difficultés particulières. La communication avec les parents est fondamentale puisque le PPS est mis en place selon les besoins de l'enfant et à la demande des parents.

- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles

Le décrochage scolaire est un processus multifactoriel qui peut débuter dès l'entrée de l'enfant en maternelle. Pour l'éviter, il est important que les parents s'investissent pleinement dans la scolarité de leur enfant.

Parmi les facteurs pouvant engendrer un décrochage scolaire, on retrouve :

- Le milieu socio-économique
- La qualité de la relation enseignant-élève
- Les difficultés dans certains apprentissages tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques pouvant nuire aux autres apprentissages
- Les troubles d'apprentissage, les déficits de l'attention ou les problèmes comportementaux.

L'enseignant doit donc observer l'activité des élèves afin de pouvoir déceler des difficultés potentielles qui pourraient conduire à un décrochage scolaire.

Dans le cas des élèves en situation de handicap, il est primordial que l'enseignant parvienne à conserver la motivation de l'élève.

Cela implique des représentations positives de l'éducation inclusive, sans quoi il sera difficile de veiller à ce que l'élève ait un regard positif de lui-même. De plus, l'enseignant doit différencier son enseignement notamment en adaptant les supports pédagogiques afin de permettre à l'élève de progresser, sans quoi, il sera certainement découragé et aura une vision négative de l'institution scolaire.

Afin d'exercer son rôle propre et répondre aux missions qui lui sont confiées en tant qu'éducateur, l'enseignant doit se former tout au long de sa carrière.

B) La formation des enseignants

Depuis le début du XXI^{ème} siècle, la formation des enseignants en France a connu des évolutions institutionnelles importantes, afin de répondre entre autres, aux obligations imposées par le développement des politiques d'intégration.

La création des Instituts Universitaires de Formations des Maîtres (IUFM), en 1990, modifie l'image et la réalité du métier. Quant à son intégration dans les universités, celle-ci permet une professionnalisation du métier et de son identité sociale. En ce sens, la « masterisation » de la formation des enseignants a pour objectif d'élever le niveau de

qualification des professeurs.

Les Écoles Supérieures de Professorat et de l'Éducation (ESPE) sont créées en 2013, elles sont aujourd'hui connues sous le nom d'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

La scolarisation des élèves en situation de handicap au sein de l'école ordinaire conduit à se questionner sur la formation des enseignants.

Pendant longtemps, la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les structures spécialisées était possible grâce à des formations spécialisées. Désormais l'enjeu pour l'école de la République est de former des enseignants « ordinaires », capables d'adapter leurs pratiques pédagogiques afin de rendre accessible leur enseignement à tous les élèves, sans distinction.

Si l'on s'intéresse de plus près à la formation initiale, on remarque que l'unité d'enseignement « Contexte d'exercice du métier », commune aux enseignants du premier et du second degré, permet aux futurs professionnels de développer plusieurs compétences du référentiel, telles que :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
- Prendre en compte de la diversité des publics
- Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
- Coopérer avec les partenaires de l'école.

Ces compétences peuvent être mises en œuvre par les étudiants lors des temps de stages (pratique accompagnée ou responsabilité).

Les expériences vécues par les stagiaires, font l'objet d'un retour analytique et critique, dans l'unité d'enseignement « Construire, mettre en œuvre et analyser des situations d'enseignement et accompagnement professionnel ».

La maîtrise des compétences de prise en compte de la diversité des élèves et de coopération, abordées en formation initiale est fondamentale afin d'accueillir un élève en situation de handicap.

D'après les conclusions présentées par C. Rault dans son article, les apports de la formation initiale sont insuffisants et ne permettent pas aux jeunes enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques sur le terrain afin de rendre leur enseignement accessible à tous les élèves.

Il ressort de cette étude une nécessité de coopération entre l'enseignant et les partenaires dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des projets des élèves. Cependant, une telle coopération implique une connaissance des rôles de chaque partenaire car sans la reconnaissance de la légitimité et de l'expertise de chacun, le partenariat ne peut être efficace. Dans certains cas, cette méconnaissance peut engendrer un sentiment de dépossession de son propre rôle.

Cette inspectrice de l'Éducation Nationale affirme qu'une précédente étude a montré que le « *manque de formation, de subdivision et de ressources adaptées* » peut avoir pour conséquence d'entraîner chez l'enseignant, une image négative des élèves à besoins éducatifs particuliers, pouvant alors engendrer un sentiment de rejet chez l'élève.

Betty Toux, dans son livre intitulé *Le professeur des écoles et l'élève en situation de handicap*, nous livre sa thèse portant sur les représentations des professeurs des écoles, vis-à-vis de la *Loi du 11 février 2005*. D'ailleurs, sa thèse est l'occasion de confirmer l'idée de souffrance ressentie par les enseignants qui accueillent des élèves en situation de handicap.

La plupart des enseignants sont pourtant favorables à la *Loi du 11 février 2005*, mais ils déplorent le manque de moyens mis à leur disposition afin de la mettre en œuvre. Malgré l'expérience des enseignantes interrogées, celles-ci ressentent un sentiment d'incompétence face aux diverses difficultés que l'on peut rencontrer en accueillant un enfant en situation de handicap, autrefois pris en charge par des structures médico-éducatives.

Tout d'abord, l'accueil de l'élève nécessite que l'enseignante ait une connaissance de son handicap afin de pouvoir le comprendre et de pouvoir adapter son enseignement à ses potentialités tout en tenant compte de ses difficultés.

Dans un premier temps, il n'est pas rare que l'enseignant éprouve un sentiment d'impuissance à éduquer. Cela dit, celui-ci doit s'appuyer sur l'aide et le soutien de ses partenaires afin de mettre en œuvre le projet de l'élève.

Les propos de B. Toux rejoignent ceux de C. Rault sur le fait que le manque de formation peut entraîner un sentiment d'incompétence chez l'enseignant, pouvant engendrer

une image négative du handicap.

Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes professeurs qui débutent leur carrière car chacune des compétences de l'enseignant s'acquiert grâce à la formation initiale et continue mais surtout à force d'expérience.

Dans le cadre de la formation continue des enseignants, des modules de formation sont proposés aux professeurs et aux personnels de la communauté éducative dans le but de leur permettre de développer leurs compétences en matière de scolarisation des élèves aux besoins éducatifs particuliers relevant du champ du handicap (cf. : Annexe 3).

Selon C. Rault, des solutions pourraient permettre aux enseignants de mieux faire face aux difficultés des élèves.

Tout d'abord, la formation des enseignants doit être l'occasion de réaffirmer les valeurs qui fondent la mission de l'école : la non-discrimination et l'affirmation de la singularité de chacun dans le respect de l'universalité.

De plus, elle gagnerait à être renforcée par des références philosophiques et éthiques ainsi que par une connaissance du cadre institutionnel et réglementaire.

Au cours de leur formation, les enseignants doivent être amenés à se positionner en tant que professionnels et à coopérer avec des partenaires, dans diverses situations.

En ce sens, la formation doit permettre aux enseignants de se munir d'outils et de démarches permettant l'observation et l'identification des besoins afin qu'ils puissent apporter des réponses adaptées et ainsi acquérir une légitimité professionnelle et une capacité d'expertise.

L'enseignant doit penser « école inclusive », en acceptant la singularité de chaque enfant pour lui permettre d'évoluer à son rythme au sein d'un groupe.

Enfin, le jeune enseignant devrait nécessairement être accompagné en début de carrière et être amené à développer ses compétences à travers la formation continue.

À présent, nous allons aborder l'importance du travail en partenariat dans le processus d'accueil d'un élève en situation de handicap.

Cela va permettre de rendre compte de l'importance du rôle de chacun des partenaires dans ce processus d'inclusion.

c) Un partenariat nécessaire

Au sein de l'ESS, chacun des partenaires possède des connaissances et des compétences spécifiques et a donc un rôle bien défini dans le suivi de scolarisation de l'élève.

L'équipe du RASED peut intervenir à tout moment de l'année scolaire, durant les heures de classe, dans le but de prévenir et de remédier aux difficultés scolaires persistantes, malgré les aides apportées par l'enseignant.

Ainsi, le RASED apporte ses connaissances au professeur et ils tentent ensemble d'identifier les besoins de l'élève afin d'y apporter des réponses adaptées.

Si l'élève présente des difficultés pour comprendre et apprendre lors des temps de classe, il pourra bénéficier d'une aide spécialisée à dominante pédagogique, ayant pour objectif d'acquérir des méthodes de travail, lui permettant de maîtriser les savoirs et les compétences.

En revanche, les élèves dont le comportement en classe est susceptible de nuire aux apprentissages bénéficieront d'une aide à dominante ré-éducative.

Enfin, le RASED participe bien évidemment à l'élaboration et à la mise en œuvre du PAP et du PPS.

La place de la famille dans le processus de scolarisation d'un élève en situation de handicap est fondamentale.

C'est à la famille que revient le rôle de saisir la MDPH dans l'espoir que celle-ci reconnaisse le handicap de l'enfant, lui octroyant certains droits.

Si la saisine a lieu sous l'impulsion du chef d'établissement, en revanche l'accord de la famille est primordial car si elle ne donne pas suite dans les quatre mois, l'inspecteur académique en informe la MDPH qui tente d'engager un dialogue. En effet, il arrive parfois que la famille soit dans une situation de déni du handicap. Pour le bien de l'enfant, il est nécessaire que la famille reconnaisse le handicap de son enfant et l'accepte. Pour cela, l'enseignant peut être amené à entamer un travail de stigmatisation du handicap avec les parents.

L'accord de la famille étant donné, l'établissement doit évaluer les besoins de l'élève

lors d'une réunion d'équipe éducative, à laquelle la famille est conviée. Lors de cette réunion, l'équipe éducative renseigne le GEVA-Sco première demande.

Lorsque la MDPH accorde la reconnaissance du handicap de l'enfant à travers la mise en œuvre d'un PPC, le PPS peut être construit et mis en œuvre par l'ESS dont la famille constitue un des partenaires.

L'enseignant référent, occupe également un rôle fondamental dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, puisqu'en sa qualité d'enseignant spécialisé, il suit les élèves concernés, pour un secteur géographique particulier.

Il est chargé de l'accueil des parents, qu'il se doit d'informer, de conseiller et d'accompagner dans différentes procédures qu'ils sont susceptibles de rencontrer au cours de la scolarisation de leur enfant (mise en œuvre du PPS et mise en place de l'ESS).

Il joue un rôle de médiateur entre tous les partenaires. Il réunit l'ESS dans le but de remplir le GEVA-Sco première demande, contenant les informations scolaires sur la situation de l'élève en situation de handicap, permettant à la CDAPH de mettre en œuvre le PPC. À la suite de cela, l'enseignant référent amène l'ESS à se questionner sur les adaptations à mettre en place en vue des difficultés rencontrées par l'élève (adaptations pédagogiques, matériel adapté, aide humaine...).

Il est chargé d'évaluer le PPS au moins une fois par an, évaluation qu'il transmet ensuite à la MDPH afin que la CDAPH valide ou modifie le PPS de l'enfant pour qu'il soit retransmis à la famille ainsi qu'aux partenaires.

Les AESH participent également au processus de scolarisation des élèves en situation de handicap, en tant qu'agents contractuels de l'État.

Sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant, l'AESH assure sa mission visant à favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, sans se substituer au rôle du professeur.

Ses missions d'accompagnement humain permettant à l'élève d'accéder aux apprentissages sont définies dans le PPS ainsi que dans le GEVA-Sco de l'élève.

L'AESH peut être amenée à accompagner un élève en situation de handicap à titre individuel, lorsque les besoins de celui-ci le demandent. Cette aide individualisée est accordée

par la CDAPH, qui précise également le temps d'accompagnement par semaine ainsi que les activités dans lesquelles l'élève doit être accompagné.

En revanche, l'AESH peut également apporter une aide humaine mutualisée pour les élèves dont les besoins ne nécessitent pas une attention continue. Dans ce cas, l'AESH accompagne plusieurs élèves simultanément ou successivement.

La CDPH détermine les activités pour lesquelles l'élève a besoin d'un accompagnement et c'est à l'enseignant de déterminer à quel moment cette aide est pertinente pour l'élève.

L'AESH rencontre la famille de l'élève, en compagnie de l'enseignant, avant de démarrer l'accompagnement et elle participe aux réunions de suivi de la scolarité et au GEVA-Sco de l'élève.

4) Présentation de l'étude menée

Mes lectures sur l'éducation inclusive ont confirmé que ce concept qui a vu le jour récemment implique nécessairement une évolution des pratiques chez les enseignants.

Or il semble nécessaire que les enseignants présentent des attitudes favorables à l'inclusion, afin de permettre leur engagement dans le processus de développement de l'école inclusive, engagement malheureusement encore partiel.

Pour relever le défi de l'école inclusive, les enseignants doivent donc développer de nouvelles compétences et présenter une certaine ouverture d'esprit face à l'inclusion scolaire. Ainsi, cela nous amène à nous questionner sur le rôle de la formation par rapport aux représentations des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.

Dans un premier temps, ma recherche va me permettre de m'intéresser aux facteurs qui influent sur les attitudes et les opinions des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive.

Dans un second temps, mon étude sera l'occasion de déterminer quelles sont les caractéristiques liées aux dispositifs formatifs étant susceptibles de favoriser des attitudes positives chez les enseignants, permettant ainsi un engagement plus profond dans le processus de développement de l'école inclusive.

Pour rappel, les hypothèses que j'ai formulées et auxquelles je souhaite répondre

durant ma recherche sont les suivantes :

- 1) Face à l'inclusion scolaire croissante, certains enseignants sont réticents car leur pratique est influencée par des représentations erronées.
- 2) Le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitude négative à l'inclusion.
- 3) L'hétérogénéité des élèves est source de problèmes et de surcharge pour l'enseignant.
- 4) Les caractéristiques de l'élève en situation de handicap, selon le type de handicap, entraînent des attitudes différentes chez l'enseignant.
- 5) Une formation adaptée des enseignants favorise le sentiment de compétence, entraînant des comportements favorables à l'inclusion.
- 6) La dimension collaborative entre les différents partenaires jouant un rôle dans le processus de scolarisation de l'enfant est favorable à des représentations positives de l'éducation inclusive.

II. Méthodologie de la recherche

1) Caractéristiques de la population

Au vu de ma problématique et de l'objectif de ma recherche, je me suis intéressée uniquement aux enseignants du premier degré afin de réaliser mon enquête de recherche.

Selon moi, il était judicieux de cibler mon échantillon, de manière à ce qu'il remplisse certains critères. En revanche, il était tout autant important que certains paramètres varient au sein de cette population.

Je souhaitais retenir les professeurs des écoles ayant déjà accueilli un élève en situation de handicap au sein de leur classe, à l'exception d'une professeure des écoles stagiaire, dont le profil m'intéresse malgré tout.

En constituant mon échantillon, j'ai veillé à ce que celui-ci se compose d'enseignants dont les gestes et les compétences professionnelles sont plus ou moins maîtrisés, selon le nombre d'années d'expérience. Il s'agissait donc d'interroger des professeurs, en début, en milieu ou

en fin de carrière et ayant reçu des formations différentes. Ce paramètre m'a permis de vérifier si l'expérience professionnelle avait un impact sur la représentation de l'enseignant par rapport à l'école inclusive, à travers une analyse comparative de leurs propos et de potentiellement percevoir une évolution de la formation.

De plus, mon échantillon se compose d'enseignants exerçant en milieu rural et en milieu urbain. Ce paramètre a pour but de vérifier si le milieu d'exercice du métier ainsi que les particularités qui en découlent, ont un impact sur l'attitude du professeur face à l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Parmi ces particularités, on retrouve entre autres la différence dans les effectifs d'élèves et la présence de classe à double-niveaux.

Enfin, j'ai fait le choix d'interroger des enseignants, connaissant ou non dans leur entourage, des enfants en situation de handicap, de manière à vérifier si cela a un impact sur les représentations de la notion de handicap.

La population interrogée se composait donc d'une dizaine d'enseignants, parmi eux des fonctionnaires stagiaires ainsi que des titulaires, possédant donc entre une année et vingt-sept ans d'expérience dans le métier. Parmi les enseignants en début de carrière, on retrouve deux fonctionnaires stagiaires ; trois enseignants qui se situent en milieu de carrière dont un homme et enfin trois enseignantes qui sont en fin de carrière. Quatre enseignants exercent en milieu rural et quatre en milieu urbain.

2) Épreuves : matériel et procédure

Afin de mener à bien mon enquête de recherche, j'ai fait le choix d'effectuer une étude qualitative.

Pour cela, j'ai construit une grille d'entretien au préalable (cf.:Annexe 4), afin d'orienter les échanges avec les différents participants, lors d'un entretien semi-directif. Ma grille d'entretien est constituée d'une liste exhaustive de questions ouvertes, créées à partir de mes hypothèses de recherche. C'est ainsi que cette grille aborde différentes thématiques, à savoir les données personnelles relatives au participant, l'impact de l'inclusion sur les différents acteurs, l'inclusion selon le degré de handicap, la pédagogie différenciée et enfin la formation. Les informations récoltées sur ces différentes thématiques m'ont alors permis de confirmer ou non mes hypothèses de départ.

L'entretien semi-directif constitue un outil de recueil de données qualitatives, dont le

but est de récolter des informations apportant des explications et des éléments de preuves, à un travail de recherche. Il se compose d'une série de questions ouvertes, préparées en amont par le chercheur, qui doit ensuite interpréter les données recueillies afin d'en tirer une conclusion.

L'entretien semi-directif présente l'avantage d'être structuré, notamment grâce à la grille d'entretien élaborée au préalable. Cette grille permet en effet d'aborder des thèmes prédéfinis et de poser des questions orientées, dans le but de recueillir des informations de qualité, tout en laissant libre court aux propos de l'interlocuteur. Bien souvent, l'entretien qualitatif permet de faire émerger de nouvelles hypothèses de recherche.

Les entretiens portaient sur le thème de l'éducation inclusive et sur les pratiques pédagogiques des professeurs.

Ils m'ont permis de recueillir les représentations des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive ainsi que leurs avis concernant la faisabilité et les obstacles rencontrés afin de répondre à ce défi.

Lors de ces entretiens, nous avons abordé la mise en œuvre de la compétence « Prendre en compte de la diversité des élèves », plus particulièrement la mise en place de la pédagogie différenciée. Cela m'a permis de recueillir leur conception de la pédagogie différenciée ainsi que les avantages et les limites qu'elle présente.

Nous avons également abordé la question de la mise en œuvre de la compétence « Coopération », essentielle dans le processus de scolarisation d'un élève en situation de handicap.

Ces entretiens ont été l'occasion de prendre en compte le point de vue des enseignants concernant la formation relative à la prise en charge des besoins éducatifs particuliers et ainsi de recueillir leurs suggestions afin de l'améliorer.

Enfin, l'interprétation des informations recueillies ainsi que la comparaison entre les pratiques des enseignants et la théorie m'ont permis de tester mes hypothèses de recherche et d'apporter une conclusion à ma recherche.

Dans un premier temps, j'ai pris contact avec les enseignants constituant mon échantillon, en leur expliquant l'objet de ma recherche, le plus souvent par téléphone.

Parmi ces professeurs, on retrouve certains de mes collègues actuellement en master 2, des professionnels rencontrés lors de mes stages ainsi que des enseignants faisant partie de mon

entourage. Étant tous profondément passionnés par leur métier, c'est avec plaisir qu'ils ont accepté de me rencontrer afin de livrer leur expérience.

Avant la prise de rendez-vous, j'ai veillé à rappeler aux participants, le thème de ma recherche ainsi que de l'objectif de l'entretien. De plus, cela a été l'occasion de demander aux enseignants l'autorisation d'enregistrer l'entretien, tout en les informant que l'anonymat était garanti.

Quant à l'obtention des rendez-vous, celle-ci s'est faite assez rapidement. Lors de cette prise de rendez-vous, je rappelle l'enjeu de la rencontre et nous fixons ensemble le lieu et l'heure de la rencontre.

La plupart des rendez-vous se sont déroulés à l'intérieur des établissements scolaires, durant le temps libre des enseignants. En revanche, j'ai également effectué deux entretiens à distance, grâce à l'application « Zoom ».

L'ensemble des échanges ont donc été enregistrés avec l'accord des participants, de manière à me permettre de retranscrire les entretiens par la suite.

Durant les entretiens, j'ai laissé les enseignants s'exprimer librement, à partir des questions constituant ma grille d'entretien, en rebondissant parfois sur leurs propos afin d'obtenir les informations souhaitées. Chaque entretien a duré entre une vingtaine de minutes et un petit peu plus d'une heure, selon les participants.

Bien souvent, ces entretiens m'ont permis d'obtenir des informations complémentaires auxquelles je n'avais pas pensé en rédigeant ma grille d'entretien.

III. Analyse et discussion des résultats

Mon sujet de recherche porte sur le défi de l'école inclusive, qui conduit les enseignants à faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.

Mes nombreuses lectures m'ont conduites à une unique question de recherche, à savoir, en quoi la formation joue-t-elle un rôle dans les représentations de l'école inclusive ?

Ainsi, l'objectif premier de ma recherche était de m'intéresser aux facteurs qui influent sur les attitudes et les opinions des enseignants vis-à-vis de l'inclusion. Quant au second objectif de mon étude, il avait pour but de déterminer quelles sont les caractéristiques liées aux dispositifs formatifs, étant susceptibles de favoriser des attitudes positives chez les

enseignants accueillant un élève porteur d'un handicap.

Cela m'a donc amené à formuler six hypothèses de recherche, qui vont être validées ou non en fonction des résultats obtenus lors des entretiens menés auprès des professeurs des écoles.

1) Discussion

Tout d'abord, l'analyse des réponses apportées par les enseignants (cf. :Annexe5) au sujet de leurs représentations de l'école inclusive m'a permis de dresser quelques constats. Ce sont ces remarques que nous essaierons d'interpréter afin d'identifier les facteurs qui influent sur les attitudes et les opinions des enseignants vis-à-vis de l'inclusion.

Au regard des différentes données recueillies et du traitement que j'en ai fait, nous pouvons remarquer que les enseignants sont généralement favorables à l'inclusion.

En effet, l'inclusion représente une nécessité pour la moitié des enseignants (Mathieu, Salima, Clarisse, Nadine). Selon eux, l'inclusion d'un élève en situation de handicap est positive, à condition d'avoir des moyens financiers, matériels et humains mis à disposition.

En revanche, l'autre moitié du panel présente des représentations plus nuancées du concept d'inclusion. C'est le cas de Sandrine, pour qui l'inclusion revêt une double représentation, s'apparentant tantôt à une opportunité, tantôt à une contrainte. De son raisonnement émerge un constat selon lequel les représentations de l'inclusion peuvent dépendre du type de handicap de l'élève. D'ailleurs, nous remarquons que les troubles comportementaux chez les élèves sont généralement perçus de manière négative chez les enseignants.

Pour deux enseignantes (Émilie et Floriane), l'inclusion représente toujours une contrainte, au vu de la surcharge de travail que cela implique. Pour autant, elles ne se positionnent à aucun moment contre le principe de l'inclusion.

Bien évidemment, l'enseignante spécialisée se positionne pour une école inclusive. Cependant, elle considère que le système que nous connaissons aujourd'hui ne fonctionne pas et qu'il nécessite de nombreuses remédiations.

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec la littérature scientifique. En effet, tout comme le soutient B. Toux dans son livre intitulé *Le professeur des écoles et l'élève en situation de handicap*, aucun enseignant ne se positionne contre l'école inclusive. En revanche, ils affirment tous que l'inclusion nécessite la mise en place de moyens à la fois financiers, matériels et humains.

De plus, cette analyse des informations recueillies a été l'occasion d'établir un constat selon lequel les représentations de l'inclusion sont à mettre en lien avec le type de handicap de l'élève. Ainsi, ce constat tend à confirmer l'hypothèse n°4, selon laquelle les caractéristiques de l'élève en situation de handicap, selon le type de handicap, entraînent des attitudes différentes chez l'enseignant. Nous verrons donc par la suite si cette hypothèse peut être réellement validée.

Par ailleurs, les données recueillies m'ont permis de mettre en avant le fait que les représentations des enseignants relatives au concept d'inclusion varient selon le point de vue que l'on adopte : celui de l'enseignant, du groupe-classe ou de l'élève inclus.

Ainsi au vu de l'analyse des résultats, on remarque que si l'on se place du point de vue du groupe-classe, alors le type de handicap de l'élève inclus constitue un facteur déterminant dans les représentations de l'école inclusive chez les enseignants.

En effet, la moitié des professeurs pensent que l'inclusion d'un élève en situation de handicap est positive pour le groupe-classe. Pour Mathieu et Cécile, l'inclusion constitue un biais de dé-stigmatisation du handicap et permet d'inculquer certaines valeurs aux élèves (solidarité, respect de la différence, tolérance). D'ailleurs, la transmission de valeurs constitue une des missions de l'enseignant afin de prendre en compte la diversité des élèves.

En revanche, l'autre moitié des professeures interrogées ont des représentations plus négatives de l'inclusion, par rapport au groupe-classe.

En effet, ces enseignantes pensent que l'inclusion peut s'avérer négative pour le groupe-classe, selon le type et le degré de handicap que présente l'enfant inclus et si l'inclusion entraîne un frein aux apprentissages des élèves (Clarisse, Sandrine, Floriane, Émilie). C'est le cas de Floriane par exemple, qui estime que l'inclusion est négative pour la classe, dès lors que l'enfant présente des troubles du comportement.

D'ailleurs, l'analyse des informations recueillies m'a permis de constater que les enseignants ont des représentations très différentes de chaque type de handicap, susceptibles d'entraîner des attitudes différentes face à l'inclusion.

En effet, si trois enseignants affirment qu'un élève porteur d'un handicap moteur est généralement plus facile à inclure, ce n'est pas le cas de Clarisse qui enseigne dans un établissement non conforme aux règles d'accessibilité. De plus, il apparaît notamment pour les élèves « dys- », que le degré de difficulté de l'inclusion est à mettre en lien avec la nature, la gravité du handicap et le suivi d'orthophonie (Floriane).

Enfin, l'analyse des résultats m'a permis de constater que les enseignants sont d'accord sur le fait que les élèves les plus difficiles à inclure sont ceux présentant un handicap mental et/ou psychique.

Ainsi, le traitement des informations recueillies a été l'occasion de confirmer mon hypothèse n°4, puisque nous remarquons une fois encore que le type de handicap de l'élève entraîne des attitudes différentes chez les enseignants. En effet, il s'avère que les troubles du comportement entraînent des représentations négatives pour au moins la moitié des enseignants interrogés.

De plus, au vu de l'analyse des résultats, on remarque que si l'on se place du point de vue de l'élève en situation de handicap, on constate que la majorité des enseignants estiment que l'inclusion est positive.

En effet, les enseignants trouvent de nombreux aspects positifs à l'inclusion de l'élève : un sentiment d'appartenance au groupe, une meilleure estime de soi, un regard plus positif des parents (Mathieu et Émilie) ; une meilleure socialisation (Sandrine et Clarisse). Pour Nadine par exemple, l'inclusion favorise les apprentissages de l'élève. Ce point de vue, Floriane le partage également, à condition que l'élève soit suivi médicalement, la classe « normale » n'étant pas suffisante afin de compenser les écarts. Au contraire, l'élève pourra éprouver un sentiment de solitude, s'il a des difficultés à entrer dans les apprentissages (Émilie).

Ainsi, le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec le référentiel de compétences communes à tous les professeurs. En effet, une des missions de

l'enseignant est de veiller à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même ainsi que sur ses camarades. Nous pouvons donc affirmer que les attitudes de l'enseignant sont déterminantes pour l'inclusion de l'élève.

En outre, l'analyse des résultats m'a permis de constater que l'inclusion peut entraîner un sentiment d'incompétence chez l'enseignant, du fait qu'il doit s'adapter à chaque cas, sans avoir reçu de formation au préalable. Souvent, ce sentiment d'incompétence peut conduire à un épuisement professionnel.

Cette sensation de se sentir incompétent peut avoir des origines diverses et variées : la peur que peut ressentir l'enseignant à l'idée d'accueillir dans sa classe un élève en situation de handicap (Sandrine) ; un refus de la famille de reconnaître le handicap de l'enfant, empêchant ainsi la mise en place de toute mesure de compensation du handicap (Nadine) ; l'impression d'être seul face à ses difficultés, etc.

Ce sentiment, Salima y a été confrontée alors qu'elle accueillait dans sa classe un élève ayant des comportements violents. Sa volonté de bien faire a entraîné son épuisement, forcée de constater que ses difficultés à faire face au comportement de cet élève avait des répercussions sur les apprentissages de la classe. Cela dit, progressivement Salima est parvenue à instauré une relation de confiance avec ce garçon, lui permettant ainsi de mieux gérer sa classe.

D'ailleurs, il apparaît que certains enseignants en fin de carrière, jugent que l'inclusion ne relève pas de leur rôle propre. Nous pouvons penser que ces attitudes négatives vis-à-vis de l'inclusion sont en lien avec un manque de formation. En effet, le concept d'inclusion a émergé seulement après la promulgation de la *Loi de 2005* et implique donc une nécessité de se former soi-même soit une charge de travail supplémentaire pour les enseignants. Dans ce cas précis, nous pouvons donc penser que ces attitudes négatives sont intimement liées à un sentiment d'incompétence.

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec la thèse de B. Toux, qui confirme l'idée de souffrance ressentie par certains enseignants confrontés à l'inclusion. Selon B. Toux, quel que soit le nombre d'années d'expérience dans

l'enseignement, il n'est pas rare que l'enseignant ressente un sentiment d'incompétence lorsqu'il accueille un enfant en situation de handicap.

De plus, l'analyse des résultats m'a permis de confirmer partiellement l'hypothèse n°2, selon laquelle le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitude négative à l'inclusion. En effet, il est logique qu'un enseignant qui se sent compétent aura une attitude plus positive face à l'inclusion. Si l'on prend l'exemple des troubles du comportement, on remarque que mon étude m'a permis de constater que certains enseignants sont réticents à l'accueil des élèves qui en présentent. Cela s'explique du fait qu'ils ignorent comment faire face à certaines situations, montrant ainsi que le sentiment d'incompétence entraîne des attitudes négatives à l'inclusion.

Ainsi, pour clore l'analyse des résultats relatifs aux représentations de l'école inclusive en général, nous pouvons affirmer que les enseignants sont d'accord pour dire que le défi de l'école inclusive est réalisable mais qu'il présente des limites, notamment en lien avec le manque de moyens financiers et humains.

Ce premier axe de discussion des résultats qui porte sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive, me permet d'abord de confirmer une partie de ce que j'ai pu lire dans la littérature scientifique, plus particulièrement dans la thèse soutenue par Betty Toux. En effet, si les enseignants ne sont pas contre l'école inclusive, en revanche ils déplorent le manque de moyens qui lui est consacré. D'ailleurs, ce manque de moyen entraîne parfois un sentiment d'incompétence et d'épuisement professionnel chez les professeurs.

Concernant l'hypothèse n°1, selon laquelle certains enseignants sont réticents à l'inclusion car leur pratique est influencée par des représentations erronées, celle-ci ne peut être ici que partiellement confirmée. En effet, dans mon panel aucun enseignant ne se positionne contre l'inclusion, malgré les représentations de chacun. En revanche, une enseignante me confie que certains de ses collègues refusent de reconnaître leur rôle dans le processus d'inclusion. Or d'un point de vue théorique, l'inclusion d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire relève des missions de l'enseignant. Ainsi, nous pouvons penser que ce refus de vouloir s'impliquer dans le processus d'inclusion est à mettre en lien avec les représentations des enseignants, selon lesquelles un enfant en situation de handicap doit se

trouver dans un établissement spécialisé, où se trouvait autrefois sa place.

De plus, si aucun enseignant n'est contre l'inclusion en général, en revanche certains professeurs se positionnent contre l'inclusion des élèves ayant des troubles du comportement. Donc nous pouvons ainsi dire que les enseignants dont il est question ont de mauvaises représentations de ce type de handicap, ce qui entraîne chez eux une réticence à l'inclusion.

Ceci nous conduit à mon hypothèse de recherche n°4, portant sur le fait que le type et le degré de handicap de l'élève entraîne des attitudes différentes chez l'enseignant. En effet, les entretiens ont été l'occasion de montrer que le handicap psychique et/ou mental entraîne de nombreuses réticences chez les enseignants. En ce qui concerne les autres types de handicap, on remarque que certains paraissent plus facile à inclure que d'autres, selon les enseignants, ce qui nous permet de valider l'hypothèse n°4.

Concernant l'hypothèse n°2, selon laquelle le sentiment d'incompétence à l'enseignement entraîne des attitudes négatives à l'inclusion, celle-ci peut être partiellement validée à ce stade de l'analyse. En effet, nous avons montré grâce aux entretiens que les enseignants étaient plus réticents à inclure les élèves ayant des troubles du comportement. Nous pouvons supposer que ces réticences ont pour origine un sentiment d'incompétence chez l'enseignant. Cela dit, cette hypothèse reste à confirmer.

Enfin, au regard du traitement des données recueillies, je peux désormais identifier les facteurs qui influencent les représentations des enseignants. Parmi ces facteurs, on retrouve les moyens financiers, matériels et humains mis en place afin de répondre au défi de l'école inclusive, le type et le degré de handicap de l'élève, le profil du groupe-classe, le sentiment de compétence ou d'incompétence ainsi que la surcharge de travail.

L'analyse des réponses apportées par les enseignants au sujet de la formation (cf. :Annexe 5), m'a permis de dresser quelques constats. Ce sont ces remarques que nous essaierons d'interpréter afin d'identifier les dispositifs formatifs qui favorisent les représentations positives des enseignants vis-à-vis de l'école inclusive.

Au regard des différentes données recueillies et du traitement que j'en ai fait, nous pouvons remarquer qu'aucun des enseignants interrogés affirme se sentir tout à fait compétent

afin d'accueillir un élève en situation de handicap en classe.

Et pour cause, la plupart d'entre eux n'ont pas le sentiment d'avoir été formé pour cela. Cela dit, la passion qu'ils partagent pour ce métier les amènent à faire de leur mieux afin de garantir une inclusion de qualité (Salima). De plus, la scolarisation d'un élève aux besoins éducatifs particuliers nécessite un temps d'adaptation, durant lequel l'enseignant ne se sentira pas forcément compétent. Puis, en apprenant à connaître ses élèves, l'enseignant trouve progressivement des moyens afin de fonctionner ensemble (Nadine et Mathieu). Seule Cécile a le sentiment d'être compétente afin d'inclure des élèves en situation de handicap, dans le cadre du dispositif ULIS. Cela dit, elle serait incapable d'inclure convenablement un élève en classe ordinaire, compte tenu des nombreuses contraintes que doivent gérer les enseignants.

L'inclusion implique que l'enseignant soit capable de mettre en œuvre la compétence n°4 du référentiel : « Prendre en compte la diversité des élèves ».

La pédagogie différenciée constitue un outil que les enseignants mettent en œuvre chaque jour au sein de leur classe afin de prendre en compte la diversité des élèves.

D'après les propos des enseignants, nous pouvons définir la pédagogie différenciée comme la capacité du professeur à adapter son enseignement, en diversifiant ses méthodes dans le but de s'adapter aux particularités et aux besoins des élèves.

Cela dit, l'analyse des résultats m'a permis de constater que la formation à la pédagogie différenciée varie selon le niveau d'ancienneté. En effet, si l'intégralité des jeunes enseignants interrogés affirment avoir abordé la pédagogie différenciée d'un point de vue strictement théorique, en revanche ce n'est pas le cas d'Émilie et de Floriane. Cela s'explique par le fait que toutes deux ont suivi leur formation initiale bien avant que la *Loi du 5 février 2005* ne soit promulguée.

Pour autant, il apparaît que la formation initiale s'avère insuffisante afin de mettre en œuvre la pédagogie différenciée sur le terrain (Salima et Sandrine).

En effet, l'ensemble des professeurs, formés ou non à la différenciation, affirment qu'ils se sont formés seuls sur le terrain. Ainsi, au vu de la diversité et de la singularité des handicaps, les enseignants ont une obligation de se former tout au long de leur carrière. Cette compétence n'est alors jamais considérée comme complètement acquise. Nadine par exemple, estime que

cette compétence devient opérationnelle grâce à l'expérience, à condition que l'enseignant se dote d'outils d'observations pour apprendre à connaître ses élèves et ainsi identifier ses compétences et ses besoins, afin de mettre en œuvre des moyens lui permettant de progresser.

Ainsi, le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec une des conclusions présentées par C. Rault dans son article, *En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves*, selon laquelle les apports de la formation initiale sont insuffisants et ne permettent pas aux jeunes enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques sur le terrain.

Une des solutions envisagées par C. Rault pour permettre aux enseignants de mieux gérer les difficultés des élèves, concerne la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Tout comme Nadine, C. Rault pense que la formation doit permettre aux enseignants de se munir d'outils et de démarches permettant l'observation et l'identification des besoins. Cela leur permettrait alors d'apporter des réponses adaptées et ainsi d'acquérir une légitimité professionnelle et une capacité d'expertise.

De plus, l'analyse des résultats m'a permis de constater que la mise en place de la pédagogie différenciée entraîne une surcharge de travail pour l'enseignant.

En effet, tous les enseignants hormis Clarisse, s'accordent sur le fait que la pédagogie différenciée doit s'appliquer à tous les élèves et non seulement aux élèves en difficulté. Cependant, une telle mise en place engendre une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant, d'autant plus si elle s'applique à tous ses élèves et dans chacune des disciplines (Sandrine et Floriane). À cela s'ajoute, les effectifs élevés dans les classes, l'hétérogénéité des élèves ainsi que le respect des Programmes, qui constituent autant de freins à cette mise en œuvre (Cécile).

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion de confirmer mon hypothèse n°3, selon laquelle l'hétérogénéité des élèves est source de problèmes et de surcharge de travail pour l'enseignant. En effet, il s'avère que la mise en place de la pédagogie différenciée est très chronophage, d'autant plus qu'il devient récurrent pour le professeur

d'enseigner dans des classes multi-niveaux très hétérogènes, au vu de l'augmentation d'élèves à besoins éducatifs particuliers et des élèves à haut potentiel.

De plus, l'analyse des résultats m'a permis de remarquer que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée semble plus simple en maternelle, en raison du contenu des Programmes qui laisse plus de place à la liberté pédagogique.

En maternelle, la différenciation s'applique à la fois aux espaces de travail ainsi qu'au choix du matériel mis à disposition des élèves. Par exemple, il peut s'agir d'adapter l'organisation matérielle de la classe en dédiant un espace particulier pouvant être utile à un élève autiste qui a besoin de repères (Nadine) ; de démultiplier les biais d'apprentissage, de fixer des objectifs différents à ses élèves, notamment en termes de concentration et de difficulté (Salima).

En revanche si le respect des Programmes est plus angoissant à l'école élémentaire, cela n'empêche pas Émilie d'être attentive à ses élèves, à leurs difficultés et à ce qui fonctionne avec eux afin de mettre en place des réponses adaptées à leurs besoins.

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion de mettre en avant que la pédagogie différenciée constitue un outil permettant à l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves, en s'adaptant aux besoins de chacun et en leur permettant de progresser à leur rythme.

Les principaux obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée relèvent du manque de moyens financiers, humains et matériels.

L'inclusion implique également que l'enseignant soit capable de mettre en œuvre la compétence n°10 du référentiel : « Coopérer ».

L'analyse des résultats recueillis m'a permis de constater que la construction de cette compétence ne peut avoir lieu avant d'être sur le terrain. Or dans son article, C. Rault préconise que les enseignants soient amenés à se positionner en tant que professionnels et à coopérer avec des partenaires, dans diverses situations au cours de leur formation, dans le but de mieux gérer les difficultés des élèves sur le terrain. En réalité, cette coopération ne devient

possible qu'à partir du stage en responsabilité.

Pourtant, le traitement des informations recueillies m'a permis de mettre en évidence l'importance et la nécessité pour l'enseignant, de communiquer avec les différents partenaires de l'ESS, qui permettent grâce à leur regard d'experts et leurs compétences, d'apprendre des choses nouvelles. Bien évidemment, cela implique que le professeur se rende disponible, qu'il présente des attitudes positives face à l'inclusion (Salima) et qu'il entretienne de bonnes relations avec chacun des partenaires, notamment avec les parents (Sandrine et Mathieu).

D'ailleurs, cela nous conduit à aborder la question de l'aide humaine visant à compenser le handicap.

L'analyse des informations recueillies m'a permis de mettre en avant que la collaboration entre l'enseignant et l'AESH n'est pas toujours évidente.

En effet, la présence d'une AESH en classe peut être bénéfique à condition que son action soit réfléchie avec l'enseignant et qu'elle sache ce qui est attendu d'elle en fonction des besoins de l'élève (Nadine et Émilie). Lorsque la collaboration est satisfaisante, la présence d'une AESH en classe constitue une véritable aide pour l'élève et permet de soulager la charge de travail pour l'enseignant, durant les temps de classe. D'ailleurs, l'AESH constitue généralement un repère pour l'élève. Elle est notamment chargée de lui réexpliquer les consignes, ce qui permet au professeur d'être plus présent pour les autres (Clarisse et Mathieu).

Cependant, dans la réalité, cette collaboration n'est pas toujours satisfaisante et cela n'est pas sans impact sur l'inclusion de l'élève.

Les informations recueillies mettent en évidence un manque de moyens financiers, qui n'est pas sans répercussions sur la formation et la rémunération de ces aides humaines.

Ainsi, si l'AESH ne parvient pas à s'adapter, sa présence peut constituer une gêne tant pour l'élève que pour le groupe-classe, d'autant plus si elle ne met aucune volonté à exercer ses missions (Salima et Sandrine). D'ailleurs Cécile, coordinatrice du PIAL, est spectatrice de la souffrance professionnelle des AESH ainsi que des enseignants, qui parfois se retrouvent brutalement sans aide humaine. Pour faire face à ce genre de situation, il arrive que Cécile se retrouve obligée d'envoyer trois AESH différentes par semaine, pour un seul et même enfant.

Enfin, l'analyse des résultats recueillis m'a permis de faire émerger des divergences de

points de vue, en lien avec l'efficacité de la présence d'une AESH en classe. En effet, si pour Nadine l'aide humaine ne doit pas être systématiquement présente en classe, en revanche Floriane déplore le fait que l'AESH n'est pas présente à temps plein dans la classe.

Ainsi, le traitement des informations recueillies a été l'occasion de confirmer mon hypothèse n°6, selon laquelle la dimension collaborative entre les différents partenaires jouant un rôle dans le processus de scolarisation de l'enfant est favorable à des représentations positives de l'école inclusive. En effet, la première des préconisations en tant qu'enseignant, c'est de ne pas rester seul afin de faire face à l'accueil d'un élève en situation de handicap. Au contraire, tous les enseignants ont compris l'importance du travail en partenariat, où les compétences et les connaissances de chacun vont être déterminantes afin d'accompagner au mieux l'enfant dans son parcours scolaire.

De plus, l'analyse des réponses recueillies m'a permis de mettre en avant les attentes des enseignants par rapport aux contenus de la formation.

Ainsi, nous pouvons constater que les enseignants aimeraient être mieux formés à propos de la connaissance des différents types de handicap. En effet, ils ont conscience qu'il est impossible de voir toutes les formes de handicap. Cela dit, un grand nombre de handicap sont fréquents dans les classes donc il s'agirait d'équiper les enseignants pour faire face aux pathologies les plus répandues.

Si certains aimeraient que la formation soit l'occasion de trouver des solutions pour chaque type de handicap (Sandrine), d'autres aimeraient également que des outils permettant l'observation et l'identification des besoins de l'enfant, leur soient présentés (Clarisse et Émilie). D'ailleurs, selon Nadine il serait pertinent que ces outils fassent l'objet d'un échange des pratiques entre enseignants.

Ainsi, le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec mon hypothèse n°5, selon laquelle une formation adaptée des enseignants favorise le sentiment de compétence et entraîne des comportements favorables à l'inclusion. En effet, on remarque que les enseignants sont en demande de mieux se former. Ainsi, nous pouvons

interpréter ce désir de se former comme une aspiration à éprouver un sentiment de compétence, ce qui nous permet donc de valider l'hypothèse n°5.

Cela dit, lorsque j'interroge les enseignants sur l'offre de formation continue, ils m'informent que généralement les modules de formation continue leur sont imposés.

De ce fait, le seul moyen pour les enseignants de mieux se former sur le handicap, c'est de se former de leur propre initiative comme c'est le cas de Sandrine, qui prévoit d'effectuer un stage en Institut Médico-Éducatif durant ses vacances d'été.

Cependant, les enseignants les plus anciens refusent de se former sur leur temps libre et réclament de bénéficier de formations continues qui ont lieu sur les temps de classe.

D'après mes lectures, des offres de formation continue relatives au handicap sont proposées aux professeurs des écoles. En réalité, certains modules de formation sont imposés à l'enseignant et il arrive parfois selon les problématiques de l'école, que les quotas d'heures pouvant être choisis par l'enseignant soient également imposés.

L'analyse des informations recueillies m'a permis de constater que le manque de formation a un impact sur l'inclusion de l'élève porteur d'un handicap. En effet, si l'enseignant se met lui-même en difficulté, il ne pourra inclure convenablement l'élève.

Bien souvent, les enseignants ne savent pas comment faire face à certaines situations car ils ignorent comment gérer telle problématique et ils sont donc dépourvus de solution.

Le traitement des informations recueillies a été l'occasion de confirmer l'hypothèse n°2, partiellement confirmée jusqu'ici, selon laquelle le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitude négative à l'inclusion.

De plus, les informations recueillies m'ont permis d'identifier des points positifs et des points négatifs de la formation des enseignants.

Ainsi, concernant les points positifs, on remarque que les enseignants en début de

carrière (Mathieu, Salima, Clarisse) sont reconnaissants d'avoir eu des apports théoriques relatifs à l'inclusion, lors de leur formation initiale. En effet, la formation initiale permet de prendre conscience que ce métier implique d'être confrontée à des élèves à besoins éducatifs particuliers et permet d'avoir une vision d'ensemble des plans d'accompagnement qu'il est possible de mettre en place sur le terrain (Clarisse). Quant à la formation continue, elle apparaît bien plus bénéfique lorsqu'elle répond aux besoins des enseignants car ces derniers y mettent plus de volonté que lorsqu'elle est imposée (Nadine).

Ensuite, concernant les points négatifs, on remarque que la limite de la formation se trouve dans la pratique.

En effet, lorsque les jeunes enseignants prennent leur classe pour la première fois, ils ont le sentiment de ne pas avoir été formés pour faire face à tout ce que cela implique (Salima).

Au sujet de la formation continue, les enseignants déplorent qu'elle ait régulièrement lieu le mercredi, sur leur temps libre (Émilie, Floriane, Nadine). Ainsi, il serait intéressant de consacrer des temps plus longs à la formation continue, permettant de rencontrer divers professionnels tout en mettant de côté le quotidien de la classe.

Dans un monde idéal, les enseignants aimeraient bénéficier de stages plus conséquents lors de la formation initiale. Les classes que nous voyons lors de nos stages ne reflètent pas la réalité du terrain. De plus, les étudiants n'ont pas assez l'occasion de prendre la classe, notamment durant la première année de master qui se compose d'un premier stage d'observation et qui s'ensuit d'un second stage pratique d'une durée de deux semaines, réalisé en binôme (Sandrine). Il serait judicieux que les futurs professeurs puissent faire un stage dans un établissement spécialisé afin d'être confrontés au handicap (Salima et Sandrine). Ainsi, cela permettrait de diminuer le sentiment d'anxiété de certains enseignants face à l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap dans sa classe. Les enseignants apprécieraient que la formation soit l'occasion de rencontrer des intervenants, travaillant au contact d'un public avec des problématiques diverses et variées (psychologues, psychiatres, éducateurs spécialisés...). De plus, certains proposent également un accompagnement de l'enseignant qui accueille un élève aux besoins éducatifs particuliers relevant du champ du handicap. Par exemple, un psychologue pourrait venir en classe afin d'observer le comportement de l'enfant afin de dresser un bilan avec l'enseignant, dans lequel serait identifié les difficultés de l'élève,

afin de trouver des solutions pour répondre à ses besoins. Ce dont ont besoin les enseignants, c'est une formation au cas par cas, pour chacun des élèves à inclure. L'idéal serait de pouvoir recenser les besoins des professeurs en fonction des profils des élèves présents en classe afin de reconnaître les partenaires qu'ils peuvent solliciter. Ensuite, l'enseignant pourrait alors construire des outils avec les partenaires afin de répondre au mieux aux besoins des élèves (Nadine).

Pour Cécile, l'école inclusive telle qu'on la présente aujourd'hui ne fonctionne pas. Selon elle, répondre à ce défi nécessite d'effectuer un retour en arrière, passant par la mise en place des classes d'adaptation ainsi que la nécessité de ré-accorder des moyens financiers plus importants aux établissements spécialisés, qui aujourd'hui n'ont plus assez de place afin d'accueillir les enfants en situation de handicap.

La classe ordinaire seule ne peut pas répondre aux besoins particuliers de l'enfant, qui nécessite un accompagnement médical (Floriane).

Ainsi, si les professeurs interrogés sont pour l'école inclusive, en revanche, ils réclament de ne pas être seul dans ce processus de scolarisation et de pouvoir compter sur le soutien d'une équipe pluridisciplinaire opérationnelle dans laquelle chacun agit sur son domaine de compétence.

Enfin, le traitement des informations recueillies a été l'occasion d'établir un lien avec la littérature scientifique. En effet, on remarque des similitudes entre les préconisations des enseignants et celles évoquées par C. Rault dans son article, visant à améliorer la formation des enseignants.

Tout d'abord, comme nous l'avons évoqué un peu plus haut, la formation devrait être l'occasion pour le professeur de se munir d'outils et de démarches permettant l'observation et l'identification des besoins. De plus, la formation devrait permettre aux enseignants de se positionner en tant que professionnels et de coopérer avec des partenaires.

Pour terminer, C. Rault évoque dans son article que le jeune enseignant devrait nécessairement être accompagné en début de carrière et être amené à développer ses compétences à travers la formation continue, tout comme Salima l'a préconisé durant notre entretien.

Ce second axe de discussion des résultats, qui porte sur la formation des enseignants, me permet d'abord de confirmer une partie de ce que j'ai pu lire lors de mes recherches, plus particulièrement dans l'article de C. Rault.

En effet, les apports de la formation sont insuffisants afin de permettre aux enseignants de prendre en charge les difficultés des élèves sur le terrain.

Parmi les solutions envisagées par C. Rault pour améliorer la formation, les enseignants préconisent également que celle-ci soit l'occasion pour le professeur de se munir d'outils et de démarches permettant l'identification des besoins des élèves. De plus, il paraît également judicieux pour les enseignants, que le jeune professeur soit accompagné en début de carrière.

Ces entretiens ont été l'occasion pour moi de me rendre compte que la formation continue s'impose généralement à l'enseignant, chose que je n'avais pas saisi lors de mes lectures.

Concernant l'hypothèse n°2, selon laquelle le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitude négative à l'inclusion, celle-ci est confirmée. En effet, les entretiens nous ont permis de montrer que plus l'enseignant a le sentiment d'être incompétent, plus il va être réticent face à l'inclusion, comme c'est le cas par exemple pour l'inclusion des élèves ayant des troubles du comportement.

Ceci nous conduit à mon hypothèse de recherche n°5, portant sur le fait qu'une formation adaptée des enseignants favorise le sentiment de compétence, entraînant des comportements favorables à l'inclusion. Celle-ci est confirmée du fait que les enseignants sont en demande de formation et ils ont conscience que le fait de se former aura pour conséquence de renforcer leur sentiment de compétence. D'ailleurs, les enseignants affirment se sentir plus à l'aise face à l'inclusion d'un élève porteur d'un handicap auquel ils ont déjà été confrontés par le passé.

En ce qui concerne l'hypothèse n°3, selon laquelle l'hétérogénéité des élèves est source de problèmes et de surcharge pour l'enseignant, celle-ci peut être validée. En effet, nous avons pu constater que l'hétérogénéité des élèves ainsi que les effectifs élevés constituent des freins à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée.

Concernant l'hypothèse n°6, selon laquelle la dimension collaborative entre les

différents partenaires jouant un rôle dans le processus de scolarisation de l'enfant est favorable à des représentations positives de l'éducation inclusive est également validée. En effet, nous remarquons dans le discours des enseignants toute l'importance du travail en partenariat et en réseaux afin d'assurer au mieux la scolarisation d'un élève en situation de handicap, même si Floriane déplore le fait que les enseignants soient parfois tenus à l'écart de manière à respecter le secret médical de l'enfant.

Enfin, au regard du traitement des données recueillies, je peux désormais identifier les dispositifs formatifs favorables à des attitudes et des opinions positives vis-à-vis de l'inclusion.

Tout d'abord, il semblerait que la formation initiale soit l'occasion de sensibiliser les jeunes enseignants sur la problématique du handicap. En effet, il paraît important que les professeurs aient conscience qu'ils seront amenés à être confrontés au handicap dans le cadre de l'exercice de leur métier. Ensuite, il s'avère que la pédagogie différenciée constitue un outil indispensable à chaque professeur afin de prendre en compte la diversité des élèves, malgré les limites identifiées à sa mise en œuvre. Enfin, nous pouvons dire que la communication favorise des attitudes positives à l'inclusion.

Outre les dispositifs formatifs que nous connaissons, il est important de noter que les enseignants préconisent un plus grand nombre de stages lors de la formation initiale dont un qui pourrait être effectué au sein d'un établissement spécialisé.

De plus, la formation initiale et/ou continue doit être l'occasion pour les enseignants de rencontrer des professionnels travaillant au contact d'un public aux problématiques diverses et variées. Nous pouvons également noter que les temps de formation continue gagneraient à être plus longs et devraient permettre aux enseignants de se former loin des problématiques quotidiennes de la classe.

Enfin, nous pouvons constater que les enseignants demandent à être mieux formés sur la connaissance des handicaps, du moins pour les pathologies les plus récurrentes dans les classes et pour lesquelles ils sont en demande de solutions et d'outils leur permettant d'acquérir une capacité d'expertise.

2) Prolongements

Au vu des différents constats qui ont émergé de l'analyse des résultats et du traitement des données, il me paraît intéressant d'envisager quelques perspectives qui pourraient améliorer la formation des enseignants et ainsi favoriser les représentations positives de l'école inclusive.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants, il paraît essentiel que celle-ci soit l'occasion d'une découverte des pathologies les plus rencontrées en classe. À l'heure actuelle, la formation initiale offre aux futurs enseignants une définition globale du handicap et les équipe d'une série de plans pouvant être mis en place pour pallier aux difficultés des élèves. Or les futurs enseignants ont besoin de concret, c'est pourquoi il serait judicieux que la formation leur permette de rencontrer des professionnels travaillant au contact de ce type de public. Les futurs enseignants doivent être en capacité de comprendre chaque type de handicap auquel il sera amené à être confronté et à en saisir les impacts afin d'être capable de trouver des solutions adaptées. En ce sens, un stage d'observation au sein d'un établissement spécialisé répondrait entièrement aux attentes des enseignants. En outre, cela serait l'occasion pour certains de diminuer le sentiment de peur lié à la méconnaissance du handicap, par sa confrontation.

De plus, il paraît essentiel que la formation tienne davantage compte de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Si la théorie demeure nécessaire, en revanche il faut apporter aux futurs enseignants plus de concret, cela passe notamment par la mise à disposition d'outils permettant d'identifier le profil des élèves. De plus, il serait judicieux que la formation soit l'occasion de présenter différentes situations dans lesquelles la pédagogie différenciée peut être mise en œuvre ainsi que les stratégies possibles qui en découlent.

Enfin, il me paraît nécessaire que la formation initiale soit l'occasion pour les futurs enseignants d'apprendre à communiquer avec des partenaires potentiels. Il est vrai que la formation initiale telle que nous la connaissons aujourd'hui favorise la coopération entre étudiants, à travers les travaux de groupe ainsi que les stages effectués en binôme. Cela dit, cette coopération présente certaines limites et ne permet pas de connaître les rôles de chacun des partenaires de l'ESS. Or la connaissance des compétences et des connaissances de chaque

partenaire est essentielle afin que l'enseignant sache vers quel partenaire s'orienter en cas de nécessité. Pour remédier à cela, il serait judicieux de pratiquer des mises en situations, à partir de cas concrets. Cela permettrait entre autres de développer les capacités de réflexion des étudiants, d'analyses, de positionnements professionnels et d'échanges.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, il serait pertinent que les enseignants soient amenés à effectuer des stages approfondis relatifs à la mise en œuvre de la pédagogie différenciée. Ces stages pourraient être l'occasion d'une analyse des pratiques professionnelles par l'observation des paires. De plus, ces échanges de pratiques professionnelles seraient l'occasion de découvrir de nouvelles stratégies efficaces qui pourront par la suite être expérimentées en classe.

De plus, la formation continue pourrait faire l'objet d'une rencontre avec des professionnels divers et variés permettant à l'enseignant de se nourrir de l'expérience et des points de vue de spécialistes aux connaissances et aux compétences différentes des siennes.

Conclusion

L'école inclusive est un sujet très riche, sur lequel de nombreux auteurs ont déjà travaillé. À travers ce mémoire, j'avais pour objectif d'identifier les facteurs qui influent sur les représentations des enseignants vis-à-vis de l'inclusion et de déterminer les dispositifs formatifs qui favorisent des attitudes et des opinions positives.

Mes lectures sur le sujet m'ont permises de mieux appréhender la notion de handicap et de comprendre que le concept d'école inclusive représente l'aboutissement d'une évolution lente des mentalités, impulsé par la *Loi du 11 février 2005*, qui définit les principes d'accessibilité, de droit de participation à la citoyenneté et de compensation. Si en théorie l'école inclusive a pour principe de rendre accessible l'enseignement à tous les élèves, dans la pratique il s'avère que les enseignants ont tendance à attacher plus d'importance à la différenciation qu'à l'accessibilité.

De même, si la littérature scientifique distingue la notion d'intégration de celle

d'inclusion, sur le terrain ce n'est pas toujours évident. Bien souvent, les professeurs emploient le terme «intégration» afin de parler du concept d'éducation inclusive.

En outre, mes lectures ont été pour moi l'occasion d'approfondir mes connaissances relatives aux dispositifs mis à disposition des enseignants afin de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves et ainsi confronter la réalité du terrain à ces concepts théoriques.

Ce travail de recherche m'a permis d'identifier les facteurs qui influent sur les représentations des enseignants et de dégager quelques-unes de leurs attentes vis-à-vis de la formation, me permettant ainsi de répondre à ma problématique initiale: En quoi la formation joue-t-elle un rôle dans les représentations de l'école inclusive ?

Ainsi nous pouvons donc dire que ce mémoire a été l'occasion de montrer que les moyens financiers, matériels et humains mis à disposition des enseignants afin de prendre en compte la diversité des élèves; le type et le degré de handicap de l'élève, le sentiment de compétence ou au contraire d'incompétence; le profil de la classe ou encore la surcharge de travail que l'inclusion implique sont d'autant de facteurs qui influent sur les représentations des enseignants.

Le sentiment de compétence constitue un facteur variable d'un professeur à un l'autre, qui peut être directement mis en lien avec les dispositifs formatifs.

Les apports théoriques m'ont permis de mettre en évidence l'importance de la maîtrise de la prise en compte de la diversité des élèves et de la capacité à collaborer au sein d'une équipe, notamment dans le processus d'inclusion.

Concernant les dispositifs formatifs favorables à l'inclusion, il semble donc que la sensibilisation des jeunes enseignants au handicap, la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ainsi que la communication avec les différents partenaires qui gravitent autour de

l'élève, influencent positivement les attitudes et les opinions des enseignants par rapport à l'inclusion.

En revanche, les enseignants attendent de la formation une meilleure connaissance des pathologies les plus courantes dans les classes, plus de concret, autrement dit, ils aimeraient être confrontés à des professionnels spécialistes du sujet. Ils préconisent également plus de pratique, notamment un stage en établissement spécialisé afin d'être confrontés au handicap. Enfin, les enseignants souhaiteraient que la formation soit l'occasion d'acquérir des outils et des démarches d'identification des besoins afin d'accroître leur capacité d'expertise et ils aimeraient bénéficier d'un accompagnement afin de les soutenir dans ce processus d'inclusion.

Les données recueillies lors de mes entretiens m'ont permis de tester mes hypothèses. Il en est ressorti que le sentiment d'incompétence d'enseignement envers les élèves en situation de handicap représente un facteur d'attitudes négatives à l'inclusion et au contraire qu'une formation adaptée des enseignants favorise le sentiment de compétence, entraînant des comportements favorables à l'inclusion. De plus, il apparaît que le type et le degré de handicap entraînent des attitudes différentes chez l'enseignant. En effet, les entretiens ont été l'occasion de démontrer que l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement entraînait généralement des opinions négatives chez les professeurs. Parmi les limites que présente l'école inclusive, il s'avère que l'hétérogénéité des élèves est source de surcharge de travail pour les enseignants.

Enfin, il s'avère que la dimension collaborative entre les différents partenaires jouant un rôle dans le processus d'inclusion est favorable à des représentations positives de l'éducation inclusive.

En revanche, l'hypothèse selon laquelle l'inclusion scolaire croissante entraîne certaines réticences car la pratique des enseignants est influencée par des représentations erronées ne

peut être que partiellement validée lors de cette recherche. En effet, aucun enseignant de mon panel ne s'est positionné contre l'école inclusive malgré que certains soient contre l'inclusion des élèves ayant un handicap mental et/ou psychique. Cela dit, mes échanges avec les enseignants m'ont permis de confirmer que certains enseignants se positionnent totalement contre l'école inclusive.

Au terme de ma recherche, j'ai acquis une meilleure compréhension des représentations des enseignants, au sujet de l'éducation inclusive ainsi qu'une vision d'ensemble de tout ce que cette inclusion implique pour l'enseignant. En ce sens, ce mémoire m'a permis de me nourrir de l'expérience des enseignants, notamment en ce qui concerne la pratique d'un certain nombre de moyens théoriquement mis en place pour aider les enseignants dans cette tâche d'inclusion.

En tant que future professionnelle, ce mémoire m'a réellement permis de prendre conscience que la position de l'enseignant vis-à-vis de la démarche est centrale pour la réussite de celle-ci. En ce sens, je pense que mes connaissances relatives à ce thème et m'a prise de conscience de l'importance du travail en partenariat seront profitables à mon futur enseignement. Je retiendrais précisément de l'expérience des enseignants, que malgré un manque certain de formation, l'enseignant ouvert d'esprit parvient à mettre en œuvre des stratégies afin de garantir au mieux l'inclusion de l'élève.

J'ai conscience que mon travail de recherche présente certaines limites, notamment du fait que mes résultats ne reposent que sur les opinions de huit enseignants. Si l'on regarde dans le passé, les représentations de la société au sujet de l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers ont déjà beaucoup évolué. Par conséquent, je ne peux garantir que dans quelques années les conceptions des enseignants n'aient pas changé. De plus, il peut être mal vu pour un enseignant de se positionner contre l'école inclusive du fait que l'inclusion relève de ses missions. C'est pourquoi, il n'est pas impossible que certains enseignants aient

tenté de se montrer plus ouverts sur le sujet qu'ils ne le sont en réalité. D'ailleurs, cela a été le cas lors d'un entretien avec une professeure-formatrice, qui m'a avoué implicitement qu'elle ne pouvait se permettre d'adopter un regard critique sur la formation.

De plus, je regrette que les entretiens n'aient pas été l'occasion de maîtriser toutes les variables lors des recueils de données, ne me permettant pas ainsi de vérifier si le nombre d'année d'expérience, le milieu d'exercice du métier ainsi que la catégorie sociale de l'enseignant possèdent un impact sur ses représentations de l'éducation inclusive

Afin de prolonger mon étude, je pense qu'il serait judicieux de s'intéresser à l'inclusion des élèves en situation de handicap, dans d'autres pays du monde. Au Québec, par exemple, la politique d'adaptation scolaire adoptée en 1999 promeut «Une école adaptée à tous ses élèves». Cette politique vise à aider les Élèves en situation de Handicap, en Difficulté d'Adaptation ou d'Apprentissage (EHDAA), sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Ainsi, nous pourrions alors nous intéresser d'une part à la mise en œuvre de cette école adaptée et d'autres part aux représentations des enseignants ainsi qu'à leur formation.

Annexes

Annexe 1: Quelques extraits de textes réglementaires

Les Lois Ferry de 1882, Article 4: « L'instruction primaire est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de seize ans révolus à treize ans révolus (...). Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles. ».

La Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, Article 2: « Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction (...) Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents (...) Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. ».

Code de l'action sociale et des familles, Article R. 146-29: « Le plan personnalisé de compensation comporte, le cas échéant, un volet consacré à l'emploi et à la formation professionnelle ou le projet personnalisé de scolarisation mentionné à l'article L. 112-2 du code de l'éducation ».

Code de l'Éducation, Article D-351.5: « Un projet personnalisé de scolarisation définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap. ».

Annexe 2: Données chiffrées, issus des *Enquêtes n°3 et N°12, relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré.*

Ci-dessous, un tableau issu des enquêtes, classant le nombre d'élèves scolarisés pour chaque mode de scolarisation, selon le type de handicap, pour l'année scolaire 2017-2018.

Déficiences	Premier degré	
	Classe ordinaire	ULIS
Troubles intellectuels et cognitifs	40 006	36 946
Troubles du psychisme	31 160	4 891
Troubles du langage et de la parole	21 291	2 825
Troubles auditifs	3 458	711
Troubles visuels	2 260	249
Troubles viscéraux	2 148	145
Troubles moteurs	8 553	1 002
Polyhandicap	13 612	3 160
Autres troubles	8 018	723
Total	130 506	50 652

Ce tableau atteste d'une dominance de la scolarisation individuelle sur la scolarisation collective des élèves en situation de handicap, comme le prône le principe de la *Loi du 11 février 2005*.

Annexe 3: Modules de formation continue proposés par l'Académie de Bordeaux pour l'année scolaire 2020-2021.

Pour l'année 2020-2021, voici les modules de formations d'une durée d'une semaine, auxquels le personnel de l'éducation du premier degré peut postuler:

- « *Prendre en compte les besoins éducatifs des élèves* »:

Formation dont l'objectif principal est de mettre en place une démarche inclusive au sein d'un Établissement Public Local d'Enseignement et de concevoir un pilotage d'établissement favorisant l'accessibilité pédagogique et la réussite de tous les élèves.

- « *Pratiquer la démarche scientifique avec des élèves à besoins éducatifs particuliers* »:

Formation dont les objectifs sont d'identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves en sciences et proposer des réponses pédagogiques adaptées, comprendre les enjeux d'une appropriation de la démarche scientifique pour les élèves à BEP et connaître une diversité d'adaptations permettant aux élèves d'accéder à l'observation, à l'expérimentation, à la documentation, au compte rendu et au débat scientifiques, dans le cadre d'une démarche d'investigation.

- « *L'éducation artistique et culturelle avec des élèves handicapés: Apprendre l'art, apprendre par l'art* »:

Formation dont les objectifs sont d'identifier les enjeux spécifiques de l'éducation artistique et culturelle pour des élèves handicapés, de connaître des outils et des démarches pédagogiques adaptées, de savoir identifier et mettre en œuvre des partenariats utiles et d'expérimenter et partager des outils et des démarches dans différents champs artistiques.

Annexe 4: Grille d'entretien utilisée lors des entretiens.

1) Données personnelles:

- Sexe
- Âge
- Cursus universitaire
- Expérience dans l'enseignement
- Cycle d'enseignement
- Avez-vous déjà accueilli un élève en situation de handicap au sein de votre classe?
- Si oui, de quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il?
- En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage des enfants à besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? Si oui, lesquels?
- Si vous n'avez jamais accueilli d'élève porteur d'un handicap, accueillez-vous des élèves à besoins éducatifs particuliers?

2) L'impact de l'inclusion sur les différents acteurs:

- En tant que professionnel(le), diriez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap en milieu ordinaire est plutôt positive? Plutôt négative? Vous n'avez pas d'avis sur la question?
- Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité? Une nécessité? Une contrainte?
- D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant?
- Pour le groupe classe, l'inclusion d'un élève porteur de handicap est très positive? Plutôt positive? Plutôt négative?
- Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe?
- Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur d'un handicap?
- Le défi de l'école inclusive est-il tout à fait réalisable? Il présente certaines limites? Il est irréalisable?
- Selon vous, que peut apporter l'inclusion à l'établissement scolaire?

3) L'inclusion, selon le degré de handicap:

- Pensez-vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap qu'il présente? Si oui, lesquels?
- D'après vous, quels sont les élèves les plus difficiles à inclure, selon le type de

handicap?

4) La pédagogie différenciée:

- Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée?
- Selon vous, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe?
- Mettez-vous en place une pédagogie différenciée? Dans le cas échéant, pourquoi?
- Selon vous, est-il nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers?
- Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines?
- Actuellement, qu'adaptez-vous afin d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers?
- Selon vous, quels sont les bénéfices de la pédagogie différenciée?
- Dans quelles circonstances avez vous été formé(e) à la pédagogie différenciée?
- Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée?
- Que pensez-vous de la présence en classe d'une AESH en classe?
- Selon vous, l'AESH reçoit-elle une formation adaptée afin de remplir son rôle et ses missions?
- Si vous avez déjà travaillé en collaboration avec une AESH au sein de votre classe, que diriez-vous de cette expérience?
- Selon vous, quels rôles jouent l'enseignant(e) dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap?

5) La formation

- Vous sentez-vous compétent(e) afin d'accueillir un élève porteur de handicap?
- D'après le référentiel de compétences communes à tous les enseignants, la compétence n°4 "Prendre en compte la diversité des élèves" est censée être maîtrisée par tous les professeurs. D'après vous, quelles sont les missions que l'enseignant doit remplir afin de prendre en compte la diversité des élèves?
- Selon vous, comment construire cette compétence?
- À partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle?
- Pour vous, la mise en œuvre de cette compétence se fait-t-elle naturellement ou peut-elle s'avérer compliquée à mettre en œuvre?
- De même, la compétence n°10 "Coopérer" est censée être maîtrisée par les professeurs. Selon vous, qu'est-ce qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence?

- Selon vous, à quel moment dans la carrière d'un professeur, cette compétence se développe?
- À propos de quoi aimeriez-vous être mieux formé(e)?
- Avez-vous déjà ressenti un sentiment d'épuisement professionnel en lien avec l'inclusion d'un élève?
- Auriez vous un conseil à donner à un autre enseignant accueillant un élève porteur de handicap afin d'éviter qu'il se sente épuisé ou incompétent face à la situation?
- Êtes-vous régulièrement informé(e) au sujet de l'offre de formation continue?
- Dans le cadre de la formation continue, avez-vous suivi des formations relatives à l'accueil d'un élève en situation de handicap? Si oui, lesquelles?
- Le cas échéant, seriez-vous intéressé(e) afin de vous former à l'accueil d'un élève en situation de handicap, dans le cadre de la formation continue?
- Pensez-vous que le manque de formation peut avoir des conséquences sur les qualités de l'accueil d'un élève porteur d'un handicap?
- Pouvez-vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers?
- Pouvez-vous citer quelques limites de la formation des enseignants?
- Dans un monde idéal, qu'attendriez-vous de la formation qui vous permettez de mieux répondre au défi de l'école inclusive?

Annexe 5: Retranscription des entretiens semi-directifs

- Tableau récapitulatif des données personnelles des participants

Prénom	Âge	Expérience professionnelle	Niveau d'enseignement	Cursus universitaire	Professions des parents
Sandrine	22 ans	1 an	Cycle 1	Licence de biologie Master MEEF 1er degré	Mère: Professeure spécialisée Père: Commercial
Clarisse	22 ans	1 an	Cycle 1	Licence d'Histoire Master MEEF 1er degré	Mère: Serveuse en boulangerie Père: Agent technique
Mathieu	28 ans	5 ans	Cycle 2	Licence de Sociologie Master MEEF 1er degré	Mère: Serveuse en restaurant
Salima	29 ans	4 ans	Cycle 1	Master de droit Master MEEF 1er degré	Non renseigné
Nadine	40 ans	18 ans	Cycle 1	Licence de Lettres modernes IUFM	Non renseigné
Émilie	52 ans	21 ans	Cycle 3	École de commerce IUFM	Non renseigné
Floriane	53 ans	20 ans	Cycle 2	IUFM	Non renseigné
Cécile	55 ans	27 ans	ULIS- Collège	DEUG de psychologie Licence en Sciences de l'éducation IUFM Titulaire du CAPPEI	Non renseigné

Mathieu est un enseignant âgé de 28 ans, titulaire d'une licence de sociologie et d'un master MEEF 1er degré. Il exerce en tant que professeur des écoles depuis cinq ans et il enseigne actuellement dans une classe de cycle 2.

Adeline:- «As-tu déjà accueilli au sein de ta classe un élève en situation de handicap?»

Mathieu: - « Oui. »

Adeline:- « Très bien, de quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il? »

Mathieu: - « J'ai accueilli des élèves avec trouble de l'attention, des hyperactifs et un enfant avec un handicap moteur. »

Adeline: « D'accord, et en dehors du cadre scolaire, as-tu dans ton entourage, des enfants à besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? »

Mathieu: - « Plus jeune, j'ai moi-même été diagnostiqué hyperactif et j'ai aussi quelqu'un de schizophrène dans mon entourage proche. »

Adeline: « Je vois, du coup en tant que professionnel, tu dirais que l'inclusion d'un élève en situation de handicap, dans une classe en milieu ordinaire est plutôt positive? Plutôt négative? Ou tu n'as pas d'avis sur la question? »

Mathieu: - « Pour moi c'est plutôt quelque chose de positif. »

Adeline: « Pour toi, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité? Une nécessité? Une contrainte? »

M: - « Pour moi c'est clair que c'est une nécessité. D'ailleurs je pense que si ça l'était pas on ne le ferait pas. »

Adeline: - « Pourquoi penses-tu ça? »

Mathieu: - « Pour moi l'école inclusive ça répond à une revendication récente. Je pense que les mentalités ont pas mal évolué, les gens veulent que les personnes handicapées soient traitées normalement. Pour moi si c'était pas une demande de la population on n'en serait pas là. »

Adeline: - « D'après ton expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Mathieu: - « Un sentiment d'incompétence au début parce que chaque cas est différent donc quand on a pas eu encore affaire au cas en question c'est compliqué. »

Adeline: - « Pourquoi c'est compliqué? »

Mathieu: - « Parce qu'il faut s'adapter à chaque personne et on nous apprend pas vraiment ça dans nos formations et puis même la formation elle va te donner certains cas mais elle ne va pas te donner tous les cas qui existent. Dans certains cas, on peut même en arriver à un sentiment d'épuisement professionnel, surtout avec les élèves hyperactifs parce-que des fois tu te remets en question, tu ramènes ça à la maison et tu te dis est-ce que j'ai bien fait? Est-ce que je ne vais pas ajouter un poids psychologique en plus? Est-ce que je ne vais pas le traumatiser au final? On se pose des questions, on réfléchit pas pareil donc forcément c'est compliqué. »

Adeline: - « Du coup est-ce que tu penses que l'enseignant peut ressentir des difficultés à mettre en œuvre un parcours individualisé? »

Mathieu: - « Bah c'est compliqué parce-qu'on nous apprend pas forcément à faire de l'individuel, un cours c'est censé être collectif à la base donc oui c'est un peu compliqué, c'est une difficulté mais c'est nécessaire et puis ça nous apprend aussi... comment expliquer... ça nous donne une expérience à vivre quoi. »

Adeline: - « Penses-tu que l'on peut éprouver le sentiment d'être accaparé par l'élève? »

Mathieu: - « Oui bien sûr, un élève hyperactif ou avec un trouble de l'attention demande beaucoup d'attention, il faut le surveiller quoi. »

Adeline: - « Tu penses que cela peut être difficile de coopérer avec les partenaires de l'équipe de suivi de scolarisation? »

Mathieu: - « Non, parce que justement au plus on communique, plus on arrive à coopérer et justement euh c'est la coopération entre les partenaires qui fait qu'on arrive à s'occuper des élèves comme ça. Pour moi, accueillir un élève en situation de handicap c'est un enrichissement personnel, on ne voit pas tous les cas en formation, au plus on en voit au plus on s'enrichit. On se remet beaucoup en question, sans arrêt et c'est là que la communication avec les collègues est importante. »

Adeline: - « Penses-tu que c'est l'occasion de développer de nouvelles méthodes d'enseignement? »

Mathieu: - « Oui complètement parce que l'on doit s'adapter à chaque individu et adapter sa méthode par conséquent. »

Adeline: - « Pour le groupe classe, tu dirais que l'inclusion d'un élève porteur d'un handicap est très positive? Plutôt positive ou négative? »

Mathieu: - « Ah bah c'est très positif parce que ça apprend à ceux qui ne sont pas dans cette situation à comprendre qu'il y a des personnes... (cherche ses mots) à comprendre l'altérité en gros, qu'il y a des personnes différentes et ça peut empêcher une espèce de stigmatisation des élèves en situation de handicap. Cela permet de se dire que voilà lui il est différent mais ce n'est pas une raison pour le traiter différemment ou quoi que ce soit. Il y a des moments où il faut le traiter différemment parce qu'il en a besoin mais ce n'est pas de la différence négative c'est plus traiter avec bienveillance. »

Adeline: « Pour le groupe classe, que peut entraîner l'inclusion d'un élève porteur d'un handicap? »

Mathieu: - « Comme je viens de le dire, c'est l'occasion d'inculquer des valeurs comme le respect de la différence, la solidarité. Cela peut même être profitable à d'autres élèves en difficulté. Après c'est possible que certains élèves se moquent mais c'est notre rôle d'éviter ces attitudes-là, on fait le maximum après il y en aura toujours que ce soit à l'école ou ailleurs. »

Adeline: « Est-ce que tu penses que cela peut être un frein aux apprentissages pour les autres élèves? »

Mathieu: - « Je pense pas parce que même s'il faut prendre plus de temps pour ces élèves-là, comme j'ai dit c'est profitable aux autres élèves en difficulté. Et puis même s'il y en a qui vont plus vite on peut s'adapter à ceux qui vont plus vite...fin... si on s'adapte à un il n'y a pas de raison qu'on ne s'adapte pas à l'autre. »

Adeline: - « Selon toi, quels impacts peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur du handicap? »

Mathieu: - « C'est possible qu'il éprouve d'abord un sentiment de rejet par ses pairs mais ce ne sera pas tous les élèves. Pour moi ce serait plus le contraire, un sentiment d'appartenance au groupe classe parce-que à part deux trois élèves, les autres seront solidaires donc cela peut amener l'élève concerné à avoir une estime de soi plus positive parce que même du point de vue des parents certains vont avoir un regard plus positif de leur enfant après ça dépend des

parents parce-que il y en a pour qui c'est jamais assez. La communication avec les parents va être décisive. Si on est là pour les rassurer sur le fait qu'on s'adapte et tout ça, ils ont un regard plus positif. Si on leur dit qu'on ne peut rien faire pour leur enfant, c'est sûr que le regard positif il n'y sera pas, c'est du relationnel là. »

Adeline: - « Selon toi, le défi imposé par l'école inclusive, est tout à fait réalisable, il présente certaines limites ou il est irréalisable? »

Mathieu: - « Pour moi il présente des limites. J'en ai déjà parlé mais ce n'est pas irréalisable. Et puis les limites ça peut être toujours repoussées après c'est juste que là on a pas forcément la formation qui convient et puis c'est une expérience, il va y avoir des bilans par rapport à ça et euh... suite à ces bilans on va pouvoir s'améliorer mais pour l'instant on avance un peu dans le flou. »

Adeline: - « Selon toi, que peut apporter l'inclusion à l'établissement scolaire? »

Mathieu: - « Ouf...bah administrativement déjà c'est une histoire de réputation de l'établissement scolaire. Après on est obligé d'accueillir des élèves porteurs de handicap mais au plus on en accueille mieux c'est. Cela peut apporter une pluralité dans le public qui est accueilli, moi je pense au collège innovant qui est sur Pau, où ils ont un public assez divers et ils peuvent se permettre plus de choses dans la pédagogie, ils peuvent essayer des choses et ce qui ne marche pas ils laissent tomber et ce qui fonctionne ils peuvent le garder. Pour moi l'inclusion de ces personnes-là dans un établissement scolaire c'est un plus et comme je dis après voilà on ne voit pas forcément les bénéfices parce-que c'est récent mais plus tard on en retiendra beaucoup plus de choses positives à mon avis. »

Adeline: - « Pensez-vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap? »

Mathieu: - « Oui, les handicapés moteurs déjà, ils n'ont pas forcément beaucoup de difficulté à apprendre bah déjà rien que ce qui est méthodologie... euh ... après voilà à part ça c'est tout parce que même au niveau du handicap cognitif, même une dyslexie, je pense pas que ce soit plus facile à inclure parce que justement je dirais même que c'est peut-être les plus difficiles à ... au niveau cohésion de classe, c'est peut-être ceux dont on va se moquer un peu plus car le handicap ne se voit pas et aux yeux des autres ils peuvent paraître «nuls» parce-qu'ils vont peut-être avoir des résultats plus bas que les autres... Quoi que je ne sais pas, c'est à double tranchant pour moi. Soit ils sont hyper bien inclus parce qu'ils paraissent «normaux» soit ils sont stigmatisés par rapport à ça. Ouais non, pour moi à part le handicap moteur, les autres handicaps ne sont pas faciles à inclure. »

Adeline: - « Et du coup, quel handicap serait le plus difficile à inclure? »

Mathieu: - « Psychique ou mentale pour moi parce que déjà parfois rien que leur faire prendre conscience qu'ils ont une maladie, surtout à cet âge-là c'est compliqué, des fois ils ne veulent pas se faire aider alors qu'ils en auraient besoin. »

Adeline: - « Selon toi, qu'est-ce que la pédagogie différenciée? »

Mathieu: - « Pour moi c'est d'abord diversifier ses méthodes pour s'adapter à chacun mais aussi au niveau des objectifs que l'on donne aux élèves, parce que si tu mets à un élève en

grande difficulté le même objectif qu'aux autres, il va se décourager beaucoup plus vite. Il faut laisser à chaque élève le choix d'utiliser les méthodes qui sont le plus adaptées pour lui. Moi par contre, j'aurais tendance à prendre chaque élève en aparté pour gérer les difficultés, c'est là que j'ai un peu de mal à faire des groupes de niveaux, même s'il faut un peu des deux au final.

»

Adeline: - « Du coup, penses-tu que les groupes de niveaux peuvent être une réponse? »

Mathieu: - « Oui, ça peut aider mais euh... même dans les différents groupes que l'on va avoir il y aura toujours une diversité... déjà un élève peut avoir plusieurs besoins en même temps, c'est ça qui est compliqué, surtout pour les élèves en situation de handicap. Du coup pour moi ce n'est pas une réponse pour gérer la difficulté. »

Adeline: - « Selon toi, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe? »

Mathieu: - « Déjà, en variant les modes de communication, en variant les situations et les modalités d'apprentissage, comme on disait on peut utiliser les groupes de niveaux, en variant les supports d'apprentissages, en adaptant les activités selon les capacités des élèves. »

Adeline: - « Est-ce que toi tu mets en place une pédagogie différenciée? »

Mathieu: - « Et oui! Parce que ce n'est pas les mêmes besoins, si les besoins sont différents il faut forcément mettre en place une pédagogie différenciée mais l'objectif après ce n'est pas d'avoir le même résultat pour tous les élèves de la classe, tant qu'on voit un progrès chez chaque élève c'est énorme. De toute façon, c'est impossible qu'ils arrivent tous au même niveau, qu'il y ait une éducation inclusive ou non. »

Adeline: - « Selon toi, il est nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Mathieu: - « Pour tous les élèves parce qu'ils sont tous différents, ils n'ont pas tous la même situation sociale, ils ne sont pas tous handicapés mais ils ont peut-être d'autres soucis. Pour moi, tout le monde peut se retrouver en difficulté à un moment donné donc voilà. »

Adeline: - « Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les matières? »

Mathieu: - « Et oui! Il faut juste être un peu créatif. »

Adeline: - « Actuellement, qu'adaptes-tu afin d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Mathieu: - « Les consignes orales et écrites, je fais attention à comment sont placés les élèves concernés dans la classe, les contenus d'apprentissages j'évite parce que les inspecteurs ne sont pas trop d'accord avec ça mais sinon ça peut se faire quand on sait qu'on ne sera pas inspecté. Par contre, j'adapte beaucoup les supports d'apprentissage parce qu'il y a parfois des supports que l'on comprend mieux que d'autres, pareil pour le matériel. Ah oui et l'évaluation aussi, moi je ne juge pas aussi sévèrement les élèves en difficulté, en plus d'adapter l'évaluation. Et je m'adapte moi, je me remet souvent en question parce que c'est bien beau de

faire de l'adaptation mais si quelque chose ne marche pas c'est que c'est peut-être moi qui fait mal les choses. »

Adeline: - « Selon toi, quels sont les bénéfices de la pédagogie différenciée? »

Mathieu: - « Cela permet de s'adapter à chacun, de leur permettre de progresser à leur rythme et suivant leurs besoins. »

Adeline: - « Dans quelles circonstances as-tu été formé à la pédagogie différenciée? Dans le cadre de la formation initiale? Continue? Seul avec l'expérience professionnelle? Ou grâce à d'autres partenaires? »

Mathieu: - « Dans le cadre de la formation initiale on l'a vu un petit peu mais le plus gros c'est dans l'expérience professionnelle et en discutant avec les collègues. »

Adeline: - « Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée? »

Mathieu: - « Et bah déjà il faut avoir beaucoup de connaissances sur le sujet et des fois ça peut surprendre (rire). Selon les cas, on peut manquer de matériel mais en général quand un élève arrive on nous donne au moins le minimum. Après ce qui manque c'est la formation, on doit toujours respecter les Programmes et c'est compliqué et parfois on est confronté à des effectifs élevés donc le tout fait que c'est parfois dur à mettre en place. »

Adeline: - « Que penses-tu de la présence d'une AESH en classe? »

Mathieu: - « Ah c'est bien ça! Pour moi c'est une vraie aide pour l'élève en difficulté, ça me soulage beaucoup, ça me permet d'être plus présent pour les autres parce que du coup c'est elle qui réexplique les consignes à l'élève. Elles sont vraiment spécialisées pour répondre aux difficultés. »

Adeline: - « Selon toi, est-ce que cela peut-être une gêne pour le groupe classe? »

Mathieu: - « Pas du tout. Elles sont discrètes. Puis même, en général elles aident aussi les élèves qu'elles n'accompagnent pas. Elles sont vraiment importantes pour moi. »

Adeline: - « Est-ce qu' involontairement elle peut se substituer au rôle de l'enseignant entraînant une perte d'autorité? »

Mathieu: - « Non, moi je ne pense pas, elle connaît son rôle. »

Adeline: - « Selon toi, est-ce que la formation des AESH leur permettent de remplir leur rôle et missions? »

Mathieu: - « Moi en tout cas, celles avec qui j'ai travaillé étaient top, je n'ai rien à dire. C'est plus nous les professeurs, je trouve qu'on est pas assez formés quand on sort de formation. Après je ne sais pas, peut-être que les AESH que j'ai reçu avait beaucoup d'expérience mais pour moi elles étaient bien, je n'ai pas eu de souci avec. Elles étaient très à l'écoute, elles savaient s'adapter. »

Adeline: - « Selon toi, quel est le rôle de l'enseignant dans la scolarisation d'un élève porteur d'un handicap? »

Mathieu: - « Il faut qu'il soit à l'écoute des parents et de l'élève en question, s'il n'y a pas de communication on va rencontrer des problèmes à un moment donné, on ne pourra pas créer de parcours individualisé qui réponde réellement à ses besoins. Après ça pour moi, il faudrait le faire avec tous les élèves mais bon après la mise en place (rire) il faut être prêt à s'arracher quelques cheveux. Il faut aussi que le prof crée un climat de classe favorable. Pour moi le respect de la différence, etc, ne s'arrête pas à l'enseignement de l'EMC, il faut apporter un regard positif constant sur chaque élève pour qu'il ait une bonne image de lui et des autres. Par exemple, si on regarde les pays du Nord, ils sont beaucoup sur des systèmes où chaque élève est valorisé, la place de l'élève est très importante, ils ont de meilleurs résultats. »

Adeline: - « Te sens-tu compétent pour accueillir un élève en situation de handicap? Tout à fait? Moyennement? Très peu? Pas du tout? »

Mathieu: - « Moyennement. Comme je le disais il faut voir tous les cas pour se dire tout à fait capable, quand on ne les as pas tous vu, on découvre sur le moment et on se démerde avec ce qu'on a. »

Adeline: - « D'après le référentiel de compétences, la compétence 4 «prendre en compte la diversité des élèves» est censée être maîtrisée par tous les enseignants. D'après toi, quelles sont les missions que l'enseignant doit remplir pour prendre en compte la diversité des élèves? »

Mathieu: - « Oula... Il faut être à l'écoute déjà des besoins de ses élèves, être capable de s'adapter à ses besoins, faire de la pédagogie différenciée, il faut être formé pour ça aussi... mais bon... communiquer avec les parents, les collègues, tout ce qu'on a évoqué avant en fait. »

Adeline: - « Selon toi, comment construire cette compétence? »

Mathieu: - « Eh bah... sur le terrain surtout, pour moi c'est sur le terrain, façon on n'apprends pas mieux qu' en faisant. A l'Inspé on te donne la théorie surtout, après c'est sur le terrain que tu apprends à savoir faire. »

Adeline: - « A partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle? »

Mathieu: - « Ouf bah ça dépend des gens, des cas que t'auras vu sur le terrain. On peut jamais vraiment dire qu'elle est opérationnelle, on ne peut jamais voir tous les cas... moi je dirais qu'en fin de carrière, à mon avis, ça doit être opérationnel. »

Adeline: - « Vous ne vous sentez pas opérationnel? »

Mathieu: - « Moi je sais que si j'ai des cas que je connais pas, je serais pas opérationnel directement ça c'est clair, je vais essayer du mieux que je peux mais bon on peut se noyer des fois dans ça... c'est normal quand on voit tous les profs qui sont en dépressions c'est souvent pour ce genre de choses. »

Adeline: - « Pour vous la mise en œuvre de cette compétence se fait-elle naturellement ou

peut-elle s'avérer compliquée? »

Mathieu: - « Bah les deux. C'est compliqué à mettre en œuvre mais quand tu prends le pli ça vient naturellement après. Il faut rien lâcher, si tu lâches c'est fini. »

Adeline: - « De même la compétence n°10 «Coopérer» est censée être maîtrisée par tous les professeurs. Selon toi, qu'est-ce-qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence? »

Mathieu: - « Pour moi il faut connaître le rôle de chacun ça c'est sûr, parce que seul tu t'en sors pas. Il faut t'appuyer sur les autres en fonction de leurs connaissances et leurs compétences, ça te permet d'ailleurs de te remettre en question des fois. Il faut un bon climat entre les différents partenaires éducatifs, les parents, etc, parce-que des fois c'est pas que le professeur... il fait tout ce qu'il peut pour coopérer mais la coopération ça se fait en équipe. »

Adeline: - « A quel moment de la carrière de l'enseignant cette compétence se développe? Lors de la formation initiale? Continue? Avec l'expérience? Grâce aux autres partenaires? »

Mathieu: - « Sur le terrain. Comment veux- tu coopérer avant d'être sur le terrain? Ce n'est pas possible. Tu peux apprendre la théorie avant mais c'est tout. »

Adeline: - « Alors, est-ce que tu aimerais être mieux formé à propos de la connaissance des différents types de handicap? »

Mathieu: - « Oui, ça serait pas mal. »

Adeline: - « Sur la connaissance des processus d'apprentissage? »

Mathieu: - « Aussi, beaucoup. »

Adeline: - « La prise en compte de la diversité des élèves? »

Mathieu: - « Oui. »

Adeline: - « La mise en œuvre de parcours individualisés? »

Mathieu: - « Oui. »

Adeline: - « La différenciation pédagogique? »

Mathieu: - « Oui. »

Adeline: - « La coopération avec les partenaires? »

Mathieu: - « Non, ça je vois pas comment on peut être formé ça se fait sur le terrain. »

Adeline: - « La connaissance du rôle de chacun? »

Mathieu: - « Oh non, tu le vois vite sur le terrain. Façon quand tu fais la théorie tu t'attends à quelque chose et sur le terrain tu vois autre chose. »

Adeline: - « As-tu déjà ressenti un sentiment d'épuisement professionnel? »

Mathieu: - « Oh oui! Avec un élève hyperactif en classe on se sent épuisé assez souvent. »

Adeline: - « Qu'est-ce qui entraîne cet épuisement professionnel? »

Mathieu: - « Ceux qui ont des troubles de l'attention, de l'hyperactivité, il faut leur courir après pour refocaliser l'attention sur soi. Il faut avoir de la patience quoi, que ce soit avec ces élèves-là mais les élèves «normaux» aussi. Quand en plus y en a un comme ça c'est beaucoup plus compliqué. Comme je dis l'épuisement, on se ramène ça à la maison, on se demande si on a bien fait les choses ou pas... alors que des fois on a tout fait parfaitement. C'est compliqué...voilà. »

Adeline: - « Alors, est-ce que vous auriez un conseil à donner à un collègue accueillant un élève en situation de handicap pour éviter un épuisement professionnel? »

Mathieu: - « Je ne peux que lui souhaiter bon courage... parce que pour éviter d'être épuisé je ne vois pas... on est épuisé dans tous les cas. Mais bon si on a choisi ce métier on sait ce qui nous attend. Au plus on est sur le terrain, au plus on devient compétent. Pour moi il n'y a pas de formation au préalable qui nous permettra d'être compétent comme par magie .»

Adeline: - « Est-ce que tu es régulièrement informé au sujet de la formation continue? »

Mathieu: - « Oui mais les formations nous sont souvent imposées et ne se déroulent pas forcément sur nos heures de travail. »

Adeline: - « Dans le cadre de la formation continue, avez-vous suivi des formations relatives à l'accueil des élèves porteurs de handicap? »

Mathieu: - « Non. Moi je veux bien mais j'en ai jamais vraiment eu l'occasion. J'aimerais surtout recevoir une formation sur les élèves ayant un handicap mental. Mais bon quand on travaille on sait très bien que ce genre de formation peut être compliquée à suivre. »

Adeline: - « Penses-tu que le manque de formation peut avoir un impact sur la qualité d'accueil des élèves en situation de handicap? »

Mathieu: - « Bien sûr que oui, on est jamais bien formé alors il y aura toujours des conséquences. »

Adeline: - « Peux-tu citer quelques aspects positifs de la formation des enseignants? »

Mathieu: - « La théorie, c'est positif. Et les limites, bah c'est la pratique. »

Adeline: - « Dans un monde idéal, qu'attends-tu de la formation pour répondre au mieux au défi de l'école inclusive? »

Mathieu: - « Bah j'attendrais plus de stages en formation initiale, qu'ils soient plus longs, qu'on nous fasse intervenir des personnes beaucoup plus en contact avec ce genre de public mais bon ce serait dans un monde idéal. »

Nadine est une enseignante de 40 ans, qui a fait un bac littéraire avant d'obtenir sa licence de lettres modernes puis son concours pour devenir professeure des écoles. Elle enseigne depuis 2002 et elle est actuellement dans une classe de cycle 1, composée de petits et moyens.

Adeline:- « Avez-vous déjà accueilli au sein de votre classe un élève en situation de handicap? »

Nadine: - « Oui. »

Adeline:- « Très bien, de quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il? »

Nadine: - « Euh...les derniers c'était des troubles autistiques. »

Adeline:- « D'accord. Et en dehors du cadre scolaire, avez-vous dans votre entourage, des enfants à besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? Si oui, lesquels? »

Nadine: - « Non. »

Adeline:- « Mise à part les élèves en situation de handicap, vous avez des élèves à besoins éducatifs particuliers dans la classe? »

Nadine: - « Euh... oui. Oui, des élèves pour lesquels il faut différencier oui. »

Adeline: « Alors, en tant que professionnel, vous diriez que l'inclusion d'un élève en situation de handicap, dans une classe en milieu ordinaire, est plutôt positive? Plutôt négative? Ou vous n'avez pas d'avis sur la question? ».

Nadine: - « Donc plutôt positive à condition que les conditions d'accueil soient réfléchies avec tous les partenaires. »

Adeline: « Du coup, pour vous inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité? Une nécessité? Une contrainte? »

Nadine: - « Une nécessité. »

Adeline: - « Pourquoi? »

Nadine: - « Bah parce-que ces enfants-là ils ont besoin d'apprendre tout comme les autres, d'être en contact avec la société et donc euh afin de ne pas les marginaliser, de les laisser dans des systèmes euh complètement à part euh ça favorise pas ses apprentissages. »

Adeline: - « D'accord. D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Nadine: - « Pour un enseignant? »

Adeline: - « Oui. »

Nadine: - « Euh ça exige euh une certaine forme de remise en question sur sa pratique, une forme d'adaptabilité euh d'être à l'écoute et justement de savoir activer tous les partenariats,

que ce soit avec la famille ou avec les différentes personnes qui prennent en charge. »

Adeline: - « D'accord. Et est-ce que selon vous cela peut entraîner un sentiment d'incompétence? »

Nadine: - « Parfois oui. C'est difficile de se remettre en question. Effectivement on a pas toujours la réponse adaptée. »

Adeline: - « Ok et pour le groupe classe, vous diriez que l'inclusion d'un élève porteur d'un handicap est très positive? Plutôt positive ou négative? »

Nadine: - « Plutôt très positif sachant que quand même euh en maternelle ils ont moins d'à priori, ils sont plus ouverts à la différence donc ils ne se rendent pas forcément compte de la différence mais à terme pouvoir poser les mots et expliciter les choses ça permet qu'ils puissent être plus ouverts dans la vie de tous les jours sur l'acceptation de la différence. »

Adeline: - « D'accord et selon vous, quels impacts peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? Est-ce que cela peut être un frein aux apprentissages pour les autres? »

Nadine: - « Cela nécessite un aménagement des apprentissages aussi pour le reste du groupe, c'est-à-dire qu'effectivement y a des moments où les progressions, fin des choses ne peuvent pas suivre ce qui était prévu mais voilà ils font d'autres apprentissages aussi. »

Adeline: - « Selon vous, quels impacts peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur du handicap? »

Nadine: - « Bah lui ça favorise ses apprentissages. »

Adeline: - « Ok et en général l'élève se sent bien intégré dans le groupe classe? »

Nadine: - « Bah ça dépend de leur... de leur trouble... moi l'élève que j'ai là actuellement elle a pas forcément conscience de son corps et qui elle est par rapport au groupe, je pense qu'elle fait pas forcément de différence et voilà de toute façon elle est dans le groupe donc euh nous on l'amène à ce qu'elle apprenne à être dans le groupe. Mais pour l'instant elle n'est pas capable de se dire «oui j'y suis bien. »

Adeline:- « Le défi de l'école inclusive est-il tout à fait réalisable? Présente-t-il certaines limites? Ou est-il irréalisable? »

Nadine: - « Alors il a certaines limites puisque effectivement il faut quand même qu'on puisse répondre aux besoins des enfants donc euh l'inclusion à tout prix c'est pas possible il faut qu'on puisse répondre à leurs besoins et dans les meilleurs conditions que ce soit pour l'élève, le groupe classe ou pour l'enseignant. Et que ça soit réfléchi. »

Adeline: - « D'accord. Selon vous, que peut apporter l'inclusion à l'établissement scolaire? »

Nadine: - « Nous c'est un petit peu particulier parce-qu'on a un dispositif ULIS dans l'école donc il y a déjà des élèves en situation de handicap à partir du CP mais c'est vrai que ça... ces situations-là favorisent aussi le travail en équipe... quand on a une difficulté, par rapport à une situation particulière bah voilà on actionne tous les partenaires et voilà ça permet de favoriser le dialogue et de partager les points de vue aussi. »

Adeline: - « D'accord. Pensez-vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap? »

Nadine: - « Oui. »

Adeline: - « Lesquels? »

Nadine: - « Bah handicap moteur c'est assez facile, tout ce qui est un peu problématique c'est la socialisation, les troubles du comportement. Voilà, ça nécessite de revoir le fonctionnement de la classe en soit, pas simplement l'organisation matérielle. »

Adeline: - « Oui. Selon vous, qu'est-ce que c'est la pédagogie différenciée? »

Nadine: - « Alors la pédagogie différenciée c'est avoir une vue fine des compétences actuelles des enfants euh savoir vers quoi les amener et de mettre en œuvre tous les moyens pour accéder à cette progression. »

Adeline: - « D'accord ok. Et comment on peut la mettre en place dans une classe? »

Nadine: - « En premier, c'est déjà se doter d'outils d'observations, d'apprendre à connaître les élèves, à identifier leurs besoins, leurs compétences. Après, au niveau de la didactique de la pédagogie, s'ouvrir sur les différentes possibilités euh donc il y a des savoirs théoriques à avoir et euh ensuite bah c'est l'aménagement du matériel, parfois c'est juste l'aménagement de la classe ou des supports en fonction des difficultés. »

Adeline: - « Ok. Est-ce que pour vous il est nécessaire de mettre en œuvre la pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Nadine: - « Bah à partir du moment où on veut s'adapter au mieux aux besoins des élèves, quelle que soit la difficulté, que ce soit un handicap ou pas, la pédagogie différenciée s'impose. »

Adeline: - « Et est-ce que l'on peut la mettre en place dans toutes les disciplines? »

Nadine: - « Oui. »

Adeline: - « D'accord. Qu'adaptez-vous afin d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Nadine: - « Donc ça peut être euh l'organisation matérielle de la classe, l'agencement du mobilier, le matériel mis à disposition, le type de jeux... Si on est toujours sur le matériel, ça peut être dédié un espace particulier à tel élève notamment pour le spectre autistique, ils ont besoin de repères fixes. Cela peut être aussi d'aménager le déroulé des activités, rester dans des choses très spécifiques ou en fonction des besoins... Moi j'avais un élève qui ne supportait pas le bruit donc quand il était là on évitait de faire des choses... chanter trop fort,. Voilà, ça peut être ça. Et après j'adapte aussi quelle activité je propose à quel enfant. »

Adeline: - « D'accord du coup quels seraient les bénéfices de la pédagogie différenciée? »

Nadine: - « C'est que chacun puisse progresser à son rythme. »

Adeline: - « Dans quel cadre avez-vous été formé à la pédagogie différenciée? Dans le cadre de la formation initiale? Continue? Seule avec l'expérience professionnelle? Ou grâce à d'autres partenaires? »

Nadine: - « Un petit peu tout (rire). Oui parce qu'après, comme tous les élèves sont différents euh voilà on apprend de l'expérience et après c'est vrai que de pouvoir rencontrer différents partenaires avec leur regard et leurs compétences professionnelles ça nous apprend aussi de nouvelles choses. Donc c'est un mélange un peu de tout quoi. »

Adeline: - « D'accord et quels obstacles peut-on rencontrer lors de sa mise en œuvre? »

Nadine: - « Cela peut être l'adhésion de l'élève. En maternelle? un petit peu moins mais pour les plus grands euh voilà le regard des autres? en fonction de si l'on a des outils différents des autres, tout ça, ça nécessite d'être explicité à l'ensemble du groupe et que la différenciation c'est pas forcément cibler un élève? c'est peut-être proposer les mêmes outils à un groupe d'élèves, pas forcément toujours stigmatiser l'élève. »

Adeline: - « D'accord. Alors que pensez-vous de la présence d'une AESH en classe? »

Nadine: - « Donc ça dépend en fait des besoins des élèves, il ne faut pas que ça soit systématique, il ne faut pas que ça soit tout le temps non plus et il faut vraiment que son action elle soit vraiment réfléchi avec l'enseignant, que la personne sache vraiment ce qui attendu d'elle en fonction des besoins de l'élève et voilà qu'il y ait ce travail en collaboration. »

Adeline: - « D'accord et est-ce que vous pensez qu'elles sont assez formées les AESH? »

Nadine: - « Cela dépend, ça dépend lesquelles. C'est vrai que ça mériterait qu'elles aient vraiment une formation spécifique. Elles en ont de plus en plus mais c'est limité dans le temps. »

Adeline: - « Oui, d'accord. Quel rôle joue l'enseignant dans le processus de scolarisation d'un élève porteur de handicap? »

Nadine: - « Euh donc lui, l'enseignant il apporte le... l'éclairage pédagogique donc par rapport à ce qui est attendu des Programmes, ce que l'élève réalise effectivement et donc c'est lui qui donne des pistes au moment de l'ESS pour voir quels aménagements peuvent être proposés par la MDPH pour cet élève-là. »

Adeline: - « D'accord, du coup la MDPH donne des préconisations? »

Nadine: - « Oui c'est elle qui euh... »

Adeline: - « C'est l'enseignant par rapport aux préconisations qui décide...? »

Nadine: - « ... qui s'adapte en fait. Il y a un projet qui est réalisé donc pour pouvoir rédiger le projet il y a une réunion, l'ESS. Et donc au cours de l'ESS, il y a un GEVA-Sco donc c'est toutes les remarques au niveau de l'école, il y a des professionnels divers et variés qui peuvent

encadrer l'élève et donc on fait des remarques, on dit où en est l'élève et quels sont peut-être ses besoins et ensuite c'est en commission pluridisciplinaire à la MDPH donc y a des psychomotriciens, des médecins, des enseignants, des conseillers pédagogiques, qui voilà, à partir des documents, des productions d'élèves et du GEVA-Sco, qui statuent voilà s'il y a besoin d'un accompagnement individuel ou une prise en charge médicale spécifique. Et à partir de là, il y a un PPS qui est rédigé et nous on se conforte au PPS. Et c'est réévaluer tous les ans en fait. »

Adeline: - « D'accord, merci pour votre éclairage. Vous sentez vous compétente pour accueillir un élève en situation de handicap dans votre classe? Tout à fait? Moyennement? Très peu? Pas du tout? »

Nadine: - « (long silence) Bah ça dépend du coup du handicap (rire). C'est-à-dire qu'à partir du moment où il y a un élève à besoin éducatif particulier qui arrive ça nécessite toujours un temps d'adaptation donc au départ peut-être pas et après on s'y fait quoi. Et puis on apprend à se connaître l'un l'autre et à fonctionner ensemble. C'est difficile à dire. »

Adeline: - « Euh... Selon vous comment se construit la compétence «Prendre en compte la diversité des élèves»? »

Nadine: - « C'est un état d'esprit déjà. Une ouverture à être prêt à prendre des observables, à soi-même se remettre en question, voilà, il y a un peu de lâcher-prise, c'est-à-dire accepter qu'à des moments on ne peut pas faire ou on ne sais pas faire et qu'on puisse solliciter différentes aides aussi quoi donc c'est un lâcher-prise un peu. Voilà c'est pour ça que de suite on est pas hyper en réussite. Je me suis jamais dit «je vais y arriver. ».

Adeline: - « À partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle? »

Nadine: - « Je ne sais pas si c'est en termes d'années, je pense que c'est aussi en fonction de... du type de... d'élèves, c'est sûr que... ayant déjà rencontré un enfant à profil... à spectre autistique c'est plus facile, même s'ils sont tous différents voilà on est plus rassuré. Donc c'est pas en termes d'années c'est plutôt en termes d'expérience. Plus on a eu des élèves à besoins diversifiés, plus c'est facile de pouvoir répondre à leurs besoins. ».

Adeline: - « Ok. De même la compétence n°10 «Coopérer» est censée être maîtrisée par tous les professeurs. Selon vous, qu'est-ce qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence? »

Nadine: - « Alors euh donc déjà une dynamique d'équipe ou de l'école, qu'on puisse vraiment organiser des temps de concertation figés vraiment dans le temps et ensuite voilà on apprend à se connaître et à travailler ensemble et du coup effectivement c'est beaucoup plus simple au quotidien. Je pense que ça passe un peu par le fait d'être imposé pour que ça soit plus facile après. »

Adeline: - « Oui. Du coup selon vous à quel moment de la carrière d'un professeur cette compétence se développe? »

Nadine: - « Elle se développe dès le départ je pense que même vous quand vous travaillez en binôme ... c'est ça qui est intéressant. Les PES, de pouvoir être en binôme c'est..., c'est important. »

Adeline: - « D'accord. Du coup à propos de quoi vous aimeriez être mieux formée? »

Nadine: - « Euh bah déjà la connaissance des handicaps que l'on retrouve le plus souvent en classe et après je trouverais intéressant de pouvoir partager des outils qui permettent l'observation et l'identification des besoins, parce que chacun met en place des outils et qu'on prend pas forcément de dire qu'on fait comme ça et voilà l'échange de pratique est pertinent et intéressant. »

Adeline: - « D'accord et est-ce que vous avez déjà ressenti un sentiment d'épuisement professionnel? »

Nadine: - « Euh ça peut l'être si les choses ne sont pas mises en place, c'est-à-dire que la famille refuse de reconnaître le handicap, les partenaires ne sont pas encore... Voilà il n'y a pas de prise en charge encore donc on peut avoir le sentiment d'être seule, face à ces difficultés et ça peut être difficile quoi. »

Adeline: - « Ok auriez-vous un conseil à donner à un autre enseignant qui accueille un élève porteur d'un handicap? »

Nadine: - « De ne pas rester seul. »

Adeline: - « Êtes-vous régulièrement informée au sujet de l'offre de formation continue? »

Nadine: - « Oui. »

Adeline: - « Par votre propre démarche ou ...? »

Nadine: - « Non, c'est une démarche académique, il y a pleins de formations annuelles donc on a pas forcément le choix par contre donc il y a des animations imposées et il reste un quota d'heures que l'on peut choisir. Parfois parmi ces quotas d'heures, en fonction des problématiques de l'école, des situations particulières, elle peut nous être imposée. »

Adeline: - « Ok et par rapport aux besoins éducatifs particuliers, est-ce qu'il y aurait une formation que vous aimeriez bien suivre? »

Nadine: - « Je réfléchis... Oui après c'est intéressant de voir... sur les différents troubles du comportement, c'est vrai que c'est quelque chose d'assez large. Ce serait intéressant. »

Adeline: - « D'accord. Pensez-vous que le manque de formation peut avoir des conséquences sur la qualité d'accueil d'un enfant en situation de handicap? »

Nadine: - « Oui parce que du coup on se met soi-même en difficulté. L'enseignant peut prendre... tout pour lui et se remettre en question et du coup être en difficulté et donc ne pas savoir la réponse à apporter. Cela peut être compliqué pour tout le monde du coup. »

Adeline: - « D'accord. Pouvez-vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants? »

Nadine: - « Euh alors... moi je trouve qu'elle est intéressante à partir du moment où elle s'ancre dans des pratiques réelles, qui s'appuient sur des choses qui sont réellement mises en

place dans les classes et voilà sur l'échange de pratiques, ça c'est intéressant aussi. Les démarches de constellation, je trouve que c'est quand même assez intéressant. C'est plus compliqué quand c'est des choses qui sont imposées mais voilà je pense que c'est aussi à nous de s'ouvrir et de se dire qu'il y a quand même des choses intéressantes à prendre. Mais c'est plus compliqué, voilà. On apprend plus aisément quand ça répond à nos besoins mais on n'identifie pas nos besoins non plus. »

Adeline: - « Oui c'est compliqué. Et pouvez-vous justement me citer quelques limites de la formation? »

Nadine: - « Bah c'est-à-dire que voilà ça va être en plus du temps, on est beaucoup dans les problématiques au quotidien. Cela mériterait d'avoir des temps vraiment séparés, un peu plus longs, qui nous permettent pas toujours dans l'urgence de répondre à des problématiques, de s'interroger, ça mérite un temps de réflexion. Cela serait bien qu'on ait une formation plus longue, pas forcément sur les temps scolaires ou les mercredis après-midi ou entre midi et deux, c'est compliqué. Avant il y avait des stages de formation qui étaient de deux-trois semaines. Voilà, on est sorti du contexte classe, ça permet de rencontrer plusieurs professionnels différents et on a vraiment le temps. On est sorti de la problématique de préparer la classe donc ça c'est bien on a une prise de recul plus efficace. »

Adeline: - « D'accord et du coup dans un monde idéal, qu'attendez-vous de la formation afin de répondre au mieux au défi de l'école inclusive? »

Nadine: - « Euh... bah l'idéal ça serait de pouvoir recenser nos besoins en fonction des profils des élèves que l'on reçoit et de savoir quels partenaires l'on doit solliciter et qu'ils puissent venir à l'école avec nous, co-intervenir et construire des outils ensemble. Mais ça c'est dans un monde idéal. Très idéal. Pour répondre au mieux à la problématique de l'enfant, à la spécificité de la classe, je pense que ce serait ça. »

Clarisse est une professeure des écoles stagiaire, âgée de 22 ans. Elle enseigne en cycle 1, auprès d'élèves de moyenne et de grande section. Elle est titulaire d'un baccalauréat ST2S (Sciences et Techniques du Sanitaire et du Social), d'une licence d'histoire et elle est actuellement en M2 MEEF 1er degré.

Adeline: - « Avez-vous déjà accueilli au sein de votre classe un élève en situation de handicap? »

Clarisse:- « Oui. »

Adeline: - « De quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il? »

Clarisse:- « Un enfant à trouble autistique. »

Adeline: - « En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage, des enfants à

besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? »

Clarisse:- « En dehors du temps scolaire, euh, non j'en connais pas. »

Adeline: - « Accueillez-vous des élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Clarisse:- « Oui il y en a beaucoup. On le voit dans les apprentissages, notamment quand ils ont du mal à acquérir certaines compétences, ces choses-là. Il faudrait quand même mettre des plans en place, des choses mais c'est difficile à faire. »

Adeline: - « Du coup, il y a des choses qui sont mises en place pour l'instant ou pas encore? »

Clarisse:- « Bah c'est en cours pour certains élèves mais pour d'autres c'est plus compliqué parce que c'est surtout des troubles dans les apprentissages ou sur certaines compétences en particuliers et comme on est en cycle 1, c'est pas vraiment là qu'on va mettre en place des plans d'accompagnement quoi. »

Adeline: - « En tant que professionnelle, diriez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap en milieu ordinaire est plutôt positive ou plutôt négative? »

Clarisse:- « Moi je dirais que c'est plutôt positif tant qu'à côté il y a les moyens humains pour accompagner parce que des fois ce sont de lourds handicaps. Des moyens matériels aussi des fois, notamment sur le numérique qui peut accompagner les élèves handicapés mais si y a ces moyens-là, c'est plutôt positif. Sinon après c'est négatif. Moi je pourrais pas avoir la classe de 24 élèves, en avoir un en situation de handicap et devoir m'en occuper aussi. Euh par exemple, à trouble autistique, mon élève que j'ai, les collègues m'ont raconté que l'année dernière il pinçait, il s'échappait fin c'est très lourd au quotidien dans la classe donc il faut vraiment avoir les moyens à côté. »

Adeline: - « Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité, une nécessité ou une contrainte? »

Clarisse:- « Eh bah alors, une nécessité dans le cadre où l'on a les moyens parce que c'est quand même nécessaire qu'ils aillent à l'école, à la rencontre d'autres élèves pour être très sociable après, être inclus dans la vie en société. Mais par contre ça peut être une contrainte s'il n'y a pas de... bah comme l'élève-là que je t'ai donné l'exemple, s'il n'y a pas de moyens humains derrière. »

Adeline: - « D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Clarisse:- « Euh...bah l'inclusion déjà ça peut entraîner beaucoup de travail supplémentaire pour adapter les situations pédagogiques ou des choses comme ça. Après de l'épuisement dans le sens, s'il n'y a pas de moyens humains pour accompagner ces élèves euh mais après sinon bah c'est sympa aussi parce qu'on apprend énormément au contact de ces enfants. Enfin, moi

je trouve que c'est des enfants qui apprennent beaucoup sur la vie en générale et je trouve que c'est chouette d'être à leur contact. Mais par contre oui voilà ça peut être une source de travail supplémentaire, des adaptations. »

Adeline: - « Pour le groupe classe, l'inclusion d'un élève porteur de handicap est positive ou négative? »

Clarisse:- « Euh pour les autres élèves, je pense que c'est positif quand même. C'est plutôt positif oui parce que... bah par exemple l'élève dont je te parle, il a voulu faire la lecture à toute la classe et les autres élèves ont compris qu'il ne savait pas lire, qu'il avait un problème quand même du coup il nous a fait une lecture un peu spéciale mais les autres n'ont rien dit donc je trouve que c'est très positif pour les autres parce que ça leur permet de prendre en... de développer des valeurs d'écoute et d'attention envers d'autres personnes qui peuvent être différentes. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? »

Clarisse:- « Bah alors du coup un impact positif quand même comme je l'ai dit tout à l'heure avec l'exemple mais aussi euh un impact négatif dans le sens où ce sont des élèves qui ne vont pas au même rythme que les autres dans les apprentissages et tout. Ils ont un rythme totalement différent et c'est compliqué dans le sens où bah les autres élèves doivent aussi s'adapter au rythme d'apprentissage de ces élèves. On peut pas les faire aller plus vite que l'autre élève, que l'élève en situation de handicap. »

Adeline: - « Et du coup est-ce que vous avez déjà remarqué que certains élèves pouvaient avoir des attitudes négatives envers cet élève porteur d'un handicap? »

Clarisse:- « Euh non pas spécialement parce qu'il est dans sa bulle mais non ils n'ont pas spécialement d'attitudes négatives ou quoi. Euh par exemple, il y a une élève qui a des troubles du langage donc elle, tous les plans, les GEVA-Sco, sont en train d'être fait mais cette élève par exemple, elle a plus de remarques négatives parce que bah elle parle pas. C'est plus compliqué pour elle et c'est un trouble qui ne se voit pas, par rapport à l'autre enfant. »

Adeline: - « Et du coup pensez-vous que cela peut-être profitable à d'autres élèves en difficulté? »

Clarisse:- « Oui parce que ça montre qu'ils ne sont pas seuls, qu'il y a d'autres élèves en difficultés et euh même en situation de handicap ou quoi. Moi je trouve pas que c'est négatif, tant qu'il y a les moyens, je le répète encore, tant qu'il y a les moyens derrière. »

Adeline: - « Selon vous, quel impact peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur d'un handicap? »

Clarisse:- « Bah moi je pense que ça peut être un bon... ça peut être positif pour lui parce que comme je le disais tout à l'heure, il peut se socialiser, se sociabiliser on dit (rire) et du coup il

peut avoir un contact avec les autres, plutôt que de rester tout le temps dans une structure particulière, toujours voir les mêmes gens, ça peut être compliqué pour lui ou rester à la maison. Alors que là, il peut être dans un groupe-classe et je pense que c'est important de les inclure dans le groupe-classe. Par contre, s'il y a trop de remarques négatives, il peut vivre du harcèlement peut-être, ça c'est négatif et peut-être qu'il peut être triste ou quoi et là ça peut être compliqué pour l'enfant et pour l'enseignant, de réagir à des situations comme ça. »

Adeline: - « Et pensez-vous que pour les parents, le fait qu'il soit scolarisé en milieu ordinaire, ça entraîne un regard plus positif? »

Clarisse:- « Alors là l'enfant de ma classe, la mère elle est très contente qu'il vienne à l'école et même au contraire elle demande toujours si ça va à l'école. Quand l'AESH n'est pas là, des fois elle demande est-ce qu'elle le met ou pas à l'école parce qu'elle sait que des fois c'est compliqué dans la classe avec les autres. Moi je lui dis toujours que oui mais voilà, du coup ça peut être...là les parents ils sont contents qu'il soit à l'école et ça peut être bien pour eux aussi, ça leur fait quand même une pause parce que la maman a arrêté de travailler pour s'occuper du petit donc je pense que ça lui fait une pause aussi et c'est bien ça. »

Adeline: - « Le défi de l'école inclusive est tout à fait réalisable, présente-t-il certaines limites ou est-il irréalisable? »

Clarisse:- « Alors, il est réalisable mais il présente certaines limites donc les limites matérielles et humaines comme je l'ai précisé tout à l'heure, ça c'est ses limites je pense que si on inclut des élèves, il faut une AESH, quelqu'un qui s'occupe d'eux, qui est là pour eux. »

Adeline: - « Selon vous, que peut apporter l'inclusion à l'établissement scolaire? »

Clarisse:- « Bah je sais pas si ça apporte quelque chose réellement à l'établissement scolaire en général. Après, euh non, je suis pas sûre que ça apporte quelque chose de spécifique. »

Adeline: - « Pensez vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap qu'il présente? »

Clarisse:- « Euh oui, je suis désolée de le dire mais oui. Des enfants handicapés moteurs c'est plus compliqué à accueillir quand même, notamment dans mon école, il y a qu'une seule salle en rez-de-chaussée, il n'y a pas d'ascenseur donc ce genre d'élèves, ce serait plus difficile de les accueillir de par la structure. Après, peut-être les élèves à comportements violents envers les autres. Donc il faut savoir bien les gérer en quelque sorte. C'est peut-être des types d'enfants qui seraient compliqués à inclure. Après des élèves plus faciles à inclure, je pense pas. Je pense qu'ils ont tous une problématique mais euh... les deux types que je t'ai dit c'est ceux qui sont les plus difficiles à inclure. »

Adeline: - « Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée? »

Clarisse:- « Bah la pédagogie différenciée pour moi, c'est de permettre aux situations

d'apprentissages d'évoluer ou de se moduler aux types d'élèves qu'on a. Pour moi c'est ça. »

Adeline: - « Selon vous, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe? »

Clarisse:- « Dans la classe, alors déjà par l'espace de la classe en quelque sorte parce que moi je suis en maternelle donc du coup les espaces de travail peuvent être différenciés euh... Et par exemple, l'élève autiste que j'ai, il a sa petite table, son petit repère en fait et voilà c'est comme ça. Donc voilà, déjà l'espace ça permet d'avoir une pédagogie différenciée. Ensuite, tout ce qui est matériel. Le matériel qu'on leur donne peut être différencié aussi. Après, généralement il est pas différencié tant que ça pour lui mais je pense que la pédagogie différenciée, c'est l'espace de la classe et le matériel surtout. »

Adeline: - « Mettez vous en place une pédagogie différenciée? »

Clarisse:- « Bah du coup là l'élève autiste il a sa petite table et après sinon pas énormément... Peut-être quand on fait de l'écriture ... L'AESH qui le prend en charge, lui fait un travail complètement différent par exemple, ça dépend. »

Adeline: - « Selon vous, est- il nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Clarisse:- « Euh... non je pense pas pour tous les élèves non plus mais si certains élèves rencontrent des difficultés par exemple en écriture, en maths, là on peut la mettre en place pour cet élève-là, même s'il n'a pas de plan d'accompagnement ou quoi mais mettre une pédagogie différenciée à ce moment-là. »

Adeline: - « Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines? »

Clarisse:- « Euh bah oui, je vois pas pourquoi on pourrait pas. Il faut réfléchir à comment la mettre en place, c'est tout. »

Adeline: - « Actuellement, qu'adaptez-vous afin d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Clarisse:- « Euh... surtout le matériel en fait parce que les consignes et tout ça... Lui il a une AESH donc ça permet de fluidifier quand il ne comprend pas quelque chose. Après, il est très éveillé quand même donc j'ai pas trop de souci à ce niveau là. Pour le matériel, par exemple pour écrire, lui donner des feutres différents des autres. Et la pédagogie différenciée va aussi dans l'autre sens, notamment pour mon élève euh... dans une situation... euh... par exemple l'étoile de la marchande, il faut aller jusqu'à 20 étoiles. Lui, il compte jusqu'à pratiquement 1000 donc les étoiles ça va vite. Donc là le matériel est aussi à adapter mais pas dans la difficulté, dans la réussite au contraire. C'est important de le souligner. »

Adeline: - « Selon vous, quels sont les bénéfices de la pédagogie différenciée? »

Clarisse:- « Bah ça permet justement que l'élève se sente aussi en confiance dans l'espace classe et du coup je pense que c'est important de faire de la pédagogie différenciée. Il va se sentir aussi... il va avancer peut-être au même niveau que les autres et peut-être qu'il va pas se rendre compte qu'il y a de la pédagogie différenciée derrière et du coup ça c'est quand même un bénéfice parce qu'il va se sentir au même niveau que les autres. »

Adeline: - « Dans quelle cadre avez-vous été formée à la pédagogie différenciée? »

Clarisse:- « Bah dans la formation initiale mais par les stages, par les MAT, toutes ces choses-là. En master MEEF, je trouve qu'on ne parle pas tant que ça de la pédagogie différenciée, dans tous les cas on ne nous donne pas d'exemples concrets. »

Adeline: - « Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée? »

Clarisse:- « Ah bah ça c'est ce que je disais tout à l'heure! Le manque de moyens matériels parce que le budget ne va pas avec notre imagination pour les aider ou même le numérique je disais. Mais pour des enfants malvoyants, le numérique ça peut les aider pour zoomer ou quoi sur des lettres. Et souvent dans les classes il n'y en a pas. Moi par exemple, j'ai pas de numérique euh... Et ensuite le manque de moyen humain je pense, notamment les AESH. Je pense que c'est compliqué d'en avoir, c'est des demandes très longues et il n'y en a pas pour tout le temps scolaire. Donc voilà, ça c'est deux obstacles quoi. »

Adeline: - « Que pensez-vous de la présence d'une AESH en classe? »

Clarisse:- « Bah c'est une vraie aide humaine, c'est le repère de l'élève dans la classe, s'il n'y a pas l'AESH c'est compliqué pour lui, c'est son repère. Il sait que quand il va en classe, il voit l'AESH et voilà, c'est elle qui lui dit ce qu'il faut faire limite. Et moi ça me permet de soulager ma charge de travail, surtout pendant le temps de classe. »

Adeline: - « Pensez-vous qu'elle peut se substituer involontairement à votre rôle? »

Clarisse:- « Non parce que les situations d'apprentissage que je lui donne c'est moi qui les ai faites. Par exemple, là pour qu'il écrive, on a fait des bacs de sable, de sel, de craies écrasées et donc il écrit avec son doigt et donc c'est elle qui conduit parce que moi je suis avec le groupe-classe mais moi je peux voir ses progrès en fait, je ne suis pas non plus effacée de la vie de l'enfant. »

Adeline: - « Selon vous, l'AESH reçoit une formation adaptée afin de remplir son rôle et ses missions? »

Clarisse:- « Moi j'en ai aucune idée de la formation qu'elle a eu (rire). Mais elle a un bon contact avec les enfants ça c'est sûr. Après si elle a reçu une formation adaptée euh... je ne suis

pas sûre parce qu'en fait là elle a un élève à trouble autistique mais peut-être que l'année prochaine elle aura un élève avec un autre trouble. Et je ne pense pas qu'ils ont une formation complète au vu de la variété des enfants à besoins éducatifs particuliers qu'on peut accueillir. Je ne pense pas qu'elle ait une formation adaptée à chaque besoin des élèves. Mais elle remplit ses missions par contre, elle aide vraiment l'enfant, c'est un plus dans une classe. »

Adeline: - « Selon vous, quels rôles jouent l'enseignante dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap? »

Clarisse:- « Bah l'enseignant euh... bah il est là pour euh... aider l'intégration de cet enfant dans le groupe-classe. C'est quand même difficile à faire parce que le groupe-classe c'est pour la plupart, des enfants qui n'ont pas de troubles donc c'est compliqué à faire quand même. Mais euh... L'enseignant est vraiment là pour permettre de l'inclure dans la classe, qu'il se sente aussi inclus donc c'est très important de le faire participer à tous les ateliers, même si c'est un atelier où il aura énormément de difficultés, il faut qu'il y participe. C'est très important et c'est justement le rôle de l'enseignant, qu'il participe à tout vraiment. »

Adeline: - « Vous sentez-vous compétente afin d'accueillir un élève porteur de handicap? »

Clarisse:- « Un oui, plusieurs ça va être compliqué (rire). Mais un oui, parce que là j'apprends sur le tas un peu donc oui là oui mais plusieurs ça deviendrait peut-être un peu compliqué. »

Adeline: - « D'après le référentiel de compétences communes à tous les enseignants, la compétence n°4 "prendre en compte la diversité des élèves" est censée être maîtrisée par tous les professeurs. D'après vous, quelles sont les missions que l'enseignant doit remplir afin de prendre en compte la diversité des élèves? »

Clarisse:- « Euh... bah les missions déjà la pédagogie différenciée pour prendre en compte toute la diversité des élèves, faire une situation d'apprentissage mais on peut la différencier mais les élèves avancent tous au même rythme. Je pense que c'est ça qui est important, qu'ils avancent tous au même rythme et après d'autres missions je vois pas trop, c'est vraiment ça. Et après peut-être oui, unir le groupe-classe, qu'il n'y ait pas trop de différence entre les élèves. Voilà je pense que c'est les deux missions quand même. »

Adeline: - « Selon vous, comment construire cette compétence? »

Clarisse:- « Bah sur le terrain quoi. Quand on voit des élèves en situation de handicap, on comprend qu'il faut les intégrer quoi. »

Adeline: - « À partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle? »

Clarisse:- « Je pense qu'elle n'est jamais opérationnelle, parce que tous les élèves sont différents. »

Adeline: - « Pour vous, la mise en œuvre de cette compétence se fait-elle naturellement ou

peut- elle s'avérer compliquée à mettre en œuvre? »

Clarisse:- « Ah bah elle est compliquée à mettre en œuvre (rire). Si on arrive jamais à l'acquérir, à ce qu'elle soit opérationnelle et tout... Oui elle est compliquée à mettre en œuvre parce que comme j'ai dit chaque élève est différent, chaque élève a son rythme donc si en plus ils ont un handicap c'est encore plus compliqué et donc euh.... Voilà. »

Adeline: - « De même, la compétence n°10 "Coopérer" est censée être maîtrisée par les professeurs. Selon vous, qu'est ce qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence? »

Clarisse:- « Euh... Bah ce qui est nécessaire c'est déjà de parler avec ses collègues je pense. C'est important de parler des difficultés que l'on peut rencontrer. Aussi parce que les collègues vont avoir l'enfant qu'on a après donc voilà, il faut vraiment en discuter, je pense que c'est important ça. Et du coup voilà après pour coopérer, il faut aussi parler avec les autres professionnels qui peuvent prendre en charge les enfants, surtout si on rencontre d'énormes difficultés. Donc je pense que discuter, communiquer, c'est la meilleure solution pour coopérer justement. Et après, on peut voir aussi si une autre enseignante ne peut pas prendre en charge notre élève pendant une heure par exemple dans la journée, ça aussi c'est coopérer, s'aider même je dirais, s'entraider, c'est important aussi. »

Adeline: - « Selon vous, à quelle moment dans la carrière d'un professeur, cette compétence se développe-t-elle? »

Clarisse:- « A partir du moment où on commence à enseigner. Avant c'est pas possible. »

Adeline: - « Vous aimeriez être mieux formée à propos de quoi? »

Clarisse:- « Sur la connaissance des handicaps parce que bah on en aura toute notre carrière et au final on voit les principaux c'est-à-dire troubles autistiques, troubles du langage, dyslexie mais les autres on dirait que y en a pas. Aussi comment permettre à une classe hétérogène de devenir homogène dans les apprentissages. Aussi je trouve que c'est compliqué, on a pas beaucoup d'outils en main pour identifier les besoins des élèves. »

Adeline: - « Avez-vous déjà ressenti un sentiment d'épuisement professionnel en lien avec l'inclusion d'un élève? »

Clarisse:- « Comme je suis à ma première année et que là ça se passe bien avec mon élève non. Mais oui je pense qu'on peut être épuisée, notamment quand on a pas d'AESH pour un élève qui a de gros troubles. Oui on peut se sentir épuisé ou si on a pas de moyens matériels, je reviens toujours à la même chose mais c'est ça donc oui on peut se sentir épuisée je pense. »

Adeline: - « Auriez vous un conseil à donner à un autre enseignant accueillant un élève porteur de handicap afin d'éviter qu'il se sente épuisé ou incompetent face à la situation? »

Clarisse:- « Mon conseil, ce serait de discuter, discuter avec les parents, discuter avec les gens qui les entourent, les professionnels, orthophonistes ou quoi que ce soit et les enseignants qui ont pu l'avoir avant. Discuter en fait pour connaître au mieux le profil de l'élève. »

Adeline: - « Seriez-vous intéressée afin de vous former à l'accueil d'un élève en situation de handicap, dans le cadre de la formation continue? »

Clarisse:- « Hum... oui mais euh... Oui j'aimerais beaucoup parce que ça nous permet aussi de nous projeter au mieux dans le métier. Mais d'un côté euh... c'est un peu délicat parce que tous les élèves sont différents, comme je l'ai déjà dit. Mais c'est compliqué de faire un modèle en général en quelque sorte, parce que s'ils proposent ça dans la formation continue ça serait un modèle général et c'est compliqué d'en trouver un je pense mais après oui qu'on nous donne des billes pour les accueillir oui ça serait sympa. »

Adeline: - « Pensez vous que le manque de formation peut avoir des conséquences sur la qualité de l'accueil d'un élève porteur d'un handicap? »

Clarisse:- « Hum... Non parce qu'on est toujours en train de parler avec les collègues et moi dans mon école c'est comme ça et on peut s'enrichir de l'expérience des autres, si on a un souci ou quoi que ce soit. Après le manque de formation je pense que c'est le manque de connaissances plutôt sur le handicap. »

Adeline: - « Pouvez vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Clarisse:- « Euh... Bah les points positifs c'est qu'on sait que ça existe, c'est bien déjà (rires), on sait qu'on peut en avoir dans notre classe. Après d'autres points positifs euh... On sait aussi les plans d'accompagnement qu'on peut mettre en place pour eux, qu'est-ce qui peut les entourer aussi. »

Adeline: - « Pouvez vous citer quelques limites de la formation des enseignants? »

Clarisse:- « Bah c'est qu'on nous donne pas forcément des billes pour les accueillir quoi. C'est ça qui est dommage au final. On nous donne tous les plans mais on ne nous dit pas ce qu'on peut faire concrètement. »

Adeline: - « Dans un monde idéal, qu'attendriez-vous de la formation pour permettre de mieux répondre au défi de l'école inclusive? »

Clarisse:- « Bah peut-être voir des portraits d'enfants et voir comment l'enseignant a pu les accueillir au mieux, je pense que c'est ça surtout. »

Salima est une enseignante de 29 ans, titulaire d'un double master (en droit et MEEF

1er degré). Elle exerce en tant que professeure depuis quatre ans et elle est actuellement en cycle 1 avec des moyens-grands.

Adeline: - « Avez-vous déjà accueilli au sein de votre classe un élève en situation de handicap? »

Salima: - « Oui. »

Adeline: - « Il s'agissait de quels types de handicap? »

Salima: - « Cette année, j'ai un élève qui a des troubles autistiques. Le diagnostic n'est pas encore très clair mais voilà, il est suivi par plusieurs professionnels de santé, il est notifié à la MDPH donc il a des troubles du spectre autistique mais on ne sait pas si c'est vraiment de l'autisme ou autre chose. Et j'ai également une petite fille qui elle a un handicap moteur important et aussi un handicap au niveau cérébral qui est également important. En fait, elle est inscrite en classe de grande section mais elle a à peu près les capacités d'un enfant de deux ans donc elle ne parle pas du tout, enfin très très peu, elle prononce quelques sons, elle babille quoi. Elle a appris à marcher il y a quelques mois et donc en fait elle vient à l'école le mercredi juste, pour la socialisation, avoir des contacts avec d'autres enfants de son âge, etc. Mais après elle ne suit pas les apprentissages dans le groupe-classe. Le reste du temps, elle a des soins quasiment toute la semaine, sur quelques heures de la journée. Par contre, le reste du temps elle est chez une assistante maternelle. Comme elle a vraiment les capacités physiques et l'âge mental d'un enfant très jeune, elle est en MAM. »

Adeline: - « En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage, des enfants à besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? Si oui, lesquels? »

Salima: - « Euh... oui. Je connais une petite fille qui est en fauteuil roulant, qui a un handicap moteur important euh... Voilà en dehors de ça non. »

Adeline: - « Accueillez-vous des élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Salima: - « Oui, oui, oui plusieurs! Des difficultés diverses et variées euh... On a des élèves, on dit « enfants-écrans »? qui ont passé énormément de temps de leur petite enfance devant les écrans donc ils arrivent à l'école avec des comportements qui ne sont pas ceux qu'on attendrait d'un enfant de leur âge. Pour certains, on arrive un peu à compenser par des soins, notamment par l'orthophoniste et l'arrêt complet des écrans mais ça nécessite un appui des parents important. On ne peut pas toujours avoir cet appui des parents. Dans la classe, je pense à un élève en particulier, qui à la rentrée m'a très fortement surpris de par la pauvreté de son vocabulaire, le manque de compréhension dont il fait preuve, compter il compte à peine jusqu'à trois. Pour un élève de moyenne section, il ne reconnaissait pas son prénom, en termes de graphisme c'était très difficile fin... pour toutes les compétences c'était très difficile et du coup après avoir beaucoup creusé et rencontré plusieurs fois les parents, on s'est rendu compte que cet enfant, c'est un enfant qui a passé énormément de temps devant les écrans et qu'au final l'année dernière, il a fait quelques mois de petite section, parce-qu'après ça a été le confinement. Ses parents ayant de plus grands enfants, cet élève-là a été mis de côté.

Concrètement, il a passé tout son confinement et toutes ses vacances d'été donc 6 à 7 mois devant la télé. Donc au final, on le récupère dans un état compliqué et encore lui a la chance d'avoir des parents qui ont eu une prise de conscience et qui essayent de remédier à sa problématique. Et j'en ai une autre en moyenne section qui est arrivée en cours d'année. Pour le moment on arrive pas trop à connaître son passif parce-que les parents sont fermés mais pareil, elle a le vocabulaire d'un enfant de deux ans, elle ne fait pas de phrase, elle parle à la troisième personne, les copines avec qui elle est très souvent dans la classe, elle a du mal à mémoriser les prénoms, en terme de graphisme c'est très compliqué, elle ne sait pas compter, quasi rien, c'est très compliqué. Donc eux ont des besoins particuliers. J'ai une élève aussi de grande section qui a aussi de très grandes difficultés, on se demande s'il n'y a pas un vrai trouble, un gros trouble dys, je ne sais pas trop dys quoi mais un gros trouble dys, j'en ai parlé aux parents. A la maison c'est très... Elle n'a pas de cadre en fait à la maison donc le cadre scolaire c'est compliqué. Elle ne travaille pas, etc. Donc, c'est difficile de la faire progresser et le problème qu'on a c'est qu'en fait moi je suis sur la circonscription de Portet-sur-Garonne en maternelle et en fait sur la circonscription, ils ont mis en place une espèce d'équipe qui gère au niveau de la circo toutes les AVS. Donc avant on pouvait avoir certains élèves à besoins éducatifs particuliers qui avaient des aides d'AVS sans avoir de notification MDPH parce que forcément c'est des enfants qui viennent d'arriver dans le système scolaire et avec un tout petit passif scolaire, voir pas du tout de passif scolaire donc en fait ces élèves-là, nous forcément dans les équipes quand on a une AVS qui est notifiée par exemple 20 heures, on essaye de libérer du temps de l'AVS pour qu'elle puisse aider ces élèves qui ne sont pas notifiés. Sauf que là depuis quelques mois, on nous a retiré toutes nos heures de présence des AVS pour les enfants qui ne sont pas notifiés donc on se retrouve avec des enfants en difficulté, qui n'ont pas de notification, sachant que les dossiers MDPH prennent du temps à être monté et que avec les parents c'est pas toujours évident et on peut de moins en moins aider ces élèves-là. Et c'est très difficile. La gestion des AVS est catastrophique. Par exemple, l'enfant autiste de ma classe il est notifié, il a des troubles importants, par forcément des apprentissages parce que en grande section il sait déjà lire mais par contre il se met dans des états de crise tu comprends pas pourquoi. Il fait des fixettes sur des enfants avec qui il peut être hyper violent, il sait pas se poser, il se met à hurler, à pleurer, il a du mal à gérer ses émotions. Et du coup dans une classe quand t'es seule, sachant qu'il n'y a pas d'ATSEM tout le temps et donc en fait tu te retrouves dans la classe avec un élève comme ça à gérer avec 28 autres enfants, c'est très compliqué. Maintenant j'ai une AVS mais elle vient uniquement le mardi et le jeudi matin. C'est pas normal. »

Adeline: - « En tant que professionnelle, vous diriez que l'inclusion d'un élève en situation de handicap, dans une classe du milieu ordinaire, est plutôt positive ou plutôt négative? »

Salima: - « Je trouve que c'est très positif mais qu'il faudrait qu'on ait les moyens qui suivent en fait, c'est juste ça. C'est super ce que ces élèves apportent à la classe. Ils apportent énormément à la classe et la classe leur apporte énormément donc c'est chouette au final d'avoir ces élèves-là à l'école. Mais la difficulté c'est qu'on a pas toujours les moyens de les accueillir dans de bonnes conditions. »

Adeline: - « Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité, une nécessité ou une contrainte? »

Salima: - « Euh... une nécessité parce que comme je le disais ça apporte énormément au groupe en fait. Les enfants au final sont très sensibles à la diversité, ils comprennent vite, ils savent que l'enfant est différent, ils adaptent leurs comportements. Les enfants sont juste adorables en fait avec ces élèves-là, qui sont différents et ça apporte énormément au final, même au niveau de notre société. C'est juste ce qui faudrait qu'on fasse la même chose à d'autres niveaux de la société. Cela commence à l'école et c'est normal. »

Adeline: - « D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Salima: - « Cela peut être qu'une ou deux au final, ça peut te permettre de te remettre en question sur plein de choses. Moi ça va parce-que je suis au cycle 1 mais en cycle 2 c'est quand même énormément de travail en plus, de tout adapter à des élèves qui ont des troubles euh... J'entends aussi les troubles dys-, parce qu'il faut tout adapter en fait, le moindre travail que tu donnes donc au final ça entraîne une charge de travail qui n'est pas négligeable. Mais voilà, ça force aussi parfois à essayer de proposer des enseignements sous des formes différentes, ça oblige à se réinventer un petit peu. Après je sais qu'à contrario il y a certains collègues qui le vivent de manière difficile. Pour eux, ce n'est pas leur travail de les prendre en charge en fait. Ils considèrent que leur place n'est pas à l'école et ça entraîne des réactions hyper négatives et c'est dommage quoi. Sachant que c'est un droit en plus. Les enfants sont là et c'est leur droit. En général ce sont des enseignants plutôt anciens, ils ont pas été formés pour ça mais est-ce que nous on a été formé pour ça? Moi j'ai pas le sentiment d'avoir été formée pour ça sincèrement. Au début c'est dur hein, tu débarques et t'as un élève comme ça dans ta classe qui te prends une chaise et qui te la balance... c'est compliqué, on te forme pas. Il y a beaucoup d'élèves qui ont des troubles du spectre autistique donc au moins qu'on soit vraiment formé sur ça, la dyslexie aussi y en a pas mal, après tu trouves sur internet mais quand t'as des gamins avec des réactions hyper violentes tu sais pas comment réagir, c'est compliqué. »

Adeline: - « Pour le groupe classe, l'inclusion d'un élève porteur de handicap est positive ou négative? »

Salima: - « Cela peut être un frein aux apprentissages quand on a pas les moyens humains pour pouvoir encadrer l'enfant correctement, notamment s'il n'y a pas d'AVS. Parce-que quand on est seule dans la classe et qu'on doit gérer la grosse colère d'un élève qui a des troubles et qui pour X raisons se met dans un état pas possible et bah on abandonne le groupe-classe. Ma collègue a un enfant qui s'enfuit et donc à plusieurs reprises elle a dû courir derrière lui, en laissant sa classe. Après, en général elle hurle un mot pour que je le sache et donc j'ouvre la porte mais c'est pas normal, parce-qu'elle a pas d'AVS. Mais ce n'est pas de la faute de l'enfant, c'est de la faute de l'institution qui nous donne pas les moyens de les accueillir correctement. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? »

Salima: - « Hum... Alors je pense qu'il y a des limites notamment liées à l'importance du

handicap de l'élève. Parce qu'il y a certains enfants qui peuvent difficilement s'inclure dans un milieu scolaire quoi. Concrètement, moi la petite fille que j'ai le mercredi qui est handicapée moteur et mental très important, elle l'année prochaine où elle reste encore en maternelle ou elle ira en IME. Mais elle ne peut pas poursuivre une scolarité normale, elle ne peut pas aller à l'élémentaire c'est pas possible. Elle marche à peine, qu'est-ce-qu'elle va aller faire au CP? Et puis même physiquement, elle est toute petite, elle n'a pas sa place dans une école élémentaire, c'est pas possible. Donc elle clairement, on s'est réunit et on a décidé qu'elle n'irait pas au CP. Et il y en a plusieurs comme ça. Dans l'école, il y en a un autre, qui a un handicap mental important, il est violent, très difficile à gérer et en plus il est très grand de taille, massif. Et lui la question c'était de savoir est-ce qu'on le garde en grande section encore un an? Est-ce qu'on l'envoie au CP? Ou est-ce qu'il va en institution? Donc on a fait toutes les démarches pour qu'il puisse aller en institution mais bon on ne sait pas s'il aura une place. Mais on ne peut pas le garder en grande section, physiquement il commence à faire le double des copains et il est violent et aller en CP, qu'est-ce-qui va y faire? Avec lui, on a atteint la limite quoi. »

Adeline: - « Et du coup c'est l'équipe éducative qui décide de l'orientation de l'enfant et ensuite c'est la MDPH qui tranche la décision finale? »

Salima: - « C'est pas l'équipe éducative, c'est l'équipe de suivi parce qu'il y a le référent de scolarité euh... et il y a les parents, l'enseignant, le directeur et les personnes tu sais qui gèrent les soins des élèves, le psychologue, la psychomotricienne, etc. Et donc en fait c'est surtout l'enseignant qui explique en gros, bah ce qui se passe en classe voilà, et qui donne un avis, qui en général est quand même plutôt suivi. Donc après, on envoie ça et en général quand même quand on dit que c'est pas possible d'aller au CP c'est plutôt suivi parce-que ça se motive par tout ce qu'on peut constater dans la classe et en général c'est plutôt suivi quoi. »

Adeline: - « D'accord. Pensez vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap qu'il présente? »

Salima: - « Oui. Les élèves qui arrivent à avoir des interactions sociales avec les camarades, c'est plus facile à inclure. Les élèves qui ne sont pas violents aussi euh... Ceux qui ont leur sens, qui entendent, qui voient. Parce que là par exemple, la petite qui est sourde, jusqu'à quand elle pourra rester à l'école? Normalement elle est censée peut-être être appareillée. Si ça fonctionne elle commencera à entendre un peu mais si elle entend pas? Y a des limites quoi. Si ses parents arrivent à l'appareillée, là elle s'est faite opérée, on va voir si ça fonctionne ou pas mais une surdité dans une école classique c'est compliqué. En plus avec le masque, elle est coupée de tout la petite, elle ne peut même pas lire sur les lèvres. Elle est toute la journée en train de vadrouiller dans l'école ou de courir dans la cour. Le reste, faire les apprentissages, elle peut pas. Donc voilà ces élèves-là, oui, un élève aveugle ou sourd, c'est compliqué quoi. À moins qu'il y ait quelqu'un qui traduit en langage des signes toute la journée, tout ce qui est dit, tout ce qui est fait mais fin... je me dis là sa place est plus en école spécialisée peut-être. »

Adeline: - « Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée? »

Salima: - « Euh... Proposer aux élèves euh... Essayer d'adapter notre enseignement aux

élèves, voilà tout simplement, à leurs besoins, à leurs particularités, que ce soit pour les élèves en difficulté et pour ceux qui ont des capacités plus importantes que les enfants de leur classe d'âge. Et voilà c'est ça, juste adapter notre pratique à nos élèves. »

Adeline: - « Selon vous, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe? »

Salima: - « A la maternelle, en multipliant les biais d'apprentissage, je pense. Donc on essaye de passer par...énormément de choses, de la manipulation, travailler sur les sens enfin sur la vue et sur le toucher. Après faire des choses un peu plus «académiques», passer par la chanson, passer par le jeu, essayer de démultiplier comme ça les voies puis après différencier en terme de difficulté aussi pour les enfants pour lesquels c'est compliqué, voilà. Et puis, pour les enfants qui ont des troubles de l'attention, avoir des demandes et des objectifs plus petits en termes de concentration. Par exemple, l'élève qui est autiste, lui bah quand il est sur un atelier, s'il reste dix minutes sur l'atelier c'est très bien. Après il va jouer, il fait des fixettes sur des jeux dans la classe qu'il prend tout le temps donc il va prendre ses petits personnages et c'est pas grave, s'il est resté déjà dix minutes avec nous c'est déjà très bien. Donc voilà, différencier les attentes aussi. »

Adeline: - « Selon vous, quels sont les bénéfices de la pédagogie différenciée? »

Salima: - « Pouvoir inclure tous les élèves, qu'ils puissent se sentir épanouis et pris en compte dans leur scolarité, parce-qu'au final c'est vrai que... On a parfois l'impression qu'on nous demande... comment... de bourrer le crâne aux enfants en fait, tout simplement. Notre système scolaire en fait c'est quoi? C'est que les enfants ont un an pour emmagasiner une quantité d'apprentissage. Et ils se débrouillent, t'y arrives c'est cool, t'y arrives pas on te taxe de ceci ou de cela ou tu redoubles et donc en fait c'est ça, on leur bourre le crâne jusqu'à qu'ils en puissent plus. D'un truc agréable, on en fait un enfer pour certains. Et du coup différencier, c'est essayer un petit peu d'atténuer ça et en maternelle ça va ça se fait sans trop de difficulté mais après à l'élémentaire c'est compliqué parce que t'as des Programmes qui sont plus précis derrière, t'as des attentes plus importantes, t'as les collègues des années d'après qui, si tu leur envoie des gamins qui n'ont pas vu certains points du Programme ça devient compliqué. C'est plus difficile à l'élémentaire mais au final c'est juste ça, essayer de faire en sorte que les enfants ne fassent pas d'overdose en fait. C'est horrible à dire mais c'est ce qui se passe, les enfants les pauvres... »

Adeline: - « Dans quel cadre avez-vous été formée à la pédagogie différenciée? »

Salima: - « Euh... à l'ESPE on nous en parle. On nous en parle quand même pas mal, après au final quand on se retrouve face à des élèves bah disons qu'on a des bases mais c'est pas suffisant. Après la formation continue...comment te dire... euh ça sert un peu à rien en fait. T'as des formations que tu choisis pas. Nous cette année, on a été les «heureux» sélectionnés pour avoir les constellations, je sais pas si tu en as entendu parler? C'est un nouveau type de formation. Normalement tu sais t'as la formation continue, tu choisis plus ou moins ce que t'as envie de faire, selon ton cycle où tu travailles et tout et après l'école, à 17h00 tu vas dans une école pas très loin de chez toi, normalement et puis t'as ta formation quoi. Et puis nous en fait

cette année c'est pas ça. On est en constellation avec une autre école donc on est censés travailler tous ensemble sauf qu'avec le covid autant te dire que c'est jamais possible et donc en fait on doit mener des séquences pendant lesquelles on est observés dans nos classe. Voilà. Moi je trouve que ça ne sert à rien en fait. Pour moi la formation continue c'est tout pourri et après ouais voilà tu comptes sur les collègues qui t'aident, si t'as une bonne équipe c'est chouette, si t'as la chance d'avoir des personnes qui sont expérimentées etc, c'est hyper important et après t'essayes toi-même d'adapter comme tu peux. Après y a du bon sens aussi et puis t'apprends à connaître ton élève et tu découvres ce dont il a besoin, quelles sont ses limites et donc voilà tu arrives à te débrouiller comme ça quoi. »

Adeline: - « Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée? »

Salima: - « Euh... Je pense que l'obstacle principal c'est le manque de moyens humains et financiers parce qu'il y a plein de choses que l'on aimerait avoir dans les classes pour pouvoir adapter au maximum mais ça coûte cher et euh... le budget de l'école c'est limité, très limité même parfois et du coup on a pas trop les moyens de pouvoir avoir tout le matériel dont on pourrait avoir besoin, dont on a envie, pour aider ces élèves-là. »

Adeline: - « Selon vous, l'AESH reçoit-elle une formation adaptée afin de remplir son rôle et ses missions? »

Salima: - « Alors euh... l'AESH pour moi en fait c'est la roue de la fortune tu vois? Tu lances la roue et euh... des fois t'as quelqu'un de trop bien, t'es trop content et des fois c'est un truc de fou et tu te demandes pourquoi elle est AESH, c'est elle qu'il faudrait aider. C'est toi et ta chance en fait. En début d'année, j'avais une pré-ado AESH, une jeune, une gamine, toute la journée elle était sur les réseaux sociaux en classe. Quand elle devait gérer un élève de ma classe, comme on a une salle des arts et une bibliothèque, elle y allait pour se poser sur son téléphone et elle laissait les gamins faire leur vie. Et c'était ça. Et les seules fois où elle intervenait c'était pour les pourrir, pour leur crier dessus, je ne vois absolument pas l'intérêt pédagogique. Et il y en a pleins des comme ça. Il faut savoir qu'elles ne sont pas beaucoup formées et très peu payées donc elles s'en foutent certaines. Elle par exemple, elle venait quand elle voulait, si elle avait la flemme elle venait pas. »

Adeline: - « Selon vous, quels rôles jouent l'enseignant(e) dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap? »

Salima: - « Il joue un rôle essentiel puisqu'au final c'est l'enseignant qui va faire en sorte que ça se passe bien. Je pense que c'est la relation de l'enseignant à l'élève et au groupe-classe qui va faire que l'enfant se sente bien ou non dans l'école et dans la classe. Pour moi, c'est un rôle primordial, ne serait-ce que pour la sociabilisation. »

Adeline: - « Vous sentez-vous compétente afin d'accueillir un élève porteur de handicap? »

Salima: - « Non, j'ai l'impression de me débrouiller. Je me débrouille parce que voilà j'ai envie et que j'aime les enfants. Donc je fais ce que je peux. Mais non, je ne me sens pas formée non.

»

Adeline: - « D'après le référentiel de compétences communes à tous les enseignants, la compétence n°4 "prendre en compte la diversité des élèves" est censée être maîtrisée par tous les professeurs. D'après vous, quelles sont les missions que l'enseignant doit remplir afin de prendre en compte la diversité des élèves? »

Salima: - « Grâce à l'expérience, aux retours des collègues euh... aux recherches et lectures personnelles. Il faut essayer de comprendre un peu les psychologies des enfants atteints de divers handicaps. »

Adeline: - « A partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle? »

Salima: - « Je sais même pas au final si tu peux vraiment considérer que t'es opérationnelle. Comme on disait, il y a une telle diversité qu'au final, presque chaque fois tu repars de zéro, enfin tu te poses des questions quoi. Mais bon j'imagine qu'au bout d'une dizaine d'années ça va, tu commences à être rodée sur la question. »

Adeline: - « De même, la compétence n°10 "Coopérer" est censée être maîtrisée par les professeurs. Selon vous, qu'est-ce qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence? »

Salima: - « Bah déjà se rendre disponible, être à l'écoute, euh ... avoir envie, être motivée, toujours être bienveillante et puis avoir aimé. On ne laisse pas trop sa place aux «sentiments» mais un enseignant qui est animé par une passion ou par un amour ses élèves et pour son travail, forcément sera plus avenant, aura envie de savoir ce qu'il se passe dans la vie de cet enfant-là, de rencontrer les personnes qui gravitent autour de l'enfant, d'être plus en lien avec ses collègues. »

Adeline: - « Selon vous, à quel moment dans la carrière d'un professeur, cette compétence se développe? »

Salima: - « Je pense que c'est vraiment sur le terrain parce qu'après la formation initiale on est un peu perdu. Je pense que c'est dès qu'on arrive sur le terrain que ça commence. »

Adeline: - « Vous aimeriez être mieux formée à propos de quoi? »

Salima: - « Moi j'aimerais être mieux formée à propos de tout ce qui touche à la psychologie des enfants, aux neurosciences, ça m'intéresse énormément. Je trouve qu'en fait on manque de connaissances sur le sujet à l'école. Alors que c'est fondamental pour qu'on sache par quel biais on peut ancrer tel ou tel apprentissage dans la tête des enfants, avec ou sans particularités. Et ça on est pas formé, alors qu'en formation continue ce serait pour moi une des choses les plus pertinentes. »

Adeline: - « Avez-vous déjà ressenti un sentiment d'épuisement professionnel en lien avec l'inclusion d'un élève? »

Salima: - « Euh... Quand j'étais PES oui mais après ça allait. J'avais un élève en situation de handicap dans ma classe et je n'arrivais pas à gérer ce petit garçon-là qui était hyper violent. Il faisait des trucs très dangereux dans la classe et il se sentait persécuté en permanence par les copains donc il était dans la riposte. Physiquement il était imposant. Plusieurs fois, je sortais de l'école après ma journée avec les larmes aux yeux, j'en pouvais plus, c'était trop en fait. Tu ne peux rien faire avec les autres, c'est pas possible. Il te retourne tout en permanence donc c'est compliqué. Et après, finalement ça s'est calmé au fur et à mesure de l'année quand il a commencé à avoir confiance en moi, ça a été mais au début c'était très très difficile, vraiment. »

Adeline: - « Auriez vous un conseil à donner à un autre enseignant accueillant un élève porteur de handicap afin d'éviter qu'il se sente épuisé ou incompetent face à la situation? »

Salima: - « Euh... Je dirais en fonction de l'équipe qu'on a, d'essayer de se reposer sur l'équipe, se dire qu'en fait normalement quand on accueille un élève en situation de handicap, ce n'est pas le problème ou la difficulté de l'enseignant mais de l'équipe. Il ne faut pas s'isoler dans sa galère en fait. L'équipe est là pour aider à résoudre les difficultés qu'on rencontre. C'est pas à moi de me débrouiller toute seule dans mon coin. On essaye d'y réfléchir tous ensemble. Et aussi de ne pas se mettre la pression par rapport aux objectifs d'apprentissage. Déjà si l'enfant arrive à se sentir bien dans l'école, dans la classe, que ça se passe bien avec les copains, qu'il se sociabilise, bah c'est déjà une grosse réussite. Il faut pas se mettre trop la pression. »

Adeline: - « Pensez-vous que le manque de formation peut avoir des conséquences sur les qualités de l'accueil d'un élève porteur d'un handicap? »

Salima: - « Euh... Oui parce qu'on ne sait pas comment réagir à certaines situations parfois, comment aborder certaines problématiques, etc. Enfin c'est compliqué. »

Adeline: - « Pouvez-vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Salima: - « Euh... Citons des points positifs. Honnêtement, je ne me souviens même plus à l'Espe de ce qu'on nous a... Je me souviens qu'il y avait un module sur ça, sur l'accueil des élèves. On nous en parle mais dans la concrétisation c'est difficile. Franchement je ne sais même pas quoi te dire. »

Adeline: - « Pouvez vous citer quelques limites de la formation des enseignants? »

Salima: - « Bah au final voilà moi j'ai commencé ma carrière et je ne me sens pas formée. Parce que voilà c'est de la surface au final. On nous donne quelques pistes et puis après... Mais je pense que c'est l'écueil de la formation de manière générale, quand t'es face à ta classe bah ta formation initiale certes elle a le mérite d'avoir existé mais c'est pas ce qui va te maintenir la tête hors de l'eau au début, tu vas te débrouiller autrement. »

Adeline: - « Dans un monde idéal, qu'attendriez-vous de la formation pour vous permettre de mieux répondre au défi de l'école inclusive? »

Salima: - « Euh... Déjà qu'on puisse avoir accès à des professionnels qui sont vraiment compétents sur ces domaines-là, des psychologues, des psychiatres, des personnes qui connaissent profondément le handicap, qui connaissent le terrain etc. Après pourquoi pas, qu'on puisse avoir accès à des stages avec des enfants en situation de handicap, qu'on puisse les rencontrer, connaître, savoir comment est-ce que ça se gère voilà. Pourquoi pas pouvoir avoir un petit accompagnement par je sais pas, un psychologue, moi je suis focus sur les psychologues mais c'est important, qu'on puisse avoir je sais pas une personne qui vient dans la classe une journée pour observer l'enfant et qui nous fasse un petit bilan pour nous aider à identifier ses difficultés, à savoir comment les gérer, que tu galères pas à tâtonner pendant deux mois pour te rendre compte de tout ça. C'est ça dont on aurait besoin, des formations au cas par cas, en fonction de chaque élève. Parce que les parents n'ont pas l'obligation de nous transmettre toutes les informations. »

Sandrine est une professeure des écoles stagiaire âgée de 23 ans. Elle enseigne actuellement en cycle 1.

Adeline: - « Avez-vous déjà accueilli au sein de votre classe un élève en situation de handicap? »

Sandrine: - « Non, pas encore. »

Adeline: - « En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage des enfants à besoins éducatifs particuliers, relevant du champ du handicap? »

Sandrine: - « Euh... enfant non. Des adultes oui, mais pas des enfants. Je connais une personne trisomique en revanche. »

Adeline: - « Accueillez-vous des élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Sandrine: - « Non . Mes collègues ont fait une répartition pour les PES, ils ont été sympas. »

Adeline: - « En tant que professionnelle, diriez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire, est plutôt positive ou plutôt négative? »

Sandrine: - « Bah pour moi ça dépend du handicap euh... Les handicaps style trisomie, certains autistes, qui n'ont pas de problèmes de comportement en termes de violence, je trouve ça plutôt positif. Par contre, j'ai vu le cas en stage d'élèves qui étaient violents et en situation de handicap. Je trouve ça plutôt négatif qu'ils soient dans une école normale parce qu'il y en a un qui avait essayé d'étrangler une petite de CP mais il avait de la schizophrénie, même si ça ne se dit pas pour les enfants. Et après, il est passé en réunion tout ça et il disait «d'habitude j'arrive à contrôler la voix méchante dans ma tête et là non je voulais la tuer» et ça

non je trouve que c'est pas possible. Je ne conçois pas ça parce que depuis la petite a été suivi psychologiquement. Inclure les élèves en situation de handicap oui mais il ne faut pas que ça pénalise les autres non plus. J'ai pas encore beaucoup de recul dans ma carrière mais déjà pour moi les élèves qui ont un comportement violent, en lien avec un handicap, je suis plutôt contre. Par contre, les autres, ceux qui ont besoin d'un contact social et de compagnie oui. C'est mitigé. »

Adeline: - « Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité, une nécessité ou une contrainte? »

Sandrine: - « Une opportunité et une contrainte. Cela dépend des cas. Moi voilà, la violence c'est toujours une contrainte. Après, oui c'est quand même une opportunité quand on voit que certains après ils sortent du parcours et ils arrivent à trouver des petits boulots. Même s'ils ne vont pas être ingénieurs ou quoi, ils vont être apprentis boulangers ou comme ça et ça c'est génial. Voilà. »

Adeline: - « D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Sandrine: - « Je pense qu'avant la rentrée ça doit entraîner un peu d'appréhension et de stress, voilà ensuite euh... En fait, ça peut avoir plusieurs impacts. Je pense que ça peut être très positif dans le sens où des fois ça peut t'obliger à te remettre en question, à créer de nouveaux outils. Je trouve ça très intéressant mais voilà, c'est toujours pareil, ça dépend du type de handicap. Après ça peut être très valorisant si tu vois l'élève progresser parce que je pense qu'avec ces enfants-là c'est encore marqué quand ils progressent, ça fait encore plus quelque chose. Mais d'un autre côté, s'il est trop perturbateur pour la classe, ça peut être une source de stress toute l'année pour l'enseignant, qui se retrouve avec un élément perturbateur, qu'il ne sait pas gérer parce-que je trouve qu'on est pas formé pour ça non plus quoi. On est pas du tout formé sur le handicap et même l'enseignant spécialisé n'est pas formé sur tous les handicaps donc on ne peut même pas se reposer sur eux. Donc pour moi c'est un gros problème. »

Adeline: - « Pour le groupe classe, l'inclusion d'un élève porteur de handicap est positive ou négative? »

Sandrine: - « Bah c'est comme ce que je te disais tout à l'heure, ça dépend du handicap, voilà. Je... pour tout ce qui est l'aspect vivre en société, accepter les autres, être tolérant, c'est vraiment super. Mais après s'il a des problèmes... s'il dérange beaucoup la classe c'est pas top non plus. Je ne suis pas sûre, enfin, je pense que les autres enfants comprennent quand même parce que mine de rien ils sont quand même hyper tolérants à leur âge. Mais si ça dure toute l'année, ils doivent être un peu lassés aussi donc il y a toujours un peu de tout ouais. Mais oui, par exemple la trisomie, je pense que ça leur ouvre... enfin, ils deviennent vraiment tolérants et ça je pense que c'est très bien. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? »

Sandrine: - « Je pense que dans certains cas, ça peut être un frein aux apprentissages des autres, ça dépend des handicaps. Pour moi, c'est vrai que des élèves qui arrivent au CM2, qui ne savent pas lire... Ils vont monopoliser plus l'enseignant mais je pense pas que ce soit particulièrement gênant parce qu'on peut mettre en place des tutorats ou comme ça. Mais pareil si c'est des problèmes comportementaux... certains autistes par exemple, IL y en a qui sont très bien, très calmes. Mais il y en a qui peuvent se mettre à hurler et à faire des crises pendant une demi-heure, bah oui ça te retourne la classe quoi. Et voilà ceux qui sont violents, qui vont se mettre à taper et à casser voilà. »

Adeline: - « Selon vous, quel impact peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur d'un handicap? »

Sandrine: - « C'est vrai qu'on se met moins souvent à la place de l'élève en situation de handicap. Bah ouais, je réponds toujours un peu la même chose mais je pense que ça... euh... Après, j'ai été dans une école moi personnellement quand j'étais petite, où il y avait une CLIS. Il se trouve qu'à l'époque, elle était tenue par ma mère donc j'étais plutôt au fait de ce genre de choses et j'ai vu des progrès phénoménaux notamment chez les autistes, parce-que quand ils arrivaient euh... ils étaient pas du tout sociables, ils étaient très peureux. Et petit à petit, ils devenaient de plus en plus sociables et on pouvait même à la fin jouer avec eux dans la cour et tout, ce qui était impossible en CP. Donc là je pense que ça les a ouvert sur les autres alors que peut-être s'ils avaient été en institution où c'est un peu plus cadré, où ils voient moins de monde bah je sais pas si ça aurait aussi bien marché tu vois... Mais d'un autre côté, il y a certains élèves qui ne le supportent pas trop bien. Je me souviens d'une petite fille, son état s'est dégradé au fil de l'année. Elle n'est restée qu'une année dans notre école et en fait elle faisait des crises de panique à chaque fois que quelqu'un s'approchait d'elle et il y avait trop de monde je pense. Donc je pense que ça dépend du handicap. »

Adeline: - « Le défi de l'école inclusive est tout à fait réalisable, présente-t-il certaines limites ou est-il irréalisable? »

Sandrine: - « Cela présente certaines limites. Par rapport à la formation des professeurs parce que quand on voit que même les enseignants d'ULIS ne sont pas formés... Là, celle de Peyrehorade par exemple, elle a eu une formation sur l'autisme douze ans après avoir commencé sa carrière. Et elle a eu des autistes pratiquement tous les ans, c'est pas normal. Donc comment elle peut aider ses collègues? Et là voilà, c'est dans le meilleur des cas où il y a un enseignant spécialisé. Ce n'est pas dans toutes les écoles et pourtant il y aura des élèves en situation de handicap dans l'école. Donc ça présente des limites. En plus, en ce moment il y a pas mal de problèmes pour les AESH. Ils n'arrivent pas à recruter et ils veulent pas recruter à temps plein donc euh... Ils se retrouvent avec des AESH qui sont sur trois écoles fin... c'est vraiment un bazar ça ne fonctionne pas du tout leur truc. Donc oui mais voilà, il y a des limites pour moi, c'est pas irréalisable mais ce sera jamais parfait je pense. »

Adeline: - « Selon vous, que peut apporter l'inclusion à l'établissement scolaire? »

Sandrine: - « Bah ça pareil, ça te permet de remettre en question, en cause, ce que tu fais et je trouve ça intéressant parce que c'est vrai que des fois après dix ans de carrière, ils font toujours la même chose. Enfin voilà, mais même au niveau de l'accueil, te poser des

questions, pour les handicaps moteurs par exemple. Je trouve ça bien de se remettre en question parce qu'on est vraiment accessible à tout le monde comme on est censé l'être. Et puis toi oui, les professeurs remettent leur enseignement en question, c'est quand même positif dans ce sens là, où ça t'oblige à sortir de ta zone de confort. Je trouve ça pas mal. »

Adeline: - « Pensez vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap qu'il présente? »

Sandrine: - « Oui. Les handicaps moteurs pour moi. Après ça dépend aussi mais je pense qu'ils devraient quasiment tous être inclus parce qu'il y a aucun problème, c'est juste du matériel et ça c'est pas normal que... ça c'est une remise en question forte qu'il faudrait avoir je pense. Après y a des handicaps comme des dyspraxies sévères ou comme ça, oui ça pour moi il faut les inclure oui mais moi toujours je reviens là-dessus, la violence... Après je te dis ça mais les autistes et les trisomiques que j'ai vu, honnêtement ils sont inclus dans le sens où ils vont dans des classes et tout. Mais maintenant on te parle de classe de référence... enfin, je trouve ça bien beau mais quand tu vas sur le terrain, ils ne restent jamais dans leur classe de référence, ils reviennent en ULIS, alors est-ce que finalement ils sont inclus ou pas? Parce qu'un autiste qui arrive, il ne parle pas euh... Et en général, les maths ils s'en sortent mais c'est pas possible. L'apprentissage de la lecture, tu le fais des années après les autres. Sauf que la classe de référence, c'est la classe de leur âge. Donc un autiste, qui a l'âge d'être en CM1, qui commence tout juste à se sociabiliser et qui commence à dire ses premiers mots, se retrouve en CM1, il doit se taper l'histoire-géo, le français mais genre la grammaire COD/COI, c'est complètement... Donc forcément ils reviennent en ULIS pour apprendre à parler et à lire. Donc c'est vrai que là en fait tu me fais me poser une question, je me dis est-ce qu'il est réellement inclus? Parce que oui, il est à l'école avec les autres, ça c'est positif pour la cour de récré. Mais en même temps, ils reviennent dans les ULIS. J'ai fait un stage en ULIS et ils reviennent tous une demi-heure après le début de la classe, ils montrent les devoirs, les cahiers et ils reviennent en ULIS. Et les seuls cours auxquels ils participent avec la classe de référence c'est l'EPS, l'art et à certains cours d'histoire-géo. Toutes les autres matières, ils peuvent pas, musique oui ils font et la géo c'est très rare. Et ils préparent les contrôles en avance en ULIS. Est-ce que toi quand t'es prof t'as le temps de les faire préparer le contrôle en avance pour qu'il ait une chance de pouvoir te sortir un truc juste. Donc ouais quand il y a une ULIS dans l'école ça peut un peu fonctionner. »

Adeline: - « Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée? »

Sandrine: - « Alors, c'est le fait d'avoir des supports adaptés à chaque élève, aux niveaux de ses élèves, des supports mais aussi la manière de donner la consigne et c'est pour ça que je trouve ça pas mal le fonctionnement en atelier. Cela permet vraiment la différenciation parce que si tu fais des groupes de niveaux homogènes et que tu passes la consigne d'une manière à un groupe et ils ont le travail à faire mais plus complexifié, l'autre groupe à la fiche normale et après tu vas avec le groupe le plus faible où là c'est adapté. Alors, après la pédagogie différenciée, je trouve aussi que ça a ses limites. Déjà en termes de coût pour l'enseignant, c'est très fatigant, ça demande beaucoup de travail et ensuite est-ce que du coup ton groupe "faible" est-ce que tu le forces pas à rester faible en leur proposant toujours ces activités? Donc voilà, pour moi la pédagogie différenciée c'est de faire en sorte que tous tes élèves fassent la même chose en s'adaptant au niveau de chacun. C'est plus facile à dire qu'à faire. »

Adeline: - « Mettez-vous en place une pédagogie différenciée? »

Sandrine: - « Oui parce qu' en maternelle, entre les petits de fin et de début d'année qui ont genre dix mois d'écart, et bah ils ne sont pas du tout au même niveau de développement, c'est assez ouf. J'ai un petit qui me vouvoie, il est né en janvier et j'en avais d'autres, notamment une prématurée. Donc elle est née le 28 décembre déjà et elle était prématurée donc elle n'aurait pas dû entrer là mais elle est rentrée. Elle après, elle est très intelligente, elle progresse mais tu sens qu'elle a dix mois de décalage par rapport à ceux de janvier. Et donc je suis obligée. Je pense qu'en maternelle tu ne peux même pas penser ne pas différencier parce que tu ne peux pas demander à un petit né en décembre de faire la même chose qu'un qui est né en janvier. Donc oui j'ai des groupes de niveaux. Après, j'ai des groupes de niveaux et des groupes hétérogènes donc pour tout ce qui est ateliers autonomes, on prend toujours les groupes hétérogènes. Et en général, pour les ateliers dirigés on prend les groupes homogènes. Et en fait, en maternelle, il y a des choses que je vais faire avec un groupe bah que je ne ferais pas avec l'autre du tout. Par exemple, c'est assez bizarre mais le coloriage, tous les petits qui sont nés en fin d'année, c'est pas du tout acquis alors que ceux qui sont nés en début d'année, ils y sont arrivés. Ils savent déjà colorier, à une ou deux exceptions près. Du coup, je fais des ateliers que je ne fais carrément pas du tout avec les autres donc là c'est de la différenciation, on passe notre vie à ça. Est-ce que lui il va y arriver? Oui ou non? Mais euh... c'est un peu différent dans le sens où euh... c'est plus dû au développement de l'enfant. Ce ne sont pas des difficultés scolaires comme ils ont en cycle 2 et 3, ils sont trop petits pour ça. C'est juste que y en a qui arrivent à l'école déjà propres et dispo à travailler. J'en ai d'autres qui ne savaient pas parler bah leur priorité c'est pas d'apprendre à compter, c'est de parler. Mais voilà, c'est pas grave on prend le temps et voilà. »

Adeline: - « Selon vous, est-il nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Sandrine: - « Bah en fait oui tu fais de la pédagogie différenciée pour tous les élèves parce qu'à partir du moment où tu fais de la pédagogie différenciée pour un, tu vois ce que je veux dire? »

Adeline: - « Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines? »

Sandrine: - « Alors euh... sur le papier oui. Dans la vraie vie, le prof il se suicide quoi, mais oui. Il faut avoir du courage, peut-être que tu y arrives après des années de carrière, en préparant tes supports avant mais bon les Programmes auront changé entre temps. Mais moi je sais que j'y arriverais pas, par exemple. Ce n'est pas possible, t'as plus de vie après. Maintenant que je suis sur le terrain, je me rend compte de toutes ces belles paroles qu'on te dis à l'Inspé mais en fait si tu fais tout ce qu'ils te dises mais j'ai même plus le temps de dormir, j'ai plus de vie et déjà que j'en ai plus beaucoup. Et puis même, je pense que même si tu passais tes journées littéralement à ça bah tu pourrais pas quand même. »

Adeline: - « Dans quel cadre avez-vous été formée à la pédagogie différenciée? »

Sandrine: - « Bah à l'Inspé j'ai été formé mais c'est pas du tout du concret quoi. Donc je ne peux pas dire que je n'ai pas eu de formation mais c'était nul. Voilà. Après, c'est plus sur le terrain que tu te formes toi-même. »

Adeline: - « Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée? »

Sandrine: - « Alors, bah déjà c'est très chronophage à préparer, ça demande beaucoup d'énergie au professeur et euh... y a aussi le problème de est-ce que les élèves les plus performants, en leur donnant toujours le support avec le plus de choses à faire, est-ce qu'on ne risque pas de les épuiser? de les lasser? Après tout, ils ont fait le travail. Pourquoi est-ce qu'ils sont obligés d'en avoir plus que les autres? Et les plus faibles, est-ce qu'on ne risque pas de les enfermer dans ce rôle de plus faible de la classe? Parce qu'au final, on leur donne quelque chose pour qu'ils soient capables de le faire mais on ne les stimule pas autant qu'ils devraient l'être. Si des fois on leur donnait quelque chose de plus dur, ils seraient en situation d'échec donc ça c'est plus vraiment de la pédagogie différenciée. Mais en même temps, ça les boosterait peut-être. Donc oui il y a des choses à améliorer aussi. Toujours se remettre en question. La solution, ce serait peut-être de ne pas tout faire en pédagogie différenciée. »

Adeline: - « Selon vous, l'AESH reçoit-elle une formation adaptée afin de remplir son rôle et ses missions? »

Sandrine: - « Pas du tout. Non mais elles ne sont pas formées. Pas du tout. J'ai jamais eu d'AESH mais j'en connais, j'en vois dans mon école et j'en ai vu dans la classe de ma mère et donc je te confirme que pas du tout. Pourtant, elles sont en demande de formation. Après, certaines s'adaptent bien en classe mais j'en ai vu plusieurs qui n'ont pas pu tenir l'année, tellement ça a été catastrophique. Elle ne comprenait pas les consignes que la maîtresse donnait. Donc du coup elle disait des bêtises à l'élève. Elle perturbait vraiment le groupe-classe. »

Adeline: - « Selon vous, quels rôles jouent l'enseignant(e) dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap? »

Sandrine: - « Bah un peu tout hein. Je pense que si l'enseignant fin... déjà s'il a pas le bon état d'esprit, qu'il a pas envie de l'accueillir, ça se passera pas bien. C'est lui qui va créer cette ambiance de classe, qui va faire qu'il va être accepté donc ouais il a un rôle essentiel pour que ça se passe bien. Et après oui, il a le rôle de prévoir les supports différenciés, s'il n'y a pas d'ULIS dans l'école. Ouais, il fait quand même une grosse part du boulot. »

Adeline: - « Vous sentez-vous compétente afin d'accueillir un élève porteur de handicap? »

Sandrine: - « Et bien ma réponse est non. Non, on n'est pas formé. Je ne me sens pas compétente et peu importe le handicap d'ailleurs, là franchement même moteur. »

Adeline: - « Selon vous, comment construire cette compétence? »

Sandrine: - « Bah peut-être en nous proposant de la formation. Déjà ce serait bien, euh... Je pense que ce serait aussi intéressant que tous les profs ... D'ailleurs, je vais essayer de le faire... puissent aller en stage tu vois, qu'on t'enlèves trois jours dans ta classe, que tu puisses vraiment aller en ULIS, par exemple, pour te rendre compte de ce que c'est, des différents types de handicap qui existent et de ce qu'ils vivent eux. Cet été, j'aimerais vraiment. On m'a proposé d'aller en IME. Parce qu'en fait, tant que t'as pas rencontré, tu te rends pas compte de tout ce que ça implique. Je pense qu'on devrait voir sur le terrain ce que c'est un élève en situation de handicap, avant d'en avoir un dans la classe. Et rencontrer de vrais professionnels, pas rester dans la théorie et voir vraiment des enfants en situation de handicap et voir comment tu les fais travailler et voir du concret.»

Adeline: - « A partir de combien d'années cette compétence est-elle opérationnelle? »

Sandrine: - « Jamais. Pour moi tu te formes à vie. Tu rencontres toujours des enfants différents et pour moi y a pas d'année. Jamais. Mais pour n'importe quelle compétence, tu t'améliores toute ta vie. »

Adeline: - « De même, la compétence n°10 "Coopérer" est censée être maîtrisée par les professeurs. Selon vous, qu'est-ce qui est nécessaire à la mise en œuvre de cette compétence?»

Sandrine: - « Euh... Il faut qu'il y ait une bonne entente dans l'équipe. Sur le terrain je me rends compte que c'est pas si évident que ça. Il y a beaucoup de collègues qui se font la gueule donc c'est assez compliqué à gérer. Les relations humaines, c'est compliqué des fois. Il faut qu'il y ait une écoute de chacun. Je pense que le prof qui a besoin d'aide pour un élève de sa classe, il faut qu'il se sente écouté aussi. Et ouais surtout ça. Après j'ai pas trop encore rencontré ça. »

Adeline: - « Vous aimeriez être mieux formée à propos de quoi? »

Sandrine: - « À peu près tout. Bah déjà j'aimerais avoir des formations, ne serait-ce que, par handicap, que j'ai une formation sur l'autisme, on me présente le handicap, et on ne fait pas comme on fait à l'Inspé, hop c'est fini. J'aimerais qu'après ça on me dise bon bah y a ça comme problème, voilà comment on peut le résoudre et qu'on nous propose des solutions. Qu'on nous équipe un peu pour faire face aux pathologies les plus répandues. Y en a que tu retrouves beaucoup dans tes classes. »

Adeline: - « Êtes-vous régulièrement informée au sujet de l'offre de formation continue? »

Sandrine: - « Je sais pas, parce-que cette année, ma formation continue elle m'est imposée. »

Adeline: - « Seriez-vous intéressé(e) afin de vous former à l'accueil d'un élève en situation de handicap, dans le cadre de la formation continue? »

Sandrine: - « Ce serait une de mes priorités oui parce que c'est là que je me sens le moins compétente. Et pourtant, avec ma maman j'en ai vu beaucoup plus que les autres mais je ne

me sens pas assez armée. C'est chaud à dire mais ça fait peur en fait, d'avoir ... parce que tu ne sais pas les réactions qu'ils peuvent avoir. Étant donné qu'on est pas formé, tu ne peux pas les expliquer. Le fait de ne pas savoir, je trouve ça très anxiogène. »

Adeline: - « Pouvez-vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Sandrine: - « Bah moi pour l'instant j'ai eu que la formation à l'Inspé et pour moi on est pas vraiment formé, on te décrit juste le handicap et voilà. Mais limite je trouve que ça augmente la peur. »

Adeline: - « Dans un monde idéal, qu'attendriez-vous de la formation pour vous permettre de mieux répondre au défi de l'école inclusive? »

Sandrine: - « Eh bien toujours la même chose, du concret, des stages, beaucoup plus avant d'être lâché sur le terrain. Je trouve que ça ne suffit pas et qu'on voit tous des classes « normales », les classes des MAT c'est un peu trop parfait. Prendre beaucoup plus la classe avant et qu'on ait des formateurs qui sont sur le terrain et qui savent. Qu'on te donne des outils, plus d'idées de séquences. »

Émilie est une enseignante d'une cinquantaine d'années. Elle enseigne depuis 21 ans et elle est actuellement dans une classe de cycle 3 composée de 20 élèves de CM1 et de CM2. Elle a d'abord fait une école de commerce avant de se reconverter en tant qu'enseignante. Durant cet entretien, Floriane, directrice de l'école et enseignante au cycle 2, partage également son expérience et ses représentations sur l'école inclusive.

Adeline: - « Avez-vous déjà accueilli au sein de votre classe un élève en situation de handicap? »

Émilie: - « Oui. »

Adeline: - « De quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il? »

Émilie: - « Alors pleins. J'ai eu dyslexie, dysphasie, dyspraxie, dysorthographe, euh... trouble de l'attention, hyperactivité, haut potentiel. En 21 ans, j'ai eu un peu de tout. J'ai pas eu de troubles du comportement mais je crois que c'est à peu près tout ce que j'ai pas eu. »

Adeline: - « En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage, des enfants à besoins éducatifs particuliers relevant du champ du handicap? »

Émilie: - « Oui, dyslexie, dysorthographe et dyspraxie et haut potentiel, si l'on peut considérer que c'est un handicap. À mon avis... pas pour moi mais ... »

Adeline: - « En tant que professionnelle, diriez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire est plutôt positive ou plutôt négative? »

Émilie: - « Je dirais que j'ai pas d'avis parce que ça dépend du profil et de la classe donc c'est trop aléatoire pour euh... pour dire... Puis ça dépend de quel point de vue on se place. »

Adeline: - « Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité, une nécessité ou une contrainte? »

Émilie: - « Alors? c'est forcément toujours une contrainte et après ça dépend. C'est pareil ça dépend du profil parce que une contrainte ça l'est forcément ça oblige à ... C'est une prise en compte plus importante des spécificités. Après c'est une nécessité parce que voilà, c'est dans la loi. Une opportunité euh... ça peut l'être mais ça dépend de la classe, du type de handicap et ça dépend aussi de quel point de vue tu te places, si c'est de l'enseignant ou pour l'enfant. »

Adeline: - « D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Émilie: - « Je pense qu'on ressent toujours un sentiment d'incompétence parce qu'on a zéro formation, quel que soit le handicap donc forcément un sentiment d'incompétence. Après euh... une nécessité de se former mais du coup on est obligé de se former tout seul. »

Floriane: - « Alors moi j'adhère complètement à tout ce que dit Émilie mais je rajouterai aussi une surcharge de travail. »

Émilie: - « Cela peut être une richesse parce que du coup ça fait évoluer aussi sur les pratiques pédagogiques donc plus qu'une richesse une opportunité d'évoluer parce que parfois t'as le nez dans le guidon, du coup au bout d'un moment tu vas pas forcément chercher à faire d'autres choses ou à développer euh... d'autres approches. Avec certains types d'enfants, les approches classiques ne fonctionnent pas donc t'es obligé de chercher mais ça entraîne vraiment un surpoids de travail parce qu'on est obligé de chercher à titre personnel. Là, je viens de faire une formation sur la dyslexie parce que ça fait 21 ans que j'enseigne. On a jamais rien eu sur la dyslexie alors que ce sont des profils d'enfants qu'on a de plus en plus. Et on nous demande... Il y a les AESH qui viennent et on ne sait même pas nous quoi proposer donc qu'est-ce qu'on peut dire aux AESH? Alors que nous ne savons même pas ce qu'il faut faire. Alors, on a ce qui fonctionne de manière empirique, de ce qu'on a vu mais pff... »

Floriane: - « Alors, moi je dirais que selon le type de handicap, cela peut générer beaucoup de stress pour l'enseignant. Quand c'est un enfant qui perturbe la classe, ce qui est difficile c'est de savoir comment le contenir mais c'est aussi de savoir comment préserver les autres et une ambiance de classe qui est bénéfique aux apprentissages pour tout le monde. »

Émilie: - « Tu dis que ça peut être difficile pour l'enseignant mais ça peut être difficile aussi pour les camarades, quand c'est des troubles du comportement. Et je disais, tu vois tout ceux que j'ai eu comme types de spécificités, aucun n'avait de troubles du comportement donc ça va. Je veux dire qu'on arrive toujours à trouver des solutions mais le trouble du comportement... On a des collègues qui ont été confrontés à des troubles du comportement lourds, ça te... fiche la classe en l'air et même le collègue en l'air. »

Floriane: - « Mais ce qui est compliqué c'est qu'en plus il y a des attentes pédagogiques, en termes de compétences, pour tout le monde. Et que s'il n'y a pas un climat de classe serein, c'est très compliqué de travailler et de faire progresser les autres. »

Adeline: - « Pour le groupe classe, l'inclusion d'un élève porteur de handicap est positive ou négative? »

Émilie: - « Bah ça dépend. »

Floriane: - « Moi je dirai que pour le comportement c'est plutôt négatif. »

Émilie: - « Oui et pour les autres handicaps, c'est plutôt positif. Je dirais pas très positif, il ne faut pas exagérer non plus (rire). Peut-être que pour eux (= les élèves en situation de handicap) oui mais euh... pour euh... sur les autres troubles, moi je suis assez d'accord avec Floriane. Sur les troubles du comportement, là, c'est très compliqué. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? Est-ce que vous pensez que cela peut être un frein aux apprentissages? »

Émilie: - « Oui, quand c'est des troubles du comportement. Sur les autres troubles, non. Donc c'est vraiment... C'est pour ça que je te disais que pour moi le haut potentiel c'est pas un handicap là pour le coup, c'est une spécificité euh... »

Floriane: - « Pour l'enfant qui est dans ma classe, le haut potentiel, c'est un handicap je pense. »

Adeline: - « Est-ce que vous pensez que cela peut être profitable aux élèves en difficulté de la classe? »

Émilie: - « Moi je dirais oui, si c'est pas des troubles du comportement (rire). En fait, on va poser l'hypothèse pour toute la suite de l'entretien, que tout ce qui est trouble du comportement c'est une contrainte, un surpoids de travail, une gêne... Donc là dessus, on le met à part et du coup tout ce que je vais répondre d'autres ce sera pour les autres troubles parce que euh... Donc oui, ça peut être utile pour les autres élèves en difficulté parce que du coup on aménage déjà pour eux et les autres peuvent en bénéficier. »

Adeline: - « Avez-vous déjà remarqué des attitudes négatives des autres élèves par rapport à l'élève inclus? »

Émilie: - « Alors moi non. Peut-être sur les plus petites classes. »

Floriane: - « On a eu une petite fille, qui aurait pu être en situation de handicap. Elle était en maternelle, ça n'avait pas encore été diagnostiqué. Mes élèves m'en parlent encore. Ils m'en ont encore parlé cette semaine. Elle avait des troubles du comportement. Et donc je pense que cette petite, si elle était restée à l'école, sans soin... la famille ne voulait rien entendre, ça devenait très très compliqué. Et je pense qu'on aurait pu avoir d'autres familles qui nous demandent de faire quelque chose donc elle aurait pu être prise en grippe cette petite. »

Émilie: - « Mais sur les troubles du comportement, je vous dis c'est... là c'est... C'est une gêne mais un frein lourd pour tout le monde. »

Floriane: - « Pour les autres difficultés, je n'ai jamais eu d'enfant euh... qui soit montré du doigt. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur d'un handicap? »

Émilie: - « S'il arrive à bosser dans le groupe-classe, ça peut être un sentiment d'appartenance au groupe-classe parce qu'en fait, on s'aperçoit que c'est pas toujours le cas parce-qu'en fait il y a trop d'écart avec ce que font les autres. Il peut y avoir, pas forcément tout le temps mais une partie du temps, un sentiment de ... pas d'exclusion mais d'être à part, de solitude. Du coup ça c'est pas forcément facile pour eux mais le fait d'être dans une classe «normale», ça peut donner un sentiment d'appartenance au groupe, une meilleure estime d'eux parce qu'ils ne sont pas dans une classe spécialisée et parce que du coup les parents ne vont pas avoir le même regard non plus sur la classe normale que sur la classe spécialisée. Et euh... mais ça peut être difficile. Moi je vois pour un élève de ma classe, de mesurer l'écart avec le groupe, malgré les aménagements, malgré le fait que les copains sont gentils et ils ne lui font jamais aucune remarque... Lui de voir qu'il n'arrive pas à faire la même chose... ça peut être difficile.»

Adeline: - « Et est-ce que vous pensez que ça favorise les progrès dans les apprentissages? »

Émilie: - « Ça peut, ça dépend du profil de la classe aussi. »

Floriane: - « Moi je pourrais dire aussi que ça peut, à condition qu'il y ait un accompagnement médical à côté aussi parce que la classe ne suffira pas à combler l'écart ou très rarement parce que à partir du moment où il y a un handicap, c'est que c'est quand même quelque chose de lourd. Et si la famille n'investit pas la prise en charge de ces enfants-là, ils progressent très peu. »

Émilie: - « Ça et puis effectivement par rapport au fait que t'ai ton profil de classe, si t'as une classe à trois niveaux avec déjà des niveaux très hétérogènes, tu auras peut-être pas le temps nécessaire, par rapport à une classe où y a qu'un niveau, pour prendre... pour fournir l'aide que tu voudrais ou que tu aimerais à ces enfants-là. »

Floriane: - « Moi j'aimerais bien que tu notes aussi que ça dépend du nombre d'élèves qu'on a en face. Parce que quand on a 25 élèves ou plus, forcément on a déjà moins de temps donc ces enfants-là, on a moins de temps à leur consacrer, comme à tous les autres. »

Adeline: - « Le défi de l'école inclusive est tout à fait réalisable? Présente-t-il certaines limites? Est-il irréalisable? »

Émilie: - « Il présente certaines limites. »

Floriane: - « Ou des limites certaines. »

Adeline: - « Pensez vous que certains élèves sont plus faciles à inclure selon le type de handicap qu'il présente? »

Émilie: - « Oui. »

Floriane: - « Ceux qui n'ont pas de difficultés comportementales. Quant aux dys-, ça va dépendre de la nature et de la gravité et du suivi d'orthophonie à côté. L'orthophoniste peut en plus fournir des stratégies qu'on ne connaît pas nous, on est pas des spécialistes. »

Émilie: - « Souvent on pense que si on les met dans les classes, nous on va résoudre tous les problèmes et qu'on va savoir quoi faire, sans jamais avoir eu de formation. Par exemple, la dyslexie, maintenant c'est quasiment chaque année que moi j'ai des enfants dyslexiques. Déjà on pourrait faire une formation à la dyslexie euh... l'hyperactivité ça devient aussi euh... Les médecins scolaires semblent dire qu'il y a peut-être un lien avec la fréquentation des écrans. Visiblement la fréquentation des écrans ne diminue pas beaucoup, surtout avec le confinement donc on pourrait avoir une formation sur l'hyperactivité. »

Floriane: - « Ou des supports déjà créés tu vois, je pense à la dyslexie. On a pleins de lectures suivies, ce sont des standards quand même. On pourrait avoir des supports adaptés pour dyslexiques, avoir le même bouquin mais adapté mais ça n'existe pas. »

Émilie: - « Non c'est à toi qu'on va demander de retaper le texte, de l'écrire en police 16, avec un interligne de 2. C'est à toi qu'on va demander ça. Sachant en plus que d'un enfant à l'autre ce n'est pas la même police qui va lui convenir et du coup il faut vraiment voir avec chaque enfant. Je l'ai appris pendant ma formation sur la dyslexie mais tu vois ça c'est des choses que moi j'aurais bien aimé qu'on me dise avant au lieu d'attendre 20 ans. »

Adeline: - « Selon vous, qu'est-ce que la pédagogie différenciée? »

Émilie: - « Bah c'est ce qu'on fait tous les jours en classe. Handicap ou pas handicap, c'est ce qu'on fait tous les jours en classe. »

Adeline: - « Selon vous, comment peut-on mettre en place la pédagogie différenciée dans une classe? »

Floriane: - « Avec beaucoup de temps. »

Émilie: - « En étant attentif aux enfants, à leurs difficultés et à leur façon de... À ce qui fonctionne avec eux. Après euh... ça veut pas dire que parce qu'on la met en place tout va rouler comme on voudrait mais voilà, pour la mettre en place il faut... Il faut du temps en classe, il faut du temps, beaucoup, en dehors de la classe et puis il faut du temps avec les enfants. »

Adeline: - « Selon vous, est-il nécessaire de mettre en œuvre une pédagogie différenciée pour tous les élèves ou seulement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Émilie: - « Pour tous les élèves parce qu'il y a des difficultés qui ne sont pas de l'ordre du handicap mais qui nécessite une différenciation pédagogique aussi. Euh... Moi tu vois, j'ai

beaucoup d'élèves... c'est pas du handicap. Pour autant, si je leur laisse le travail comme ça et que je ne les adapte pas du tout euh ... »

Floriane: - « Il peut aussi y avoir de très bons élèves pour lesquels ça va être juste une parole bienveillante avant une évaluation parce-qu'ils n'ont pas confiance en eux euh... ils sont très stressés, ça aussi c'est de la pédagogie différenciée. Là, pour le coup, elle s'adresse à de très bons élèves. »

Adeline: - « Selon vous, peut-on pratiquer la pédagogie différenciée dans toutes les disciplines? »

Émilie: - « J'ai envie de dire que oui ... bah c'est pareil avec du temps. »

Adeline: - « Selon vous, quels sont les bénéfices de la pédagogie différenciée? »

Émilie: - « Que chacun puisse progresser à son rythme. »

Adeline: - « Dans quel cadre avez-vous été formées à la pédagogie différenciée? »

Émilie: - « Seule. Quand j'étais à l'IUFM, on avait des cours de didactique et tous ces cours c'était sur des classes à un seul niveau. Et on était déjà tous en stage dans des classes multi-niveaux. Quand on demandait comment faire, on nous répondait de nous débrouiller. Donc à aucun moment on a été formé à ça. »

Floriane: - « Oui, voilà. Après, comme on est un petit peu vieilles, quand on est sortis de l'IUFM ça n'existait pas encore, même la MDPH, ni cette étiquette «enfant particulier», ni la loi sur le handicap. Peut-être que maintenant la formation initiale comprend un volet. »

Émilie: - « Parce qu'ils ont imposé la scolarisation des enfants handicapés... »

Floriane: - «T u as vu? Elle a dit « imposer ». »

Émilie: - « Bah clairement. Cette loi elle est sortie euh... Ils ont décrété que les enfants handicapés devaient passer dans les classes normales et avec ... On avait pas plus d'armes après qu'avant cette loi et du coup on a parachuté ces enfants dans des classes et pour certains c'était pas une mauvaise chose mais pour d'autres... »

Floriane: - « Si on devait refaire la loi, on enlèverait de cette loi, tous les troubles du comportement parce que pour eux, cette loi, elle est presque néfaste pour les autres. C'est surtout que là on privilégie une minorité, en prenant le risque que les autres enfants fassent des phobies scolaires parce qu'ils sont maltraités, c'est impossible. Ou alors il faut garder l'élève inclus en permanence à côté de soi, nous on l'a connu. Dans une autre école, j'avais un enfant avec des troubles du comportements qui touchait toutes les petites filles, à toutes les récré. Il agressait les garçons, il était violent avec tout le monde. Et j'avais pleins d'élèves qui ne voulaient plus venir à l'école. »

Adeline: - « Que pensez-vous de la présence d'une AESH en classe? »

Émilie: - « Si elle est formée et bienveillante, ça peut être une aide en classe, au niveau de la charge de travail notamment. Mais ce n'est pas toujours le cas. »

Floriane: - « Sauf qu'elle n'est pas là à temps plein dans une classe et que les enfants sont à temps plein MDPH. »

Émilie: - « Et puis l'AESH peut soulager l'enseignante sur le temps de classe si elle est en lien avec ce que fait l'enseignante, si elle s'est formée pour le faire parce que bon t'as bien vu avec «Madame X» qu' elle c'est une gêne à la fois pour l'enfant et pour le groupe-classe. C'est ça qui est terrible. Alors, normalement c'est pas censé être ça mais c'est pour ça que c'est compliqué de répondre parce que ça dépend de l'AESH. »

Floriane: - « Cela dépend du recrutement aussi. Mais ça dépend aussi du nombre d'AESH qu'on peut avoir dans une classe, parce que nous ici on en a qu'une mais sur certaines classes il y en a trois. T'imagines trois «Madame x»? Donc ça dépend du nombre d'enfants à besoins éducatifs particuliers qu'il y a dans la classe. Ça fait du bruit une AESH forcément, il faut bien qu'elle parle pour lui expliquer les choses. »

Adeline: - « Selon vous, comment construire la compétence de prise en compte de la diversité des élèves? »

Émilie: - « Avec l'expérience puisqu'on a pas vraiment été formé à ça au départ. Déjà le fait que tu te retrouves avec un multi-niveaux quasiment systématiquement quand tu sors... Là, très vite tu te construis cette nécessité et cette obligation parce que t'as pas les mêmes Programmes... Sans même s'occuper des élèves en eux-mêmes, juste les Programmes puis après tu rajoutes la composante des élèves qui ne sont pas forcément euh... Ils n'ont pas forcément les compétences des Programmes. »

Adeline: - « Vous aimeriez être mieux formées à propos de quoi? »

Émilie: - « Sur la connaissance des différents handicaps surtout, les outils, les aides qu'on peut explorer, proposer aux enfants en fonction de leur handicap.»

Floriane: - « Alors moi je veux être formée mais sur mon temps de travail. »

Adeline: - « Pouvez-vous citer quelques points positifs de la formation des enseignants dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers? »

Émilie: - « Bah non puisqu'on en a pas eu. »

Adeline: - « Pouvez-vous citer quelques limites de la formation des enseignants? »

Floriane: - « Il faudrait qu'elle existe. »

Émilie: - « Qu'il y ait une possibilité de formation, sur le temps de formation. Parce-que là... On a eu à un moment donné une formation sur les partenaires... »

Floriane: - « Sauf que ce ne sont plus des partenaires puisqu'on est plus considéré nous comme des partenaires dans ces instances-là, il n'y a plus d'échanges d'informations. Par exemple avec les CMP, ça veut dire qu'on peut nous demander de mettre en place des aménagements pédagogiques mais on ne nous communique pas le trouble de l'enfant. C'est un élément médical. Et moi ça me gêne beaucoup parce que du coup quasiment tout dépend de nous au niveau scolaire mais on a aucun élément. Sauf si les parents se confient à nous. »

Cécile est titulaire d'un DEUG de psychologie ainsi que d'une licence en sciences de l'éducation. Trois ans après avoir obtenu le concours de l'IUFM, elle a décidé de se spécialiser. Elle enseigne depuis 1994. L'année dernière elle avait une classe ordinaire de cycle 2 (CM1-CM2). Cette année, elle enseigne en Ulis-collège.

Adeline: - « Avez-vous déjà accueilli un élève en situation de handicap en classe ordinaire? »

Cécile: - « Oh oui!. »

Adeline: - « De quel(s) type(s) de handicap s'agissait-il? »

Cécile: - « Bah y a eu de tout. En fait, je travaillais avec ma collègue de l'Ulis, à laquelle j'avais laissé la place en fait. C'était dans la même école, je n'ai pas changé de classe, j'ai changé d'élèves à cette époque-là. Donc la nouvelle collègue, qui a pris l'ULIS à ma place, ça va on s'entendait bien. Je lui ai passé le relais et tout donc évidemment j'accueillais des enfants de la CLIS, avant que ça s'appelle ULIS. Et donc j'en ai eu plusieurs. Il y en a qui venaient juste en maths, soit d'autres qu'en français, ça dépendait de leur niveau et euh... beaucoup d'autres matières. Des fois, je les amenaient au sport aussi, enfin ça dépendait. On faisait des projets aussi ensemble avec l'ULIS et d'autres CE1 et ça c'était tous les ans. Et donc ces enfants de l'ULIS restaient beaucoup plus souvent et ça m'est arrivée d'en avoir vraiment tout le temps. Et pff... Je sais pas, au niveau des pathologies, ils étaient pas tous étiquetés non plus, ils étaient en ULIS mais... Disons qu'il y en a un, ce qui a été le plus compliqué on va dire, parce qu'il était très grand en taille et euh... il était bien plus âgé mais il avait un petit niveau CE1 et on l'accueillait mais il avait un peu un profil psychotique et il avait parfois des hallucinations. S'il ne prenait pas bien ses médicaments, il pouvait être dangereux quoi. »

Adeline: - « En dehors du cadre scolaire, connaissez-vous dans votre entourage des enfants à besoins éducatifs particuliers relevant du champ du handicap? »

Cécile: - « Euh... J'ai une cousine trisomique mais assez éloignée euh... Après je sais pas, je ne fais pas attention... Non, ça ne me vient pas spécialement. Je ne sais pas. »

Adeline: - « En tant que professionnelle, diriez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap en classe ordinaire est plutôt positive ou plutôt négative? »

Cécile: - « J'en ai un énorme ça va être très long! J'ai connu des choses très intéressantes autrefois. Parce que je trouve qu'au départ ça marchait beaucoup mieux que ce qu'on essaye de faire maintenant. Alors, il n'y avait pas de grands coups de médias comme maintenant où on nous parle d'une école inclusive, c'est incroyable, etc. Sauf que pour moi maintenant, ça ne marche pas. Euh... Donc autrefois on va dire, il y avait plusieurs types de classe. Il y avait des classes d'adaptation dans lesquelles j'ai travaillé aussi et il y avait les CLIS. Les deux en même temps, les deux coexistaient. Donc les classes d'adaptation, c'était pour des enfants qui avaient du retard scolaire mais pas forcément de handicap, c'est-à-dire, des enfants qui avaient loupé le coche en CP par exemple, parce-qu'ils ont eu des problèmes familiaux euh... Moi j'ai vu des enfants qui ont des vies sacrément difficiles, bon voilà ils n'ont pas pu apprendre à lire quand il fallait, en temps et en heure donc ils se retrouvent à 10 ans sans savoir lire mais aucun handicap. Juste voilà, du mal à apprendre et parce qu'ils ne rentrent pas dans le moule de l'école. Donc y avait ce profil-là et ces classes d'adaptations étaient supers parce qu'on les gardait le temps qu'il fallait. Je cite souvent l'exemple de cette gamine que je n'ai gardé que trois mois en fait, juste le temps de la réconcilier avec l'école, de la relancer dans les apprentissages. Et en fait après elle est repartit dans sa classe d'âge. Euh... pas dans sa classe d'âge pardon! Dans la classe de son niveau, pas dans sa classe d'âge comme on fait maintenant. Donc elle était repartit en CE1 avec deux ou trois ans de retard. Mais peu importe, elle y était bien, voilà. Elle était heureuse d'y aller et ça s'est super bien passé, c'est une gamine qui à la fin... Alors, évidemment elle a arrêté l'école relativement tôt mais elle a fait un CAP, puis elle bossait quoi. Ces des gamins voilà, ils peuvent bosser. Ce sont des supers ouvriers, mais ils ont un boulot quoi, même s'ils ne sont pas rentrés dans le moule à un certain moment. Ces classes-là ont fermé. Moi quand je suis arrivée, j'ai travaillé 21 ans. Au tout début, j'ai fait l'ouverture d'une classe d'adaptation et puis ils ont fermé pour remplacer par une CLIS. Au début, les CLIS étaient uniquement pour les enfants qui avaient un handicap sauf qu'on a mis quand même un petit peu de gamins euh... qui étaient en classe d'adaptation. On a fait un petit mélange et euh... Les classes d'adaptation ont énormément manqué. Au fur et à mesure, les gamins qui ont eu besoin de sortir un peu de la classe ordinaire bah ils sont restés en classe ordinaire. Ce sont les gamins qu'on voit maintenant, qui sont en CM et qui ne savent pas lire parce qu'ils sont toujours là ces enfants et il n'y a plus personne pour s'en occuper comme il faut. Et il faut surtout qu'ils ne redoublent plus, c'est terrible et il faut aussi que voilà... qu'ils avancent et peu importe qu'ils sachent lire ou pas, c'est aux instituteurs de s'adapter. Et dans les CLIS, c'est pas mieux, c'est-à-dire, qu'au départ dans les premières années des CLIS, c'était vraiment des enfants avec des handicaps mais y avait quand même beaucoup de soins, c'est-à-dire que dans les hôpitaux de jour y avait des places, ils étaient pris avec les Sessad, y avait les IME dans lesquels on pouvait les orienter. Il y avait de la place partout, des gens qui ... les services sociaux n'étaient pas à l'agonie comme maintenant, etc, donc y avait quand même du monde. Et quand le gamin n'allait pas bien, bah de toute façon il allait à l'hôpital de jour et tout ça. Donc oui j'ai travaillé avec des enfants autistes et tout mais ces enfants-là étaient capables quand même de rester en classe ou quand ils y venaient, parce qu'ils pouvaient être à mi-temps avec l'hôpital de jour, euh... ça se passait bien. Euh... Mais maintenant, si on regarde comment ça se passe, il n'y a plus de place dans les hôpitaux de jour, il n'y a plus de soins, tout est fermé. Les IME, il y a des listes d'attente monstrueuses donc on ne peut plus orienter les enfants. Donc ils sont à l'école et maintenant à l'école il y a des enfants avec des pathologies extrêmement lourdes, des enfants qui ne peuvent pas rester

dans la classe plus de 5 minutes, qui hurlent, qui tapent, qui sont violents, dangereux pour les autres, dangereux pour le personnel et c'est terrible. Si on veut les mettre en classe ordinaire quand ça se passe bien, les inclure, même en sport, on est obligé de le faire dans leur classe d'âge et ça c'est dramatique aussi. Donc depuis cette année je gère le PIAL de mon secteur mais c'est terrible. Donc on dit que pour faire l'école inclusive on met une AESH, sachant qu'elles ne sont pas formées. Alors, il y en a quand même. La plupart sont superbes, c'est incroyable. Elles font un boulot monstrueux et elles sont très peu payées mais ça ne suffit pas. Quand un petit est en crise, par exemple un petit autiste sévère, qui ne communique pas, qui hurle, qui renverse les tables à longueur de journée, qui bouscule, qui tire les cheveux des autres, qui déchire tout, qui écrit partout sur les murs et l'AESH est à côté, elle ne s'occupe pas forcément que de lui et c'est horrible. Cela met tout le monde dans une situation de tension extrême. Pour moi, ce n'est pas l'école inclusive. Les enfants qui sont un peu moins touchés... Ce pauvre petit dont je viens de parler... Bah quand ils le sont un peu moins, on les met directement dans les classes ordinaires maintenant, avec une AESH. Et ça, je suis obligée. Je met des AESH dans des classes, avec des gamins qui ne devraient pas être en classe ordinaire. Et la maîtresse, j'en ai qui sont au bord des larmes, qui vont quitter la classe en pleurs parce que c'est pas gérable. Pour avoir travaillé avec ces enfants-là en classe ordinaire, je sais que ce n'est pas possible, voilà. Donc l'école inclusive d'aujourd'hui ne fonctionne pas à mon avis. Ça ne peut pas marcher comme ça et pourtant je suis pour à 200%, je suis pour! Il faut aider ces enfants, pour qu'ils soient épanouis et qu'ils découvrent des choses mais pas comme ça, là c'est violent. »

Adeline: - « Peut-on réellement parler d'inclusion pour les élèves du dispositif Ulis? »

Cécile: - « Alors, si on se réfère aux textes de maintenant oui parce que dans les textes de maintenant, les enfants sont inscrits en classe ordinaire, ça aussi c'est relativement récent et ils sont donc inscrits dans une classe d'âge donc ils sont obligés d'être inclus. En fait, l'ULIS n'est plus qu'un dispositif, ce n'est plus une classe, voilà, donc ils sont inclus de base. Mais le problème c'est que parfois bah ils y sont forcément aussi parce que la maîtresse du dispositif ULIS ne les prend plus autant qu'elle le faisait avant. Vraiment on marche sur la tête, on fait tout à l'envers. C'est-à-dire qu'avant, en CLIS, j'avais ma classe, je prenais les élèves et quand moi je jugeais qu'ils étaient capables, bien dans leur peau, suffisamment capables de se comporter comme il faut pour assister à une ou deux leçons dans une classe ordinaire. Je le faisais, c'est moi qui décidais. J'augmentais le temps si ça se passait bien mais un gamin va être inclus pratiquement tout le temps. Maintenant on les mets de force dans leur classe d'âge. Des gamins qui ne parlent pas, on les met en CM mais c'est d'une violence! Des gamins qui ne savent pas lire, on leur donne des documents comme on a en CM en histoire-géo, des problèmes de maths mais ils ne peuvent pas. Alors, ils peuvent certains entendre des choses, voilà, tirer profit d'une leçon d'histoire mais on ne peut pas leur demander la même chose qu'aux autres et on ne peut pas demander à des instituteurs qui ont déjà maintenant des classes surchargées avec des EIP. Alors, les EIP forcément c'est des gamins qui comprennent du premier coup et ça aussi pour moi c'est violent pour ces gamins-là parce que le prof il faut qu'il répète 50 000 fois. Il se retrouve avec des gamins qui autrefois auraient été dans des classes d'adaptation, des gamins qui comprennent dès le premier coup, des gamins qui ne comprennent rien et des gamins handicapés et certains violents. On fait comment? »

Adeline: - « Pour vous, inclure les élèves en situation de handicap constitue une opportunité,

une nécessité ou une contrainte? »

Cécile: - « Alors, contrainte non. Euh... Mais ça peut pas être pour moi une nécessité. Si c'est une nécessité, c'est une obligation et c'est ce qu'on fait maintenant avec l'école inclusive, qui ne marche pas. Auparavant moi, dans le cadre des CLIS, je faisais le choix de les accueillir, je faisais ça avec plaisir, c'était pas forcément facile mais c'est facile dans aucun niveau. Mais du coup quand ils étaient intégrés dans les autres classes, ça se faisait dans de bonnes conditions et le prof d'accueil était d'accord aussi. C'est-à-dire que moi je travaillais en amont avec les instituteurs mais je leur disais que tel gamin j'allais bientôt leur envoyer, je demandais s'ils se sentaient de les accueillir, etc. Et puis il savait très bien l'instituteur que si ça se passait pas bien, je le gardais à nouveau. Et on essayait plus tard ou sur d'autres matières comme le sport ou la musique. Donc tout ça c'était un travail en amont, on avait le temps de le faire, on avait le temps de se préparer. Là maintenant c'est d'office, les gamins sont inscrits dans les classes ordinaires et tout le monde n'est pas à l'aise avec ces gamins-là et je l'entends, c'est vraiment un travail différent, qui demande plus de travail parce que plus d'adaptation. Et donc il y en a qui ne le vivent pas bien. Un instituteur qui se retrouve face à un gamin qui ne parle pas, il fait quoi? Et c'est dur. Il faut des enseignants qui ont choisi de travailler là-dedans et qu'on leur fasse confiance aussi c'est-à-dire, qu'on puisse communiquer. »

Adeline: - « D'après votre expérience professionnelle, que peut entraîner l'inclusion chez l'enseignant? »

Cécile: - « Une dépression (rire). Bon alors, je crois que j'ai déjà répondu à la question. Si c'est bien fait, si c'est fait avec de la discussion, avec des aller-retours entre la classe de référence et l'ULIS euh... ça peut marcher. Dans ces cas-là, c'est vachement bien parce que quand ça marche, même les collègues de classes ordinaires, ils sont contents quand ça marche. Ils sont contents parce qu'ils ont mis leur pierre à l'édifice. Le gamin est content avec eux, il a appris des trucs, même si c'est pas au même niveau que les autres mais euh voilà, parce qu'il a pu venir à une sortie, que ça s'est super bien passé... Et dans ces cas-là oui, c'est notre récompense, quand nos élèves sont heureux, quand on voit qu'ils ont fait des progrès, qu'ils ont appris des trucs mais ouais on est heureux. Mais je connais une institutrice qui a trois élèves en situation de handicap, bah j'essaye de lui éviter une dépression, vraiment. Et pourtant elle est passionnée par son métier aussi. Et c'est pour ça aussi justement qu'elle ne va pas bien parce qu'elle n'y arrive pas. Elle voit qu'elle n'arrive pas à apprendre à lire à ces gamins de CP mais elle ne peut pas, on lui demande l'impossible. Donc pareil je ne peux pas répondre ou blanc ou noir à cette question. »

Adeline: - « Selon vous, quel(s) impact(s) peut avoir l'inclusion sur l'ensemble du groupe classe? »

Cécile: - « Quand l'inclusion se passe bien, c'est très enrichissant pour les enfants. Parce que les enfants, les autres, ils ont aussi besoin de voir le handicap et c'est pas forcément le handicap mais être différent. Ils ont besoin de voir qu'il y en a d'autres et que y a plein de gens différents et que de toute façon même eux ils sont différents. On est tous différents et ça vraiment c'est très riche d'avoir une CLIS dans l'établissement parce que ça apporte ça. »

Adeline: - « Selon vous, quel impact peut avoir l'inclusion sur l'élève porteur d'un handicap? »

Cécile: - « Alors, déjà il y a l'histoire des parents derrière. Il faut se dire que tout parent s' imagine son enfant «normal», qu'il rentrera dans la norme. Avant que le parent accepte que son enfant soit différent, c'est terrible. Il doit passer par des étapes, il doit faire un deuil et ça il ne faut quand même pas l'oublier. C'est-à-dire, que le parent va vouloir absolument que le gamin aille dans une classe ordinaire. Le parent ne va pas voir dans l'immédiat que ce n'est pas possible. On peut pas leur en vouloir mais pour nous c'est un boulot monstrueux derrière. Et il faut le faire avec un petit peu de formation, alors quand je dis formation, ce n'est pas des cours en visio avec l'IUFM. C'est sur le terrain, avec des gens qui connaissent et des gens qui vont nous montrer, qui vont nous faire assister à des entretiens et qui vont nous apprendre comment on parle aux gens et comment on travaille avec eux, surtout par rapport aux parents parce que beaucoup vont dire non pendant longtemps. »

Adeline: - « Quels obstacles peut-on rencontrer lors de la mise en œuvre de la pédagogie différenciée? »

Cécile: - « Mais des obstacles y en a plein! Donc on va prendre les deux extrêmes, sachant qu'il peut y en avoir une multitude. Donc les gamins qui ne sont absolument pas à mettre dans une classe ordinaire et les gamins qu'on peut mettre et avec qui ça va bien se passer. Bon alors, les obstacles c'est déjà les effectifs. En classe ordinaire, il y a trop d'élèves. En plus, il faut respecter les Programmes. Ensuite, trop d'hétérogénéité dans les classes déjà sans les élèves ULIS, il y a des gamins qui auraient dû redoubler et qui n'ont pas redoublé, ceux qui pouvaient passer mais qui ont quelques difficultés, les EIP... Mais le problème, c'est que maintenant les EIP c'est simplement des gamins qui comprennent du premier coup sauf que maintenant le prof est débordé et il peut pas s'occuper de donner d'autres choses à ces gamins-là. »

Adeline: - « Selon vous, quels rôles jouent l'enseignant(e) dans le processus de scolarisation d'un élève porteur d'un handicap? »

Cécile: - « Il a un rôle primordial mais au même niveau que les autres. »

Adeline: - «Vous sentez-vous compétente afin d'accueillir un élève porteur de handicap? »

Cécile: - « Oui mais je serais à la place de l'institutrice qui a ces trois gamins, je ne pourrais pas faire non plus. Et c'est pour ça voilà, je suis spécialisée, les gamins je saurais m'en occuper mais dans une ULIS et encore je vais ramer aussi parce que c'est des cas compliqués mais je vais savoir faire. »

Adeline: - « Dans un monde idéal, qu'attendriez-vous de la formation pour permettre de mieux répondre au défi de l'école inclusive? »

Cécile: - « Pour moi, dans l'idéal il faudrait remettre des classes d'adaptation, qu'on ait plus de moyens dans les établissements spécialisés pour qu'il y ait de la place et qu'on puisse avoir

une équipe pluridisciplinaire opérationnelle. Et chacun son domaine. »

Bibliographie

Ouvrages collectifs :

- A. Krotenberg, E. Lambert, *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner! École, collège, lycée, segpa, ITEP, ULIS*, Champ social éditions, Nîmes, 2012, 276 pages, Collection Enfance et adolescence par gros temps.
- C. Bauby, M. Bonnefoy, et Y. Gautier-Coiffard, *Jeunes enfants en situation de handicap. Les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale*, ERES, 322 pages, 2017, 1001 et +.
- C. Berzin, *Accueillir les élèves en situation de handicap*, SCEREN-CRDP Académie d'Amiens, Amiens, 2010, 154 pages, Repères pour agir, premier degré .
- D. Chastenet, et A. Flahault. *Handicaps et innovation : le défi de compétence*, Presses de l'EHESP, Rennes, 2010, 288 pages, Hors collection.
- G. Demazure, V. Huys, *Enseignement et handicap*, Presse Universitaire de Grenoble, Fontaine, 2018, 194 pages, Handicap Vieillesse Société.
- H. Dolgorouky, *Scolariser sans exclure, un partenariat nécessaire*, Syros-Alternatives, Paris, 1992, 275 pages, UNIOPSS.
- J. Fumey, A. Ventoso-Y-font, *Comprendre l'inclusion scolaire*, Canopé éditions, 2016, 132 pages, Eclairer.
- P. Fuster, P. Jeanne, *La scolarisation des enfants en situation de handicap*, berger-levrault, 2009, 325 pages.
- P. Gilbert, *Définition du handicap aujourd'hui: Perspectives juridiques et historiques, dans : N. Presme, Handicap et périnatalité: États des lieux* (pp. 17-38), ERES, Toulouse, 2018, 160 pages, 1001 bébés. 10
- P. Bataille, J. Midelet, *L'école inclusive: un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés. Pédagogies (outils)*, esf éditeur, Issy-les-moulineaux cedex, 2014, 191 pages, Cahiers Pédagogiques.
- P. Bongrand, M. Vasconcellos, « III. L'enseignement primaire », dans *Le système éducatif*, La Découverte, 2013, pp. 38-46, 118 pages, Repères.
- N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*, Presses de l'Université du Québec, 2015, 510 pages, Collection Éducation Intervention.

- V. Barry, C. Bédouin, E. Bernad, V. Fortun, *Dispositifs de formation pour une école inclusive. Accompagner des transformations pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2013, 188 pages, Savoir et Formation.
- V. Troger, J-C, Ruano-Borbalan, *Histoire du système éducatif*, Presses Universitaires de France, 2017, 128 pages, Que sais-je ?

Livres:

- B. Toux, *Le professeur des écoles et l'élève en situation de handicap*, Savoir et Formation, Paris, 2020, 178 pages, L'Harmattan.
- F. Buisson, *Inclure le handicap, recomposez l'école?*, ENS Éditions, Lyon, 2018.
- J. Joguet, *L'éducation inclusive concrètement que faire? Pour une école ouverte à tous. Pour une école de l'excellence*, Tom Pousse, Paris, 2019, 193 pages, Alta Communication.
- J-S. Morvan, *L'énigme du handicap. Traces, trames, trajectoires*, ERES, Toulouse, 2010, 256 pages, Connaissances de la diversité.
- M. Caraglio, *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France, Paris, 2017, 128 pages, Que sais-je ?

Reuves:

- C. Capuano, F. Weber, « Handicap et dépendance », *Revue d'histoire de la protection sociale*, 2015, n°8, 240 pages.
- C. Magnin de Cagny, A. Coletta, « Loi du 11 février 2005 : évolution ou révolution ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, n°39, 262 pages.
- C. Rault, « En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves », *Reliance*, 2005, n°16, (pages 67 à 74).
- H. Benoit, E. Plaisance, « L'éducation inclusive en France et dans le monde », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2009, Hors série n°5, 266 pages.
- H. Draelants, V. Dupriez, C. Maroy, « Le système scolaire », *Dossiers du CRISP*, vol. 76, no. 1, 2011, pp. 9-126.
- M.C. Le Pape, J. Bellidenty, B. Lhommeau, E. Raynaud, « Les modes d'accueil des jeunes enfants : des politiques publiques à l'arrangement quotidien des familles », *Revue Française des Affaires Sociales*, 2017, 398 pages. Articles : 11

- P.Mazereau, «La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes: état des lieux et questionnements», *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. vol. 42, no. 1, 2009, pp. 13-32.
- R. Voyazopoulos, « Handicap mental, psychique ou cognitif dans l'enfance : de l'évaluation psychologique à l'inclusion scolaire en 2015 », *Pratiques en santé mentale*, vol. 62e année, no. 1, 2016, pp. 11-25.
- S. Le Sourn-Bissaou, N.Marec-Breton, G. Le Maner-Idrissi , « Handicap : un autre regard ? Loi du 11 février 2005 : 10 ans après», *Bulletin de psychologie* ,2016, n°544, 80 pages.
- V. Barry, H. Benoit , « Dispositifs innovants de l'école inclusive », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013, n°61, 326 pages.

Webographie:

- Circulaire N°2006-126 du 17-8-2006 «Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation». Disponible sur education.gouv.fr . Consulté le 06 février 2021. URL: [Mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation \(education.gouv.fr\)](http://education.gouv.fr)
- Code de l'Éducation, Article D-351-5 «Livre III: Organisation des enseignements scolaires» ; Disponible sur Code de l'éducation. Consulté le 06 février 2021. URL: [Livre III : L'organisation des enseignements scolaires. - Code de l'éducation - MCJ.fr](http://code-de-education.gouv.fr)
- D. Calin (2017, 13 mars). « Au plus près des besoins de l'enfant. La scolarisation des enfants handicapés. ». Disponible sur Psychologie, éducation et enseignement spécialisé. Consulté le 22 mai 2020.
- F. Darne (2019, avril). « La scolarisation des enfants handicapés. Historique des textes réglementaires sur l'intégration scolaire et la scolarisation des élèves handicapés. ». Disponible sur Historique des textes réglementaires concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap. Consulté le 21 mai 2020.
- « Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. ». Disponible sur Légifrance. Consulté le 23 mai 2020.