



HAL
open science

La scolarité d'un élève déficient auditif en 1ère année d'école maternelle : impacts sur les apprentissages, la socialisation et les pratiques enseignantes

Léa Soulard

► To cite this version:

Léa Soulard. La scolarité d'un élève déficient auditif en 1ère année d'école maternelle : impacts sur les apprentissages, la socialisation et les pratiques enseignantes. Education. 2021. dumas-03446963

HAL Id: dumas-03446963

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03446963>

Submitted on 24 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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

La scolarité d'un élève déficient auditif en 1ère année d'école maternelle : Impacts sur les apprentissages, la socialisation et les pratiques enseignantes

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

soutenu par Léa Soulard

le 31 / 05 / 2021

Année universitaire 2020-2021

En présence de la commission de soutenance composée de :

Ludivine Balland, directrice de mémoire

Patrice Bourdon, président du jury

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont aidée dans la rédaction de ce mémoire.

Tout d'abord, je remercie Mme Balland en tant que directrice de mémoire. Elle m'a permis de progresser dans ma réflexion, de découvrir une nouvelle manière d'observer ma pratique. Je la remercie pour son écoute, ses conseils et ses réponses à toutes mes interrogations.

Je tiens à remercier ma binôme, qui a pris le temps de répondre à toutes mes questions lors de notre entretien.

Enfin, je remercie Mme Hallier-Fourage. Elle m'a aidée à me construire professionnellement parlant tout au long de l'année grâce à ses précieux conseils.

Table des matières

.....	1
Remerciements	3
Table des matières	4
Introduction	7
Partie 1 : Construction de l'objet d'étude.....	10
I- L'école inclusive : quelle intégration pour les élèves en situation de handicap ?	10
1- Les différents acteurs de l'école inclusive.....	10
a) Les acteurs de l'Education Nationale : des enseignants spécialisés et des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire	10
b) Des acteurs externes à l'Education Nationale : quelle communication ?.....	11
2- Les dispositifs mis en place pour l'accueil des enfants en situation de handicap : quelles aides pour les professeurs ?	12
a) Différents projets et actions éducatives : quelle vision du handicap ?.....	13
b) Un manque de formation pour les professeurs ?	14
II- Porter un regard sociologique sur le handicap : pour un environnement moins handicapant	16
1- Le regard médical porté sur le handicap : facteur de préjugés	16
a) L'évolution du concept de handicap	17
b) Porter un regard sociologique sur le handicap ?	18
c) Le « sick role »	20
2- L'inclusion scolaire : entre ouverture et mise à l'écart.....	21
a) Les professeurs face au handicap et à l'inclusion scolaire	21
b) Le paradoxe de l'école inclusive	23
c) Le cas de la surdit�� à l'école maternelle/��l��mentaire	24
d) Des contraintes organisationnelles li��es �� l'institution	26
Conclusion de la premi��re partie	28
Partie 2 : Pr��sentation du terrain d'��tude et de la m��thodologie adopt��e	30
I- Terrain d'��tude : caract��ristiques g��ographiques, sociales et organisation de l'��cole ...	30
1- Caract��ristiques g��ographiques et sociales de l'��cole : le quartier.....	30
Saint F��lix – Hauts Pav��s	30
a) Population : ��ge et origines.....	31
b) Dipl��mes et emplois.....	32
2- Organisation de l'��cole : des contraintes organisationnelles dans la gestion du handicap �� l'��cole.....	34
II- Contexte de classe : Quelle gestion du handicap et de l'inclusion ?	36

1-	Caractéristiques sociales des élèves de la classe et de l'élève observé en particulier	36
a)	Origines sociales des élèves	36
b)	L'élève observé : origines sociales, place dans la classe et rapports avec les différents acteurs de la classe	38
2-	Caractéristiques spatiales de la classe : au service de l'inclusion ?	39
3-	Caractéristiques temporelles : organisation type d'une journée	40
III-	Méthode de recherche	40
1-	Description et choix de la méthode	40
a)	L'observation participante et la captation de sons et d'images	40
b)	Les entretiens	42
2-	Difficultés rencontrées sur le terrain et dans l'étude et évolution des méthodes	42
a)	Difficultés propres à l'école maternelle : liées à l'organisation d'une classe	42
b)	Difficultés liées à une posture de débutant	43
PARTIE 3 : Confronter la théorie à l'expérience : une mise en œuvre de l'inclusion scolaire dépendante de contraintes organisationnelles		
I-	Des contraintes qui pèsent sur l'élève et sur les enseignants : quelles sont ces contraintes et en quoi participent-elles à multiplier les situations handicapantes ?	45
1-	Des contraintes organisationnelles liées à l'institution scolaire	46
a)	Le contexte de la maternelle	46
b)	Des contraintes matérielles	49
2-	Des contraintes liées à différentes formes de pression	51
a)	Une pression sociale	51
b)	Une pression institutionnelle	53
II-	L'impact des représentations sociales sur le handicap et des stratégies mises en œuvre pour résoudre les difficultés liées à l'inclusion	55
1-	Les représentations des enseignants	55
a)	Recueil de paroles prononcées lors de réunions au sujet des élèves en situation de handicap	55
b)	Représentations et attitudes des enseignants par rapport au handicap	57
2-	Des attitudes inconscientes : que révèlent-elles sur la capacité d'un enseignant à gérer des situations handicapantes ?	60
a)	Le <i>sick role</i> et l'effet Pygmalion	60
b)	Le rôle des émotions : se décharger du problème de l'intégration aux apprentissages	62
CONCLUSION		
		66
ANNEXES		
		69
Bibliographie		
		93

Introduction

Le terme « handicap » vient de l'anglais hand in cap (littéralement : « main dans le chapeau). Le hand in cap était un jeu d'échange datant du 17^{ème} siècle. Durant un partie de hand in cap, les partenaires cachaient des objets dans un chapeau et s'échangeaient le chapeau. L'arbitre décidait si l'échange était équitable ou pas et donnait une compensation quand il ne l'était pas. En français, le mot « handicap » était au début utilisé dans le domaine des jeu et plus précisément pour les courses hippiques. Le handicap désignait un désavantage aux meilleurs chevaux pour maintenir l'équité entre les différents participants.

Le 11 février 2005, le gouvernement vote la Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Elle donne une nouvelle définition du handicap : « Constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation 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 ». Cette Loi aura un impact décisif sur l'organisation de l'école primaire, maternelle, secondaire. En effet, cette loi stipule qu'elle vise à « garantir la continuité d'un parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de chaque élève tout en s'inscrivant dans les objectifs du socle commun »¹.

Les enfants et adolescents en situation de handicap sont désormais inscrits, dans la mesure du possible, dans une classe ordinaire au même titre que des enfants ou adolescents non porteurs de handicap. La définition du handicap donnée par la loi de 2005 évoque, en plus d'un handicap médical, un handicap social dans la mesure où le handicap est une « restriction à la participation à la vie en société » et donc un frein à la construction social. L'école primaire et secondaire devient alors inclusive. Il s'agit d'une véritable avancée depuis les années 1990 durant lesquelles, la vision du handicap était fondée sur la normalisation² : le handicap était vu comme une insuffisance par rapport à une norme et le but était de remettre la personne en situation de handicap au niveau de cette norme. Aujourd'hui, l'inclusion part du principe que le système s'adapte à la personne en situation de handicap. C'est à cette adaptation que fait référence la Loi de 2005 en parlant du « parcours scolaire adapté aux

¹ Loi n°2005-102 du 11 février 2005

² Tremblay, S. & Loiselle, C. (2016). *Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. Éducation et francophonie*, 44 (1), 9–23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>

compétences et aux besoins de chaque élève ». Ainsi, l'école doit pouvoir accueillir un élève en situation de handicap dans une classe « ordinaire ». L'élève est inclus dans la microsociété que constitue une salle de classe, il est en interaction avec les élèves et il doit être intégré aux apprentissages au même titre que les autres. Le professeur doit être attentif aux besoins et compétences de l'élève et donc, s'adapter en conséquence. Ces nouvelles injonctions font apparaître de nouvelles problématiques pour les professeurs des écoles notamment autour de l'intégration des élèves dans les apprentissages scolaires. Dans une école, différents dispositifs sont mis en place pour accueillir un élève en situation de handicap, cependant, ces dispositifs ne concernent souvent que la dimension clinique du handicap. De plus, il est vrai que l'aspect clinique du handicap est l'aspect qui émerge en premier lieu lorsqu'on entend parler de handicap. Ce préjugé, appelons-le ainsi, peut-il avoir des conséquences sur la vision que l'on a d'un élève en situation de handicap ?

Je suis professeure des écoles depuis le 1^{er} septembre 2020 en classe de petite section de maternelle. L'un de mes élèves est porteur de handicap : il est atteint de surdité moyenne et est appareillé aux deux oreilles. Il a également quelques troubles du comportement, probablement liés à sa surdité selon les professionnels de santé qui le suivent. Dès le début de l'année, la mise en œuvre de l'inclusion dans ma classe m'a questionnée. Ce mémoire a pour but de s'interroger sur l'inclusion scolaire, l'inclusion au sein d'une école mais surtout au sein d'une classe. Dans quelles mesures le handicap auditif impacte-t-il l'intégration de l'élève porteur de handicap dans les apprentissages et dans la classe, d'un point de vue social ? Et d'un point de vue pratique, comment favoriser les interactions entre l'enfant en situation de handicap et les autres élèves ? Et surtout, comment intégrer pleinement l'élève en situation de handicap dans les apprentissages ?

La réflexion sera divisée en trois parties. La première partie nous permettra de se questionner sur l'inclusion de l'élève en situation de handicap au sein de la micro société que constitue une classe. Dans une seconde partie, je détaillerai le terrain dans lequel j'exerce, d'un point de vue géographique et sociologique. Je parlerai également de la méthodologie utilisée afin de récolter des données de terrain. Enfin, dans une troisième partie, j'évoquerai les différents points que j'ai pu observer et j'essaierai de l'analyser au regard des lectures théoriques effectuées afin de confirmer ou non mes hypothèses de départ.

Au sein de la première grande partie de ce mémoire, nous verrons l'organisation de l'école inclusive, nous questionnerons l'efficacité des moyens mis en place pour accueillir les enfants en situation de handicap. Nous verrons également l'impact du regard trop médicalisé sur le handicap et nous essaierons d'envisager un regard sociologique sur le handicap. Ce

regard nous permettra d'observer et d'analyser certaines situations sur le terrain, afin de montrer en quoi le handicap auditif à l'école maternelle a un impact sur l'intégration de l'élève dans la miro-société que constitue la classe. Il s'agira également d'observer les petits gestes professionnels qui permettent de compenser cet impact.

Partie 1 : Construction de l'objet d'étude

Dans cette première partie, nous observerons d'abord les dispositifs mis en place par l'Education Nationale pour l'école inclusive. Nous analyserons la manière dont le handicap est évoqué dans les textes officiels. La littérature scientifique nous permettra d'observer la manière dont le handicap est perçu dans la société, l'impact qu'il peut avoir dans l'intégration des personnes en situation de handicap dans une société très normalisée. Ces apports théoriques contribueront à la réflexion sur le handicap à l'école et la manière dont l'enfant est intégré dans les apprentissages et la manière dont il se socialise.

1- L'école inclusive : quelle intégration pour les élèves en situation de handicap ?

L'école inclusive est devenue un objectif « majeur » pour l'Education Nationale depuis la loi de 2005. Différents dispositifs sont mis en place, la communication entre les personnels de santé et les personnels de l'Education Nationale est encouragée. Cependant, quel regard est porté sur le handicap au travers des textes officiels ? Quelle vision du handicap donnent à voir les différents dispositifs mis en œuvre ?

1- Les différents acteurs de l'école inclusive³

Nous présenterons ici les différents acteurs qui rentrent en jeu dans l'école inclusive. Il est intéressant de pouvoir observer la communication entre ces différents acteurs ainsi que la manière dont le handicap est perçu par ces différents acteurs.

a) Les acteurs de l'Education Nationale : des enseignants spécialisés et des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire

Différents enseignants participent à l'inclusion scolaire. On pense premièrement à l'enseignant spécialisé. L'enseignant spécialisé est un professeur ayant passé le CAPPEI : le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive. Cette

³ Ministère de l'Education Nationale. *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap.*

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle_baccalaureat/65/9/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_en_situation_de_handicap_469659.pdf

formation permet à l'enseignant d'intervenir auprès de plusieurs enfants atteints de divers handicaps et dans plusieurs écoles. L'enseignant spécialisé est l'enseignant référent dans les écoles accueillant des élèves porteurs de handicap. Il intervient au sein de l'équipe de suivi de l'élève en situation de handicap. Cette équipe est composée de l'enseignant référent, de l'enseignant de l'élève, du directeur, et des professionnels de santé accompagnant l'élève. Il existe également une autre manière d'intégrer les enfants en situation de handicap dans le parcours dit « classique », il s'agit du dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Il permet d'accueillir des élèves avec des troubles spécifiques du langage, des apprentissages, des troubles envahissants du développement, des troubles moteurs, auditifs ou multiples dans des classes dites « classiques ». Les dispositifs ULIS accueillent un maximum de 12 élèves dont le handicap ne permet pas une scolarisation complète en classe ordinaire. Les élèves intègrent une classe de référence et les apprentissages sont adaptés à leurs besoins particuliers. C'est à dire que l'enseignement y est mixte. Il comprend : des cours avec les autres élèves d'un côté puis des accompagnements plus personnalisés de l'autre. Soulignons que l'article L.111-1 du Code de l'Éducation affirme que le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune discrimination : c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à la scolarité de l'enfant. Ainsi, on nous précise que c'est l'école qui s'adapte à chaque enfant. La question se pose donc : est-ce réellement le cas en pratique ? Les enseignants et les écoles ont-ils les moyens de s'adapter à chaque enfant en particulier en fonction de sa personnalité, de son éventuel handicap ?

b) Des acteurs externes à l'Éducation Nationale : quelle communication ?

En plus des acteurs internes à l'Éducation Nationale, des acteurs externes prennent leur rôle dans l'inclusion à l'école. Le plus grand acteur de l'école inclusive est la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). C'est le centre névralgique de tous les dossiers et dispositifs pour les enfants en situation de handicap. Pour avoir une aide humaine (AESH ou AVS), il faut obligatoirement passer par la MDPH. Les dispositifs d'aménagement scolaire sont inscrits dans le Geva-Sco puis envoyés à la MDPH pour accord. Le Geva-Sco regroupe toutes les demandes d'accompagnement, de matériel pédagogique adapté, d'orientation. Ces demandes sont formulées par l'équipe éducative (l'enseignant de la classe dans laquelle se trouve l'enfant en situation de handicap, le directeur et les parents). La MDPH coordonne donc quasiment toutes les actions menées à l'école ou en dehors pour

l'enfant concerné. C'est d'ailleurs elle qui accorde les aides humaines : les AESH ou AVS. Ce sont des agents contractuels recrutés par l'Etat. Leur mission est d'aider l'élève en situation de handicap, favoriser son autonomie sans se substituer à lui sauf si c'est nécessaire. Des professionnels de santé sont également en lien avec l'école lorsque des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) sont mis en œuvre. Il peut s'agir de psychologues, de spécialistes en plus du médecin scolaire. Il y a une assez bonne communication entre tous ces acteurs, qui se réunissent au moins une fois dans l'année, et avec lesquels les enseignants peuvent communiquer (téléphone, mails...). Cependant, les délais restent tout de même très longs et beaucoup d'enfants en situation de handicap se retrouvent scolarisés seuls alors qu'ils auraient besoin d'une aide humaine. Cela pose donc une question majeure aux enseignants qui accueillent ces élèves : comment intégrer un enfant en situation de handicap et non accompagné, dans les apprentissages, et au sein de la classe (en interaction avec les autres) ?

L'inclusion scolaire est pensée par l'Education Nationale avec de nombreux partenaires et une bonne communication entre eux. Cependant, l'accueil de l'élève en situation de handicap, dans des termes concrets, reste lacunaire. Malgré tous les acteurs présents, le professeur se retrouve seul avec l'élève porteur de handicap. Nous nous pencherons plus précisément sur le cas de l'école maternelle. En effet, en début de maternelle, les dossiers MDPH (s'il y en a) commencent tout juste à se mettre en place et donc, une aide humaine peut arriver tardivement surtout si le handicap tarde à être diagnostiqué. De plus, la maternelle est souvent le lieu d'une première socialisation, d'une première construction sociale puisque la classe en elle-même, est une sorte de micro société. Ainsi, comment intégrer des enfants en situation de handicap dans cette micro-société ? Comment faire en sorte de ne pas les exclure des apprentissages ? Comment faire en sorte qu'ils ne soient pas stigmatisés ? Toutes ces questions résonnent dans l'esprit des professeurs qui accueillent des élèves en situation de handicap dans leur classe.

2- Les dispositifs mis en place pour l'accueil des enfants en situation de handicap : quelles aides pour les professeurs ?

Plusieurs dispositifs sont mis en place pour accueillir un élève en situation de handicap. Ces dispositifs prennent la forme de projets et d'actions éducatives ou de formations. Nous allons questionner le lien entre ces différents dispositifs et l'inclusion de l'élève en situation de handicap aux apprentissages, au même titre qu'un élève non porteur de handicap.

a) Différents projets et actions éducatives : quelle vision du handicap ?

Nous n'aborderons ici que les dispositifs mis en place dans une classe dite « classique » et il ne sera pas question des classes ULIS que nous avons déjà abordées précédemment ni des SESSAD (services d'éducation spéciale et de soins à domicile) ou IME (instituts médicaux éducatifs). Est-ce que ces projets favorisent réellement l'inclusion à proprement parler, c'est-à-dire inclure l'élève en situation de handicap au même titre que les autres élèves ? Quelles sont les visions du handicap induites par ces différents dispositifs ?

Au niveau de l'école, le premier dispositif mis en place est le PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation. Le PPS est mis en place uniquement en cas de situation de handicap. Le PPS « organise le déroulement de la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence, la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève (article L-112-2 du CE)⁴ ». Ce document coordonne la scolarité de l'enfant concerné et suivra l'élève tout au long de sa scolarité. La famille de l'enfant porteur de handicap adresse une demande de suivi spécialisé à la MDPH puis, l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation évalue la situation de l'élève et rend compte de cette évaluation dans le Geva-Sco première demande. L'équipe élabore ensuite le PPS et le transmet à la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées). C'est la CDAPH qui prendra des décisions concernant l'orientation de l'élève (ULIS, accompagnement nécessaire...). Selon le document du ministère de l'éducation nationale, le PPS permet de préciser « les aménagements et adaptations pédagogiques nécessaires et favorise la cohérence des actions. ». Ainsi, notons le fait que théoriquement, l'objectif est d'adapter la pratique pédagogique à l'élève en situation de handicap et non pas l'inverse. C'est-à-dire qu'en théorie, ce ne sera pas à l'élève de s'adapter à la pédagogie de l'enseignant. Cette adaptation de pédagogie nécessite cependant du matériel précis et surtout des connaissances de la part du professeur des écoles car, même si beaucoup d'acteurs gravitent autour de l'enfant porteur de handicap, le professeur est seul dans la classe. Dans les documents officiels, la question tourne beaucoup autour de l'accueil de l'élève mais peu autour de son intégration dans les apprentissages. Peu de documents évoquent des solutions pour intégrer l'élève dans la classe sans qu'il ne soit victime de préjugés ou d'exclusion,

⁴ Ministère de l'Education Nationale. Répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves : quel plan pour qui ?.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/41/0/ecole_inclusive_dossier_extrait_QPPQ_376117_378410.pdf

volontaire ou pas. Il existe un document officiel nommé « Scolariser un enfant sourd ou malentendant ». Ce document donne des conseils afin de s'adapter au handicap de l'élève mais ces conseils ne se rapportent qu'à la dimension physique du handicap. Par exemple, on conseille de se mettre à la hauteur de l'enfant pour parler, bien en face de lui, de parler fort... Ces conseils montrent que c'est de la dimension médicale du handicap qui est prise en compte.

b) Un manque de formation pour les professeurs ?

Dans son écrit, Elisabeth Maizonnier-Payelle pose une question intéressante : « les compétences disponibles dans les écoles sont-elles employées de façon pertinente au service de l'inclusion ? »⁵. Cette question souligne un aspect important dans l'inclusion : la formation des professeurs. Si du matériel pédagogique est mis à disposition des professeurs, est-il employé à bon escient au service de l'inclusion ? Si certains professeurs ont acquis des compétences lors de formations, parviennent-ils à les mettre en œuvre au service de l'inclusion ?

Les professeurs des écoles disposent de 18h de formation par an, accompagnés par des conseillers pédagogiques. Les formations sont souvent en lien avec des demandes de la part de l'équipe éducative. La formation au handicap n'est donc pas obligatoire. Il existe néanmoins une formation spécialisée pour les enseignants souhaitant devenir enseignants spécialisés. Ceux qui souhaitent exercer cette fonction doivent passer le CAPPEI (Certificat d'Aptitudes Professionnelles aux Pratiques de l'Education Inclusive). Ce sont les seuls enseignants réellement formés pour la scolarisation des élèves en situation de handicap. Notons que les enseignants référents ne sont pas assignés dans une seule classe mais dans plusieurs. Il existe donc un manque de formation des professeurs et ce manque de formation pose de plus en plus question à l'Education Nationale : « La diversité et l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés tout comme les évolutions législatives et réglementaires récentes nécessitent une évolution de la formation des enseignants du premier et du second degré exerçant leurs fonctions [...] »⁶. Le ministère souhaite mettre en place les PIAL : Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisé. Le but est de « mieux accueillir les parents et l'élève », « former et accompagner les enseignants » et « s'adapter

⁵ Maizonnier-Payelle Elisabeth. *Formation au handicap à l'école maternelle : regards portés par l'enfant sur l'enfant*. In : Spirale. Revue des recherches en éducation, n°57, 2016. Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ? p.13-25

⁶ Décret n°169 du 10 février 2017

aux besoins éducatifs particuliers des élèves ». Ainsi, on admet qu'il y a une lacune dans la formation des professeurs au handicap. Nous retrouvons également la dimension d'adaptation aux besoins particuliers des élèves. Cependant, on devine un paradoxe : comment faire en sorte d'adapter sa pédagogie sans non plus exclure l'élève des apprentissages « normaux » ? Il paraît paradoxal de vouloir adapter sa pédagogie à l'élève sans non plus l'exclure des apprentissages classiques, exercés avec une pédagogie « classique ». Dans leur essai sur l'intégration des élèves en situation de handicap à l'école primaire, Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat relatent les résultats de différentes études menées sur l'inclusion d'élèves porteurs de handicap. Il en ressort plusieurs éléments, notamment que l'enseignant est « en proie à un important déficit de prescription »⁷. Cet élément souligne en effet le manque de formation pour les professeurs et d'actions très concrètes à mettre en place au sein d'une classe. Il ressort également de cette étude que les textes institutionnels sont flous en ce qui concerne l'inclusion et que les temps consacrés à la question du handicap et aux gestes professionnels permettant de scolariser un élève porteur de handicap sont très rares. En effet, les enseignants interrogés n'avaient reçu aucune formation, pas « d'approche ergonomique ». Par exemple, l'un des enquêtés disait : « j'ai eu en tout, une demi-journée de formation sur les situations difficiles, on a parlé des ZEP, de la dyslexie, du handicap... ». Le handicap n'était donc pas abordé seul. Dans cette enquête, les auteurs ont remarqué que les professeurs ayant accueilli des élèves porteurs de handicap trouvaient par eux-mêmes des solutions afin d'intégrer les élèves dans la classe, en appliquant des « gestes ordinaires pour une situation *extraordinaire* ». Le handicap est donc vu comme un élément sortant de l'ordinaire d'une classe. Les enseignants choisissent de palier à cette « anormalité » en transformant la situation en situation ordinaire. On note donc une véritable volonté des professeurs d'intégrer les élèves en situation de handicap dans les apprentissages, de les inclure dans la classe au même titre qu'un élève non porteur de handicap. Cependant, même s'il s'agit de cas isolés, on peut émettre l'hypothèse que le manque de formation des professeurs implique des réponses inadaptées aux besoins des enfants en situation de handicap ou alors des réponses qui accentuent la stigmatisation de l'enfant et qui rendront sa socialisation difficile.

⁷ Frédéric Grimaud et Frédéric Saujat. « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire », Travail et formation e éducation [En ligne], 8, 2011, mis en ligne le 16 février 2012. URL : <https://journals.openedition.org/tfe/1574>

Cette première partie visait à montrer que le handicap est reconnu, qu'il est pris en compte mais que la manière dont est perçu le handicap peut influencer les perceptions que l'on aura d'un enfant en situation de handicap. En ce qui concerne le handicap, nous nous pencherons sur la façon dont le handicap est médicalisé et nous verrons en quoi ce regard médicalisé a un impact dans notre vision d'un enfant en situation de handicap et en quoi cette vision peut avoir des conséquences sur l'intégration de l'élève dans les apprentissages et dans la classe.

II- Porter un regard sociologique sur le handicap : pour un environnement moins handicapant

Le handicap est donc reconnu et pris en compte par l'Education Nationale et par les différents acteurs qui gravitent autour. Nous avons néanmoins pu voir que c'était globalement l'aspect médical du handicap qui était abordé : les moyens physiques pour permettre aux enfants porteurs de handicap d'aller à l'école, des moyens humains pour accompagner l'enfant. Pour l'Education Nationale, l'inclusion scolaire permet de trouver des moyens pour inclure un enfant dans une classe « ordinaire » malgré son handicap physique ou moral. La question de l'apprentissage est peu évoquée. On évoque la scolarité mais pas les apprentissages ni les gestes professionnels à mettre en place pour intégrer les élèves dans les apprentissages. Oui nous pouvons accueillir un élève sourd en classe, à moins de parler fort, à sa hauteur, en articulant. Mais comment faire en sorte que cet élève trouve sa place au sein de la classe et dans les apprentissages ? Cette deuxième partie sera consacrée à une étude sociologique de la manière dont on perçoit le handicap, de l'impact d'une vision médicalisée du handicap.

1- Le regard médical porté sur le handicap : facteur de préjugés

Nous l'avons vu plus tôt, le regard posé sur le handicap dans les textes officiels et dans la perspective de l'inclusion scolaire est davantage tourné vers le diagnostic médical. Quelles adaptations en fonction de tel ou tel diagnostic médical. Ce regard médicalisé sur le handicap peut-il avoir des conséquences sur notre perception de l'élève ? Est-il facteur de préjugé ?

a) L'évolution du concept de handicap⁸

En 1978, l'OMS publie une typologie du handicap sous trois axes :

- les déficiences, qui correspondent à des troubles physiques.
- L'incapacité, qui correspond aux perturbations au niveau de la personne elle-même, son incapacité à effectuer des tâches normales.
- Les désavantages : « les préjudices résultant pour l'individu de sa déficience ou de son incapacité »⁹.

Cette typologie propose une vision médicalisée du handicap dans la mesure où celui-ci n'est défini que par rapport aux déficiences physiques ou mentales de l'individu et par rapport aux conséquences que ces déficiences auront sur sa vie. Le modèle médical du handicap a une vision du handicap comme « le produit direct d'une défaillance de santé qui nécessite des soins ». Le terme « handicap » ne se rapporte plus qu'à un handicap physique ou mental, uniquement perçu dans sa dimension médicale. Cette conception est développée jusqu'aux années 1980. Cependant, durant les années 60 et 70, cette vision médicale du handicap évolue et émerge alors une vision plus « sociale » du handicap. Il ne s'agit plus seulement d'une question médicale car on voit apparaître une vision davantage axée sur la dimension sociale et environnementale du handicap. En 2001, l'OMS partage un troisième modèle du handicap qui allie l'aspect médical, l'aspect individuel et l'aspect social du handicap. L'OMS partage également de nouveaux paramètres dans la catégorisation du handicap :

- les fonctions corporelles, physiologiques et psychologiques altérées par le handicap
- les conséquences du handicap sur l'anatomie
- l'implication du handicap dans la vie sociale, dans les relations avec autrui
- les facteurs environnementaux ; des facteurs extérieurs pouvant être handicapant

On admet donc que le handicap peut être accentué et produit par des conditions externes à la personne porteuse de handicap : des conditions environnementales. C'est l'environnement social, matériel qui n'est pas adapté aux personnes handicapées et non pas les personnes handicapées qui ne sont pas adaptées à la société actuelle. Les personnes en situation de handicap ne sont plus vues comme des inadaptés sociaux mais davantage comme des personnes essayant de vivre dans une société trop normalisée qui prend du temps à s'adapter.

⁸ Wendingoudi Émile Ouedraogo. Des lois et le handicap : quelles représentations sociales ? Analyse de discours de professionnels administratifs du handicap. Sciences de l'Homme et Société. 2016. ffdumas-01368999

⁹ Op.cit.

Cependant, on ne peut nier que les représentations sociales du handicap restent globalement négatives et fondées sur une vision médicale : pour beaucoup ; le handicap est une déficience physique qui rend la personne anormale par rapport à la norme représentée par la société.

Les représentations sociales ont un impact sur notre vision du handicap. Ainsi, il paraît important d'adopter un regard sociologique sur le handicap afin de tenter de comprendre les mécanismes sociaux pouvant être à l'origine d'une forme d'exclusion volontaire ou pas des personnes en situation de handicap.

b) Porter un regard sociologique sur le handicap ?

Dans leur article « Pour une sociologie du handicap », Romuald Bodin et Etienne Douat évoquent le handicap comme étant davantage un problème social qu'un problème médical. Ils évoquent « le poids central des catégories de pensée et des discours derrière un discours de façade sur la dimension sociale du handicap »¹⁰. Il semble que cette phrase fasse référence à la manière dont la loi de 2005 définit le handicap. La loi de 2005 évoque le handicap comme une « limitation à la vie en société » mais en raison d'une « altération substantielle ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques ». Cette définition allie donc un aspect social et un aspect médical du handicap. Dans cette définition, ce sont les dysfonctionnements physiques qui sont la cause d'une limitation à la vie en société. C'est cette vision qui est questionnée par les deux auteurs mais aussi par Jean-Sébastien Eideliman dans sa conférence de novembre 2015 à l'hôpital Necker. Il invitait les auditeurs à porter un autre regard sur la notion de handicap. Il définit clairement le modèle médical du handicap et le modèle social. Pour se faire, il prend un exemple qu'il semble intéressant de réemployer ici afin d'établir une comparaison entre les deux façons de penser de ces modèles.

¹⁰ *Pour une sociologie du handicap*. Romuald Bodin, Etienne Douat. Editions du Croquant. « Savoir agir », 2019/1 N°47 pages 9 à 11

Voici son exemple¹¹ :

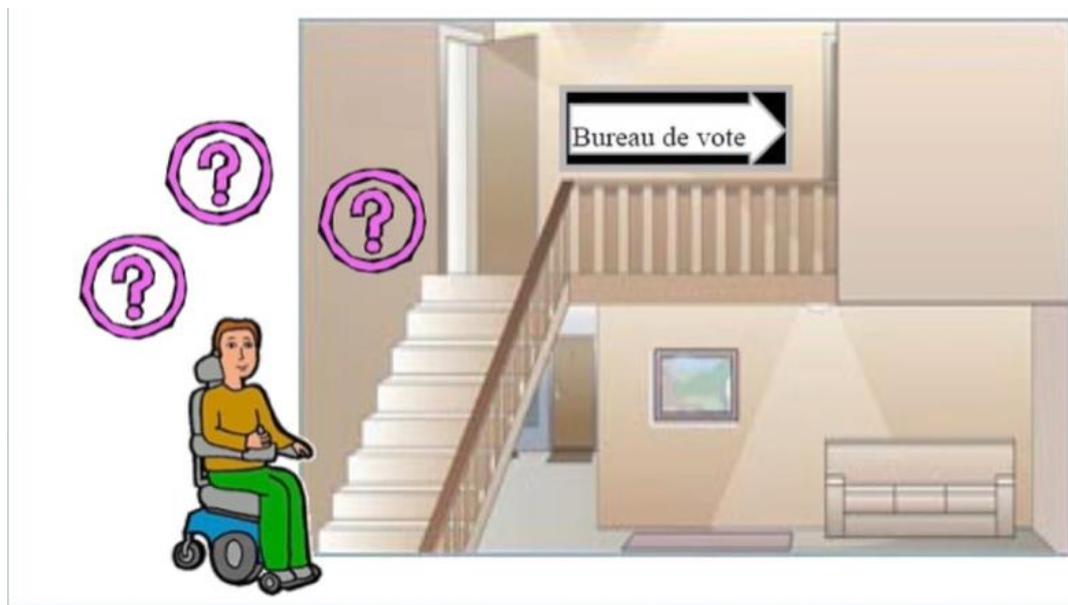


Image 1 : Tirée du diaporama de la conférence de Jean Baptiste Eideliman

Dans cette situation et en prenant le modèle médical (individuel), on dira qu'à cause du fauteuil, la personne est empêchée de monter l'escalier et empêchée d'aller voter. Ici, l'accent est mis sur le fait que le handicap est lié à des troubles physiques, psychiques, mentaux qui engendrent des particularités au niveau de l'individu : il ne peut pas monter car il est en fauteuil.

En prenant le modèle social, nous dirons que le handicap n'est pas dans l'individu mais il réside dans la situation : la personne ne peut pas monter car il n'y a pas de rampe. Le handicap est « dans l'escalier » ou dans la relation entre une personne avec les particularités et une situation/un environnement qui crée le handicap. Ce sont alors certaines particularités dans un environnement donné qui créent un handicap. On peut donc dire que si la situation évolue, le handicap disparaît. Par exemple, s'il y avait eu une rampe d'accès à la place de l'escalier, le handicap aurait disparu.

Ainsi, dans une vision sociale du handicap, le handicap est extérieur à l'individu, il se situe dans le rapport entre l'individu et l'environnement ou une situation. Dans son article,

¹¹ Conférence de Jean-Sébastien Eideliman le 17 novembre 2015 à l'hôpital Necker lors de la journée de l'Association de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent du Réseau Sud (APEARS). https://www.psynem.org/Psyche_et_politique/Handicap_regard_sociologique

Romuald Bodin explique que certaines recherches montrent « la manière dont les aides, protections et accompagnements proposés aux personnes en situation de handicap peuvent parfois moins réduire le handicap, au sens d'une facilitation de la participation sociale, que le redoubler ou le renforcer. ». Dans ces situations, on propose des aides matérielles ou humaines mais dans le but de palier à un handicap physique. On ne se pose pas la question de l'adaptation de l'environnement ou d'une situation qui pourrait accentuer voire créer le handicap. Le handicap finit donc par être un problème social car il touche à l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société. Cela pose la question de l'adaptabilité de l'environnement matériel, et social.

c) Le « sick role »

Dans ce dernier point, il s'agira d'évoquer ce que Talcott Parsons a nommé le *sick role*. D'un point de vue sociologique, ce terme désigne la manière de catégoriser un individu et d'observer les effets sur la manière dont cet individu reprend les caractéristiques qui lui sont attribuées. Ce mécanisme de catégorisation a des effets sur la manière dont on s'adresse à quelqu'un, les attentes qu'on a de lui. Ce terme nous intéresse par rapport au sujet car il serait intéressant d'observer les manifestations de ce *sick role* au sein d'une relation enseignant/élève en situation de handicap. L'enfant, dans sa socialisation primaire, apprend à décoder la manière dont on s'adresse à quelqu'un, les attentes qu'on a de lui. Pour un élève, le *sick role* consiste à agir, de la manière dont on imagine quelqu'un en situation de handicap agir. C'est-à-dire selon les représentations usuelles que l'on a des personnes en situation de handicap. L'enfant se conforte dans ce rôle qu'on lui a attribué, il se met dans la représentation que l'on a de lui et adopte une forme de rôle social qu'on lui a imposé. Quand un élève sort de ces catégorisations, il faut prendre un temps avec lui pour lui montrer qu'on essaye de le comprendre. Un enfant sort de ce rôle social quand il a vu que les autres ne voyaient pas en lui uniquement un malade qui ne peut pas faire ou pas suffisamment. Cette question est très intéressante et rappelle d'ailleurs le principe de l'effet Pygmalion : si on applique tel ou tel regard et a priori sur un individu, cet individu aura tendance à se glisser dans les attentes que l'on a de lui. En lien avec le sujet, on peut donc se demander si les représentations de l'enseignant envers l'élève ont un impact sur l'attitude de l'élève ? Est-ce que l'enseignant a des attentes particulières inconscientes ou pas de l'élève en situation de handicap ? Est-ce l'enfant répond, inconsciemment à ces attentes ? Comment ces représentations et attentes se traduisent-elles concrètement ?

2- L'inclusion scolaire : entre ouverture et mise à l'écart

On trouve donc plusieurs manières d'aborder le handicap, et aujourd'hui, on trouve des tentatives d'appliquer un regard sociologique sur le handicap. Romuald Bodin soulignait bien le fait que le handicap était parfois renforcé par les aides matérielles ou humaines dédiées pourtant à le réduire. Au niveau scolaire, on observe également cette ambiguïté, une inclusion entre ouverture et mise à l'écart du handicap. Parfois, en croyant faire bien pour intégrer un enfant en situation de handicap dans la classe, on le met involontairement à l'écart.

a) Les professeurs face au handicap et à l'inclusion scolaire

Il paraît important d'aborder les différentes représentations du handicap que peuvent avoir les enseignants et l'impact de celles-ci dans la classe. On parle de plus en plus de stigmatisation, de discrimination positive ; quels sont les différents facteurs qui peuvent expliquer ces phénomènes ?

Tout d'abord, on peut citer le manque de formation des professeurs des écoles qui joue sur la perception du handicap. Il est difficile de s'adapter à des besoins particuliers quand on n'a pas été formé et on entend souvent : « je fais comme je peux ». Ensuite, les conditions de travail peuvent parfois être un frein à l'inclusion : le nombre d'élèves dans la classe, leur âge. Tous ces facteurs rendent l'inclusion difficile. Ainsi, beaucoup d'enseignants se posent la question de la place accordée aux élèves en situation de handicap dans la classe. Comment ces élèves sont intégrés aux apprentissages ?

Dans l'article « Pour une sociologie du handicap », les auteurs Romuald Bodin et Etienne Douat évoquent différents entretiens menés auprès de jeunes handicapés, de parents et de professionnels de santé. Il en ressort que le jugement scolaire est parfois intériorisé par les élèves et les enseignants : il y a des paroles qui « condamnent » l'enfant dans ses possibilités futures. On voit donc que ce jugement est intériorisé donc implicite car il relève certainement de représentations sociales inconscientes, des représentations socialement admises et ancrées dans les mentalités.

Dans leur article¹², S. Tremblay et C. Loiselle évoquent deux modèles du handicap, à la manière de Jean-Sébastien Eideliman. Ils parlent d'un modèle fonctionnaliste : le handicap vu comme une insuffisance par rapport à la norme sociale et l'enjeu étant de combler cette insuffisance pour « aligner la personne handicapée sur la norme de validité ». On a donc ici une définition du handicap comme le contraire de validité, c'est la normalisation. D'un autre côté, ils définissent le modèle de l'inclusion. Il s'agit ici du système qui se transforme au contact de la personne en situation de handicap. Ils nomment ce modèle « dénormalisation » car le but est « d'élargir notre rapport à la différence en concevant les caractéristiques de tous ceux qui composent la classe ; penser la classe comme un lieu où se côtoient autant de différences qu'il y a d'élèves »¹³. On se rapproche donc ici du modèle sociologique du handicap pour lequel c'est l'environnement qui, en se modifiant, peut effacer ou atténuer le handicap. Les auteurs évoquent dans leur article, le modèle « médical » du handicap dans l'enseignement au Québec. Nous pouvons néanmoins faire des parallèles avec l'éducation en France. Ils notent une grande volonté d'inclusion (« parcours scolaire adapté aux compétences et aux besoins de l'élève ») mais notent aussi un manque de ressources concrètes comme par exemple un enseignant ressource qui pourrait accompagner les élèves au quotidien. L'Education Nationale est effectivement dans une optique d'inclusion pour accroître la participation sociale des personnes en situation de handicap mais c'est paradoxal car il n'y a que très peu de formations sur le handicap, peu d'accompagnement véritable et des délais très longs pour les aides humaines (AESH et AVS). Ainsi, l'inclusion est-elle une utopie ? Même si on cherche à bannir la stigmatisation, même si on cherche à voir autant de différences que d'individus, sans le vouloir, on applique souvent un regard médical ou normaliste sur le handicap. En classe, les enseignants jonglent entre inclusion et mise à l'écart : parfois l'élève réalise les mêmes activités que les autres mais parfois l'élève est exclu d'une ou plusieurs activités faute de moyens ou de formation pour le professeur.

En ce qui concerne l'attitude des professeurs face au handicap, Georges Felouzis dans son livre *Les inégalités sociales*, évoque une forme de discrimination qui affaiblit l'égalité de traitement. Il parle de différents facteurs comme l'expérience des professeurs, le milieu social de l'école, le handicap en tant que tel. « La ségrégation scolaire produit un effet de stigmatisme sur les élèves qui s'en retrouvent dévalorisés sur le plan scolaire et personnel ». Il évoque ici le fameux effet Pygmalion : l'enseignant portant un regard dévalorisant sur

¹² Tremblay, S. & Loiselle, C. (2016). *Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique*. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 9–23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>

¹³ Pekarsky, 1981, cité dans Bergson, Rousseau et Leclerc, 2011, p.93

l'enfant et l'enfant qui, par ce regard va s'en retrouver dévalorisé. C'est cet effet que l'on cherche à éviter au maximum mais qui est parfois inévitable dans le cas de troubles du comportement ou d'enfants faisant preuve de violence. Difficile de ne pas stigmatiser un élève qu'il faut sans cesse gronder ou reprendre à cause de violences ou de comportements inappropriés aux normes et codes de l'école.

b) Le paradoxe de l'école inclusive

Les professeurs se trouvent donc dans des situations inégales face au handicap. Ces situations varient selon l'expérience des professeurs, le milieu social, leur propre expérience face à l'inclusion scolaire. Ces observations mènent à se demander s'il n'existerait pas un paradoxe dans l'inclusion scolaire. En effet, malgré une volonté d'inclure des élèves en situation de handicap dans un parcours « ordinaire », on remarque qu'à cause d'un manque de moyens et de formations, le handicap est parfois creusé ou amplifié. Goffman évoque l'école comme un « lieu de tensions »¹⁴, entre inclusion net mise à l'écart. Tremblay et Loiselle parlent même d'utopie de l'inclusion. En effet, l'inclusion scolaire cherche à accroître la participation sociale des personnes en situation de handicap mais paradoxalement, on ne propose pas de formation obligatoire aux enseignants, ils ne sont pas accompagnés et les délais pour les aides humaines sont très longs. De plus, chercher à voir autant de différences que d'individus est très difficile concrètement surtout dans un système éducatif basé quasi exclusivement sur la norme et l'équité. Pour Goffman d'ailleurs, ce processus « intimement lié au cadre démocratique qui impose le caractère universel de l'égalité formelle et donc, qui peut à la fois amener les « normaux » à se sentir mal à l'aise avec le stigmate des autres et les « stigmatisés » à fournir la preuve constante qu'ils sont différents et méritent les mêmes égards que les autres. »¹⁵. Le fait de vouloir s'adapter à l'enfant en situation de handicap en proposant des activités réaménagées part certes d'une bonne intention de l'enseignant et d'une volonté d'inclusion, mais cela peut néanmoins participer à créer un stigmate autour de cet élève. Il ne fait pas comme les autres : les autres le stigmatisent et l'élève en situation de handicap se sent davantage exclu. Et de l'autre côté, si l'on donne exactement la même chose à faire à un enfant en situation de handicap qu'aux autres, on risque également d'accroître les stigmatisations car l'enfant en situation de

¹⁴ Goffman, E. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Traduit par Alin Kihm. Paris : Les Editions Minit.

¹⁵ Tremblay, S. & Loiselle, C. (2016). *Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique*. *Éducation et francophonie*, 44 (1), 9–23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>

handicap se retrouvera dans une situation humiliante dans laquelle il n'arrive pas à faire comme les autres. C'est pour ces raisons que Tremblay et Loisel semblent dire qu'appliquer l'inclusion scolaire telle qu'elle est définie, est utopique et paradoxale.

Dans leur article « Un âge refusé », Etienne Douat et Romuald Bodin parlent « d'oublier le handicap sans trop l'oublier ». Ce paradoxe met en évidence l'exercice difficile que représente l'inclusion : s'adapter sans trop s'adapter pour ne pas creuser les différences.

Les deux auteurs évoquent l'alternance entre mise à l'écart et inclusion. Pour répondre aux « besoins spécifiques » de certains élèves, on met en place des séries d'exercices pour corriger et adapter. Finalement, l'institution scolaire « crée paradoxalement les conditions d'un renforcement des difficultés dans les apprentissages et d'une exclusion de toute une partie de l'univers ». Il apparaît finalement qu'inclure des élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire est une tâche périlleuse, un questionnement constant pour savoir quand inclure l'élève au maximum et quand trouver des aménagements sans nuire à son inclusion dans la classe.

c) Le cas de la surdité à l'école maternelle/élémentaire

Poursuivons notre réflexion avec un exemple de handicap : la surdité. J'ai choisi ce handicap car il y a un élève atteint de surdité moyenne dans ma classe de petite section. Dans le cas de l'école maternelle, il est très difficile de pouvoir parler d'inclusion en ce qui concerne les enfants sourds. En effet, la maternelle est un système très oraliste puisque les enfants n'ont pas encore accès à l'écrit. On peut palier à ce manque vers la fin de la moyenne section ou la grande section en utilisant des pancartes, des dessins, indiquant les règles de classe, les consignes. Cependant, cette méthode nécessite une certaine abstraction de la part des élèves, abstraction dont les élèves de petite section ne font pas encore preuve. Bernard Mottez explique que le système de l'école maternelle est en décalage avec la surdité car on demande sans cesse aux enfants d'entendre et d'écouter. Dans son article « A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds »¹⁶, il évoque la surdité à l'école et comment ce handicap peut être accentué. Il évoque certaines actions centrées sur un dysfonctionnement physique qui peuvent avoir pour conséquences d'augmenter le

¹⁶ Mottez, B. (2008). A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20-32. <https://doi.org/10.7202/001390ar>

handicap et participer à l'exclusion de l'élève. Il définit d'ailleurs le handicap comme « l'ensemble des lieux et rôles sociaux desquels un individu ou une catégorie d'individus se trouvent exclus en raison d'une déficience physique ». Il parle du handicap comme d'une exclusion de la société. Il précise que les personnes atteintes de surdité sont exclues à cause de l'organisation de notre société actuelle, centrée sur des canaux de communication et d'informations, des communications à distance, et d'une moins bonne audition à cause des divers outils téléphoniques. En effet, ces nouveaux outils technologiques affaiblissent la qualité auditive et les personnes sourdes souffrent des conséquences de cette perte en qualité auditive. Prenons un exemple en rapport avec la crise sanitaire : les cours à distance étaient assurés grâce à des logiciels de visioconférence. Très peu de ces logiciels possédaient une option de sous-titrage pour des personnes malentendantes ou sourdes. De même, à l' cole maternelle, les consignes sont globalement données oralement, et cette manière de transmettre la consigne peut nuire à la compréhension d'un élève sourd. Ajoutons également la présence du masque qui évidemment, accentue la situation handicapante, rendant la lecture labiale impossible.

Anne Vanbrugghe souligne néanmoins la nécessité pour l'élève sourd de bénéficier d'une langue porteuse d'apprentissages, qu'elle soit vocale ou gestuelle¹⁷. Cependant, l'enseignant peut rapidement tomber dans un premier écueil : faire comme si l'enfant n'était pas sourd en lui demandant sans cesse d'entendre et d'écouter. Bernard Mottez appelle cela le *déni de surdité*. Le deuxième écueil consiste à envisager positivement la surdité comme une différence de capacités. Il s'agit d'occulter certaines difficultés en oubliant que dans certaines situations, l'enfant sourd est handicapé par le fait qu'il n'entend pas. Cet écueil paraît évident mais il est lié au principe d'inclusion qui cherche une égalité de traitement entre tous les élèves. Ainsi, on considère que l'enfant sourd va apprendre de la même manière que les autres or, dans certains cas, des adaptations sont nécessaires, physiquement parlant. Cet écueil est également lié à l'évolution du concept de handicap : « de façon générale, l'évolution des conceptions du handicap sous l'impulsion de l'OMS, visant à distinguer la déficience du handicap éventuel qu'elle génère et à envisager la personne dans sa globalité et non plus uniquement au regard de ses incapacités, a pu produire les mêmes effets de balanciers, aboutissant parfois à gommer complètement l'idée du handicap, jugée trop stigmatisante » : en voulant inclure l'élève à tout prix au même titre que les autres enfants, on occulte parfois le handicap.

¹⁷ Anne Vanbrugghe. *L' cole maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Ed. de l'INSHEA, 2009, pp.137-147.

Anne Vanbrugghe évoque également la communication entre une personne sourde et une personne entendante. Elle explique que le handicap d'un interlocuteur impacte forcément les autres locuteurs. Elle précise les différentes réactions possibles :

- limiter l'inconfort et ignorer
- parler de choses simples pour atténuer les difficultés
- faire semblant d'avoir compris

On retrouve donc ce sentiment de confort et d'inconfort lors d'une situation de communication. La relation élève-enseignant est impactée par ce sentiment et il est donc indispensable de réunir les conditions d'une communication confortable au sein de la classe dès l'entrée en maternelle pour inclure au mieux l'élève dans les apprentissages (qui impliquent de nombreuses situations de communication). L'école maternelle est l'un des premiers lieux de socialisation de l'enfant (si l'enfant n'est pas allé en crèche par exemple), la classe est une micro société dans laquelle les enfants jouent un rôle social. En maternelle, la socialisation et la maîtrise de la langue sont donc une priorité. Anne Vanbrugghe distingue trois types de données qui doivent être croisées :

- les ressources, faiblesses et contraintes personnelles de l'enfant et de sa famille
- les ressources, faiblesses et contraintes de l'établissement et de la classe d'accueil
- les ressources, faiblesses et contraintes de l'enseignant
- les ressources, faiblesses et contraintes du contexte institutionnel et réglementaire national ou local.

Ces différentes données nous serviront également lors de l'observation du terrain. Ces données nous permettent de se demander dans quelles mesures et jusqu'où, le dispositif commun d'apprentissage des élèves entendants peut-il prendre en compte les besoins particuliers de tel ou tel élève ?

d) Des contraintes organisationnelles liées à l'institution

Dans l'article « Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes »¹⁸, Patrice Bourdon et Marie Toullec-Théry évoquent le rapport entre les conditions spécifiques du fonctionnement d'un dispositif inclusif et la

¹⁸ *Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes* Patrice Bourdon Marie Toullec-Théry Maîtres de conférences en sciences de l'éducation Université de Nantes, Espé CREN, EA 2661

réussite scolaire des élèves en situation de handicap. Ce dispositif a pour objectif d'actionner les « leviers qui permettent d'amener les élèves en situation de handicap à des apprentissages consolidés ». Dans le lycée, les locaux possèdent une accessibilité pluridimensionnelle avec divers équipements médicaux (salles pour des kinésithérapeutes, orthophonistes), du matériel (des loupes, des écrans d'ordinateurs adaptés). Les apprentissages sont adaptés pour faciliter l'accès aux savoirs, il y a des accompagnements humains via les AVS. Les AVS sont mutualisées et sont plusieurs à être présent sur le site. Dans leur étude, P. Bourdon et M. Toullec-Théry expliquent que cette organisation donne à voir la mobilisation des différents acteurs de ce dispositif et la façon dont ces acteurs construisent leur activité. Ils se focalisent sur les objets d'attention des acteurs, le milieu qu'ils construisent, qu'ils réaménagent selon les obstacles repérés. Ils observent également la part occupée par chaque acteur dans ce dispositif. Trois questions se posent alors pour les deux chercheurs :

- existe-t-il une place importante accordée aux savoirs ou bien les acteurs privilégient-ils les organisations matérielles ?
- quelles sont les préoccupations communes ? La culture ? L'interface ? Les besoins des élèves ?
- de quelle manière la forme scolaire détermine-t-elle les modalités d'organisation des pratiques et même les pratiques enseignantes et donc, ce que les élèves apprennent ?

Dans le lycée Les Bourdonnières, la réflexion portant sur ce dispositif inclusif, tourne autour de trois grands axes.

Tout d'abord, celui d'une culture spécifique au lycée. Le handicap est vu comme une cause ou un combat et tous les acteurs y sont vigilants. On veut montrer que tous les lycéens ont une place au lycée, que tous les individus sont perçus comme des lycéens avant d'être, pour certains, vus comme des élèves en situation de handicap. On retient également que cet engagement, cette implication est historique et plutôt militante dans ce lycée.

Le deuxième axe important évoque le lycée comme étant une interface. Une interface permettant la communication entre les différents acteurs (professeurs, professionnels de santé, parents, AVS...), un lien entre les différents mondes : le monde de l'élève et de sa famille, le monde du soin et de la rééducation et le monde de l'enseignement. Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap impliquent des confrontations régulières entre les différents acteurs. Le lycée dispose également d'un coordinateur pour gérer ces échanges.

Le troisième axe déterminé par le lycée se focalise sur les besoins des élèves, l'accessibilité aux savoirs et la compensation des handicaps. Le but est de « s'assurer que l'élève trouve

une pleine place dans la classe ». On analyse les obstacles qui peuvent survenir dans le milieu scolaire ordinaire. P. Bourdon et M. Thoullec-Théry notent tout de même une limite à cet axe : les situations d'apprentissages-enseignements semblent peu étudiées sauf dans leurs dimensions purement matérielles (lours, police d'écriture au tableau, micro...). Ainsi, même si le cadre permet à tous de « s'engager dans son activité », l'accompagnement à la scolarisation des élèves en situation de handicap reste difficile. Selon les deux auteurs, les craintes se situent surtout du côté des professeurs : ce dispositif peut devenir « un frein à la modification des pratiques professorales », c'est-à-dire laisser moins de liberté aux enseignants de pouvoir adapter leur pédagogie aux élèves qui en ont besoin.

Le dispositif d'inclusion au lycée des Bourdonnières est donc très abouti, très performant selon les enquêtes menées par les deux auteurs. En lien avec notre problématique, il montre qu'il est tout à fait possible de mettre en place des dispositifs d'inclusion efficaces et dans le but de réunir tous les acteurs de l'inclusion sur un même lieu (« l'interface »). La logique de ce dispositif « consiste à ne pas amalgamer scolarisation des élèves handicapés avec l'impératif besoin d'être des spécialistes du handicap. Cette logique permet alors de ne pas verser dans le mouvement assez usuel [...] de recherche d'un refuge derrière des prétextes comme « je ne suis pas formé » justifiant un certain désengagement de l'inclusion ».

Conclusion de la première partie

La loi de 2005 définit le handicap comme une « limitation 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 ». Cette définition évoque le handicap comme étant issu d'une situation plutôt que d'un individu : on parle de situation de handicap et non plus d'une personne handicapée. Le modèle de l'inclusion s'oppose à un modèle fonctionnaliste qui voit le handicap comme une insuffisance par rapport à la norme de la société. Désormais, inclusion scolaire est synonyme, pour les professeurs, d'adaptation, de compensation du handicap grâce à des aides matérielles, humaines. La question qui se posait au départ se centrait autour de l'intégration des élèves en situation de handicap dans les apprentissages et dans la classe. Comment favoriser au mieux cette inclusion en somme ? Quels sont les petits gestes et représentations inconscients qui créent des situations handicapantes ? Nous avons vu qu'il existait des paradoxes dans l'école inclusive comme le manque de formation des professeurs,

les délais très longs pour les dossiers MDPH et les demandes d'aide humaine, une communication parfois difficile entre les différents acteurs de l'école inclusive (milieu éducatif, médical, familial, institutionnel). On observe parfois des réactions de déni du handicap comme le déni de surdité : on fait comme si l'enfant entendait en se disant qu'on traite l'enfant comme un enfant « normal » et au final, cette attitude creuse les écarts. Nous avons évoqué une forme de désengagement de la part des professeurs qui le plus souvent expliquent les difficultés de mise en place de l'inclusion par « le manque de formation ». Certes, le manque de formation est indéniable mais n'y aurait-il pas d'autres facteurs rentrant en jeu et rendant l'inclusion difficile ? Nous avons évoqué le poids des contraintes organisationnelles qui pouvait peser sur un élève en situation de handicap. Nous pourrions aussi évoquer les contraintes institutionnelles, matérielles pour les professeurs. Il serait également intéressant de questionner les attitudes des professeurs face aux difficultés rencontrées. Interrogeons-nous donc sur les moyens de gérer les difficultés liées à l'inclusion d'enfants en situation de handicap dans des classes « ordinaires » et les effets de ces difficultés. Grace aux différentes lectures, le questionnement a pu évoluer. Nous nous demandons à présent, toujours dans le cadre de l' cole maternelle : dans quelles mesures les contraintes organisationnelles liées à l'institution, ont-elles un impact sur l'enfant en situation de handicap et sur la manière dont les enseignants mènent l'inclusion au sein de la classe ? Dans les deux parties qui vont suivre, nous observerons le terrain d'enquête, nous évoquerons la méthodologie utilisée afin de recueillir les données de terrain. Enfin, nous essaierons d'analyser ces données au regard de la nouvelle problématique.

Partie 2 : Présentation du terrain d'étude et de la méthodologie adoptée

Dans ce chapitre, je présenterai le terrain d'étude à savoir mon école et ma classe, d'un point de vue géographique, social et organisationnel. J'évoquerai ensuite la méthodologie mise en œuvre afin d'étudier le terrain et de questionner ma pratique au regard de la problématique que je me suis posée.

1- Terrain d'étude : caractéristiques géographiques, sociales et organisation de l'école

Voici en premier lieu, une présentation du terrain d'étude. Nous aborderons la démographie du quartier dans lequel se situe l'école, nous observerons également le quartier d'un point de vue sociologique, c'est-à-dire, les classes sociales qui y sont représentées, le niveau général d'étude, l'âge, le sexe et les origines des habitants. Ensuite, je détaillerai l'organisation de l'école en termes de contraintes spatiales et temporelles au regard de la gestion du handicap.

1- Caractéristiques géographiques et sociales de l'école : le quartier Saint Félix – Hauts Pavés

L'école se situe dans le quartier Hauts Pavés - Saint Félix de Nantes. C'est un quartier situé au Nord-Ouest de Nantes comme l'indique ce schéma provenant d'un document publié par la Ville de Nantes¹⁹ :



¹⁹ https://auran.org/sites/default/files/publications/documents/65_15quartiersnantais_web.pdf

a) Population : âge et origines

Le quartier Saint Félix a connu une évolution de sa population très forte entre 2006 et 2011. En 2011, le quartier comptait 35 811 habitants. C’était le quartier le plus peuplé, il comprenait environ 12,4% de la population nantaise (287 845 habitants en 2011).

	Moins de 15 ans	15-29 ans	30-44 ans	45-59 ans	60 ans et plus
Centre-ville	9	47	19	11	14
Bellevue - Chantenay - Saint Anne	20	22	21	19	18
Dervallières - Zola	16	24	21	17	22
Hauts Pavés - Saint Félix	13	32	18	16	21
Malakoff - Saint Donatien	15	32	21	15	17
Ile de Nantes	13	36	24	13	15
Breil - Barberie	17	25	18	18	22
Nantes Nord	16	36	17	17	14
Nantes Erdre	18	25	21	20	16
Doulon- Bottière	19	21	20	20	20
Nantes Sud	14	23	21	19	23

Tableau 1 : Tableau de la répartition des catégories d'âge dans les quartiers de Nantes (en %) réalisé à partir des données du site de La Ville de Nantes²⁰

Ce tableau récapitule les pourcentages des différentes catégories d’âge dans chaque quartier de la Ville de Nantes. On remarque clairement que le pourcentage de personnes ayant entre 15 et 29 ans est plus élevé dans le centre-ville (47%), dans les quartiers Saint Félix et Malakoff – Saint Donatien (32%) ainsi que dans les quartiers Ile de Nantes et Nantes Nord (36%). Le quartier Saint Félix faisait donc partie des 5 quartiers les plus jeunes de Nantes en 2011. Voici à présent un graphique réalisé à partir des chiffres de la Ville de Nantes (datant toujours de 2011) montrant plus clairement la répartition des tranches d’âge dans le quartier de l’école :

²⁰ Villes de Nantes, Nantes Métropole, & Auran. (2011–2012). *Nantes et ses quartiers*. https://auran.org/sites/default/files/publications/documents/65_15quartiersnantais_web.pdf

RÉPARTITION DES TRANCHES D'ÂGE (EN %) DANS LE QUARTIER HAUTS PAVÉS - SAINT FÉLIX

■ Moins de 15 ans ■ 15-29 ans ■ 30-44 ans ■ 45-59 ans ■ Plus de 60 ans

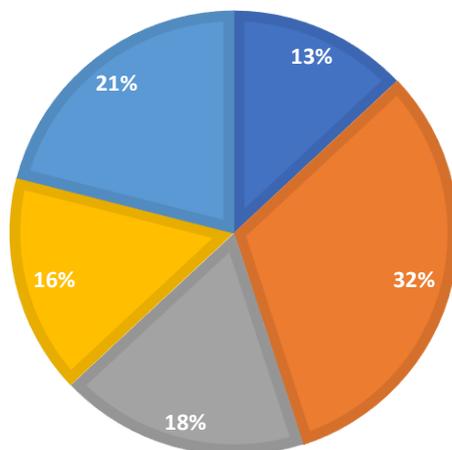


Figure 1 : Graphique représentant la répartition des tranches d'âge (en %) dans le quartier Hauts Pavés - Saint Félix - Réalisé à partir des données de La Ville de Nantes.

Il y a une seconde catégorie qui est sur-représentée : les personnes de plus de 60 ans. Elle représente en effet plus de 20% de la population du quartier. D'ailleurs, Saint Félix faisait partie des quartiers accueillant le plus d'habitants de plus de 60 ans.

Le quartier Saint Félix – Hauts Pavés comportait en 2011, 1047 habitants d'origine étrangère, soit à 0,9% de sa population. Il s'agit d'un nombre plutôt bas en comparaison avec d'autres quartiers de Nantes comme Bellevue – Chantenay – Sainte Anne ou Dervallières – Zola (plus de 2000).

Le quartier Hauts Pavés – Saint Félix est donc un quartier plutôt mixte en ce qui concerne sa population, toutes les catégories d'âge sont représentées et même si certaines le sont plus que d'autres.

b) Diplômes et emplois

Nantes était (en 2011), la 5^{ème} grande ville de France en termes de détention de diplôme. 33% de sa population détenait au moins un diplôme de l'enseignement supérieur²¹.

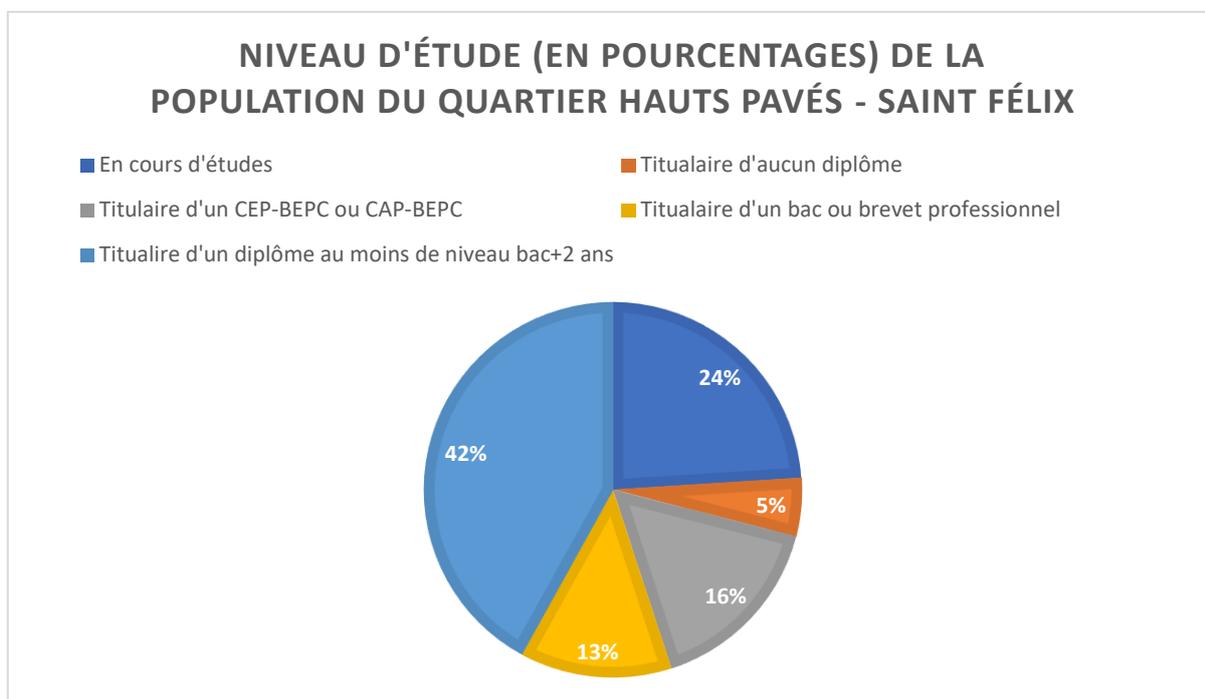


Figure 2: Graphique représentant le niveau d'étude des habitants du quartier Hauts Pavés - Saint Félix (en %) - Réalisé à partir des données de La Ville de Nantes.

Ce graphique est tout à fait représentatif du quartier et du niveau social de ses habitants. Hauts Pavés – Saint Félix était, en 2011, le quartier comprenant le plus d'habitants détenteurs de diplômes équivalents à bac+2 ou plus (en jaune sur le graphique). Il s'agit donc d'une population ayant eu accès aux études supérieures et ce pendant 2 ans minimum. Le document de la Ville de Nantes utilisé pour ce travail évoquait le quartier Hauts Pavés – Saint Félix comme un quartier très privilégié de la ville de Nantes.

En ce qui concerne les emplois, les habitants actifs du quartier occupent à 80% des postes en CDI ou dans la fonction publique, à 12,5% des postes en CDD et à 5% des emplois aidés ou des postes en apprentissages/stages. Dans tous les autres quartiers de Nantes, le pourcentage d'actifs possédant des postes en CDI ou dans la fonction publique est très proche de 80%, il ne descend pas en dessous de 72% (dans le centre-ville, dû au grand nombre d'étudiants qui ne travaillent pas en CDI) et ne monte pas au-dessus de 85%.

²¹ Villes de Nantes, Nantes Métropole, & Auran. (2011–2012). *Nantes et ses quartiers*. https://auran.org/sites/default/files/publications/documents/65_15quartiersnantis_web.pdf

Enfin, observons les catégories socio-professionnelles représentées dans le quartier. Ces chiffres nous serviront plus tard lorsque nous aborderons les catégories socio-professionnelles des parents des enfants de ma classe.

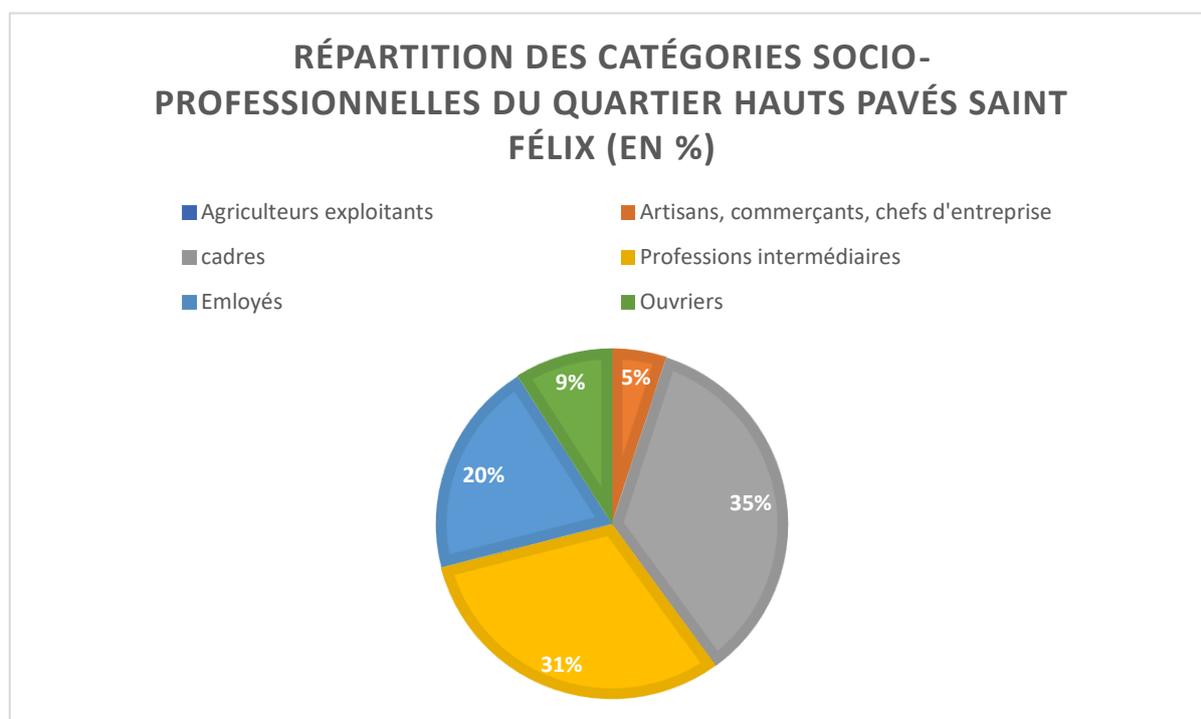


Figure 3: Graphique représentant la répartition des catégories socio-professionnelles du quartier Hauts Pavés - Saint Félix (en %) – Réalisé à partir des données de La Ville de Nantes

On remarque que les cadres et les professions intermédiaires sont les catégories les plus représentées. Le quartier Hauts Pavés Saint Félix et le Centre-Ville sont les deux quartiers dans lesquels il y a le plus de cadres ou de personnes exerçant des professions intermédiaires. Ce sont aussi les deux quartiers avec le moins d'ouvriers (9% contre plus de 20% dans 5 autres quartiers). Ce graphique démontre donc que le quartier Hauts Pavés Saint Félix abrite majoritairement une population de classe moyenne à aisée, et diplômée pour la plupart.

2- Organisation de l'école : des contraintes organisationnelles dans la gestion du handicap à l'école

L'école est sur deux étages (voir plan en annexes), au rez-de-chaussée se trouvent les classes de Petite Section et de Petite et Moyenne Section. A l'étage, il y a trois classes : une classe de Moyenne Section et deux classes de Moyenne et Grande Section. L'étage n'est accessible que par un escalier, il n'est donc pas accessible pour un enfant en situation de handicap moteur. L'école ouvre à 8h35 pour l'arrivée des élèves, elle réouvre à 11h45 pour ceux qui mangent chez eux, puis à 13h35 pour les enfants qui reviennent l'après-midi et enfin, elle ouvre une dernière fois à 16h pour la fin de journée.

L'école accueille plusieurs élèves en situation de handicap, plus précisément des élèves porteurs de troubles du spectre autistique. Nous nommerons ces élèves par la première lettre de leur prénom. Ils sont au nombre de quatre et sont répartis dans trois classes différentes (A, en classe de PS-MS / W, en classe de PS-MS / R, en classe de MS-GS / An en classe de MS-GS). Seulement un de ces élèves est accompagné d'une AVS neuf heures par semaine (An en MS-GS). Il y a un autre élève porteur d'un trouble du spectre autistique qui vient quelques jours par semaine le matin, accompagné d'une AVS à plein temps (W dans en classe de PS-MS). Cet élève n'avait pas pu être scolarisé en septembre car il ne pouvait pas venir à l'école sans aide humaine. A cause des délais extrêmement longs pour recruter une AVS, il a passé quatre mois déscolarisé avant de pouvoir venir à l'école. On remarque donc bien que l'école n'est pas tout à fait prête à accueillir des élèves en situation de handicap moteur et des élèves porteur de troubles mentaux et/ou psychologiques. En effet, l'absence de rampes pour fauteuils, de toilettes adaptées ou encore d'espaces dans les salles de classe rendraient l'intégration d'un élève en situation de handicap moteur très compliquée voire impossible. Les classes du premier étage possèdent un endroit appelé « atelier ». Il s'agit d'une pièce située entre deux salles de classe, une salle dans laquelle se déroulent des activités de peinture ou bien des activités qui nécessitent d'être au calme. Ces salles permettent également aux enfants porteurs de troubles autistiques de s'isoler seuls ou avec un adulte si besoin. Il s'agit donc d'une adaptation organisationnelle au service du handicap permettant à des élèves pour lesquels la vie en société est difficile, de s'isoler quelques instants.

J'aimerais également aborder la sieste. La sieste, dans l'école, n'est proposée qu'aux élèves de Petite Section. Cependant, ma collègue accueillant l'un des élèves porteur d'un trouble du spectre autistique, a estimé qu'il serait bon pour cet élève (il s'agit de AN en classe de MS-GS) de faire une sieste. Depuis qu'elle a pris cette décision, An semble apaisé car il est reposé, le climat de classe s'est apaisé lui aussi, les tensions sont retombées. Il s'agit là d'une adaptation des contraintes organisationnelles qui pesaient sur cet enfant. Ma collègue a su

adapter l'organisation des temps de classe en fonction des besoins de l'élève, lui permettant de faire une pause et de revenir en classe reposé et plus détendu. Nous avons effectivement remarqué des changements dans le comportement de An depuis cette nouvelle organisation.

Pour résumer, l'école ne dispose d'aucun matériel pédagogique à disposition des élèves en situation de handicap et notamment pour des élèves ayant des troubles moteurs. Cependant, les enseignants ont trouvé quelques solutions afin de réduire les contraintes organisationnelles qui pesaient sur les enfants en situation de handicap. Cet exemple montre une forme de lacune en ce qui concerne l'accueil des enfants en situation de handicap mais également un paradoxe dans les principes de l'éducation inclusive : comment accueillir des enfants en situation de handicap quand l'école ne dispose d'aucun matériel d'aucun aménagement. Dans ce cas-là, c'est aux professeurs d'adapter l'organisation de l'école : modifier les temps de classe (l'exemple de An), proposer des coins isolés en fonction des besoins de l'enfant, échanger les salles de classe si un enfant en fauteuil est inscrit en Grande Section (la classe de Grande Section déménagerait au rez-de-chaussée). Il incombe aux professeurs de réfléchir à toutes ces tâches organisationnelles afin de répondre au mieux, aux besoins des élèves en situation de handicap pour leur proposer à la fois des moments différenciés mais aussi les intégrer pleinement dans la classe.

II- Contexte de classe : Quelle gestion du handicap et de l'inclusion ?

Dans cette deuxième partie, j'évoquerai l'organisation de ma classe, mais également ses caractéristiques spatiales et temporelles toujours au regard de l'inclusion scolaire : ces contraintes ont-elles un impact sur la gestion du handicap ? Que permettent-elles en terme d'inclusion d'un enfant sourd dans les apprentissages ? J'évoquerai également les origines sociales des élèves qui composent ma classe afin de poser un contexte sociologique.

1- Caractéristiques sociales des élèves de la classe et de l'élève observé en particulier

a) Origines sociales des élèves

L'école dans laquelle j'exerce est une école située dans un quartier plutôt aisé de la ville de Nantes. Voici un graphique rendant compte de la répartition des catégories socio-professionnelles des parents des élèves de la classe.

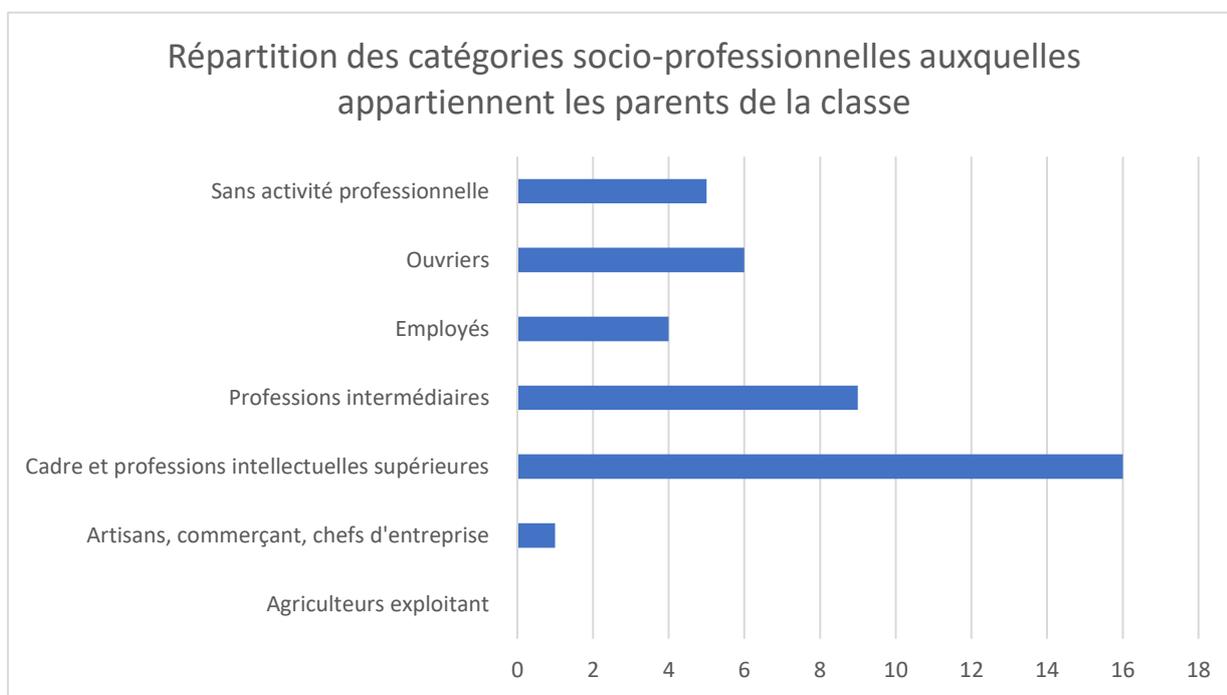


Figure 4: Répartition des catégories socio-professionnelles des parents de la classe – Diagramme réalisé à partir de données récoltées sur le terrain.

On remarque que 39% des parents d'élèves appartiennent à la catégorie socio-professionnelle « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Cette catégorie socio-professionnelle implique, le plus souvent, un certain niveau d'étude équivalant à un bac +2 ans minimum. On peut donc conclure que les élèves de la classe sont issus de milieux sociaux privilégiés, et éduqués. On peut émettre l'hypothèse que, des élèves issus de classes moyennes voire aisées, sont des enfants dont les parents sont impliqués dans les apprentissages, dont les parents sont familiers avec le cadre et les normes de l'école.

On peut néanmoins émettre une autre hypothèse quant au sujet de la recherche : y a-t-il justement une forme de pression exercée implicitement sur les enfants en lien avec leur réussite scolaire et la classe sociales des parents ? Y aurait-il un impact de la classe sociale des parents de l'élève observé sur son intégration dans les apprentissages scolaires et dans les normes de l'école ?

b) L'élève observé : origines sociales, place dans la classe et rapports avec les différents acteurs de la classe

Le questionnement de mon travail de recherche se centre sur l'intégration des élèves en situation de handicap dans la classe. Grâce à mes recherches et mes lectures théoriques, j'ai pu recentrer mon interrogation sur l'impact des contraintes organisationnelles qui pèsent sur les enfants en situation de handicap. Je recherche à questionner cet impact au regard de l'intégration de l'élève dans la classe mais aussi dans ses apprentissages. Les contraintes organisationnelles liées à l'institution génèrent des difficultés quant à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. En quoi la manière de gérer ces difficultés a-t-elle un impact sur la façon dont l'élève en situation de handicap est intégré dans la classe et aux apprentissages. Finalement, ce raisonnement se positionne à la fois du côté de l'institution et aussi du côté de l'enseignant et de ses attitudes.

Le petit garçon que j'ai observé est un élève de ma classe, nous le nommerons V pour des questions d'anonymat. Cet enfant est atteint de surdité moyenne aux deux oreilles. Une surdité moyenne implique une baisse de l'audition de 40 à 69 décibels. V est appareillé aux deux oreilles. Il fait également preuve de problèmes de comportement : violence avec les enfants et grosses difficultés à se concentrer sur une tâche. Il est suivi au CMP et au CHU par différents professionnels de la santé : un pédopsychiatre, une orthophoniste, une psychologue et un pédiatre. Les difficultés de comportement notées en début d'année dans la classe ont conduit l'équipe pédagogique à mener une ESS (équipe de suivi de la scolarisation des élèves). Toute l'équipe a fait une demande d'aide humaine à la MDPH afin que V puisse avoir une personne qui reste avec lui pour l'aider à se concentrer, se recentrer et pour gérer le comportement parfois très brusque de V.

Avant de venir à l'école, V allait en crèche seulement un jour par semaine. Il a récemment déménagé, passant d'un appartement à une maison. Il a un petit frère d'environ un an, sa mère est assistante maternelle et son père maître-nageur. V est un enfant éveillé, très curieux et il semble qu'il soit déjà dans les apprentissages scolaires. On suppose qu'il est très stimulé à la maison. J'ai remarqué que les parents étaient très soucieux de son apparence physique : V est toujours habillé avec des vêtements assortis, « à la mode ». Les vêtements viennent de la marque Zara, et dénotent avec la plupart des marques traditionnelles pour enfants, moins chères.

La rentrée était assez difficile pour V, il faisait beaucoup de crises le matin en arrivant à l'école, il était très violent avec les autres élèves (il poussait, frappait, tirait, griffait). Il fallait très régulièrement lui rappeler les règles de la classe et le surveiller constamment car ces violences étaient imprévisibles. Les parents étaient très inquiets et ont fait part de leur angoisse que leur fils soit stigmatisé. Le père était également très inquiet du regard des autres parents. Il m'a souvent dit qu'il ne voulait pas que les enfants ou les parents aient une mauvaise image de V. Cette précision m'amène à relancer l'hypothèse déjà évoquée : l'hypothèse d'une pression sociale involontaire exercée sur V, celle du regard des autres, celle de ne pas paraître « différent », celle de rentrer dans le moule de la société très normative.

2- Caractéristiques spatiales de la classe : au service de l'inclusion ?

La classe dans laquelle j'exerce (voir photos en annexes) est plutôt petite, avec beaucoup de chaises par rapport au nombre d'élève (34 chaises pour 21 élèves). Au regard de l'organisation spatiale, on peut affirmer qu'il y aurait peu de place pour un fauteuil roulant par exemple. Il n'y a pas de bancs ni de chaises pour le coin regroupement, ce qui m'a posé problème en début d'année car sans endroit fixe pour s'asseoir, il était difficile pour les élèves de rester assis sans trop bouger pour écouter. C'était également très difficile pour V car en plus d'être un enfant de 3 ans qui rentre en PS, il est appareillé, ses capacités de concentration étaient très faibles en début d'année. La classe n'est équipée d'aucun matériel informatique et le lecteur CD est défaillant. On note donc que la classe dans laquelle j'exerce n'est pas vraiment équipée de manière à mettre en œuvre l'inclusion scolaire. En effet, l'accueil d'un élève en situation de handicap moteur y serait très compliqué. L'absence d'équipement informatique rend également difficile l'utilisation de matériel inclusif comme des sons préenregistrés, l'agrandissement de certaines illustrations... On peut effectivement utiliser des pictogrammes sans outil informatique mais l'affichage dans la classe est limité, le matériel informatique serait bien plus pratique pour ce genre d'affichage.

Toutes ces informations se rapportent à notre questionnaire car elles touchent les contraintes organisationnelles liées à l'institution et surtout à l'école dans laquelle nous exerçons.

3- Caractéristiques temporelles : organisation type d'une journée

Pour conclure la présentation de l'école et de la classe, j'aimerais aborder l'emploi du temps d'une journée dans la classe (disponible en annexes).

Nous noterons que l'école est une école à quatre jours et demi. Le mercredi, les élèves sont présents à l'école de 9h à 12h15, et certains partent à 12h pour le centre aéré toute la journée.

Les présentations de l'école et de la classe nous permettront d'observer les différentes contraintes qui peuvent peser sur l'enfant en situation de handicap et la manière dont l'enseignant gère ces différentes contraintes afin de mettre en œuvre l'inclusion scolaire.

III- Méthode de recherche

Dans cette partie, j'aborderai la méthode que j'ai utilisée pour étudier ma problématique dans mon contexte de classe. Ces méthodes ont évolué au fur et à mesure de mon avancement. J'ai fini par trouver la méthode qui me convenait et qui me permettait de recueillir le maximum de données.

1- Description et choix de la méthode

Dans cette partie, nous évoquerons les différents choix effectués pour établir la méthode de recherche, les modifications apportées et les choix finaux.

a) L'observation participante et la captation de sons et d'images

J'ai tout d'abord privilégié une observation fine de ma propre pratique et de mes réflexions personnelles afin d'analyser le rapport entre V et les autres enfants de la classe, ses rapports sociaux et également la manière dont il est intégré dans les apprentissages et dans la classe. J'ai également adopté cette technique pour avoir accès à des discours non-officiels dans la salle des maîtres par exemple ou bien lors des repas. Je désirais recueillir les propos de mes collègues concernant le handicap afin de les analyser a posteriori. Pendant les deux premières périodes (septembre-novembre et décembre-février), j'ai décidé de prendre des notes sur mes ressentis en classe en dehors de la classe en ce qui concerne V. Je notais les

petites choses que j'observais dans un carnet de bord sans forcément avoir une idée précise des items observés. Cette technique m'a permis de recueillir mes propres représentations, d'observer certaines manières d'agir de V. Cependant, cette technique ne permettait pas d'obtenir des données précieuses : les actions inconscientes. J'observais et en même temps je faisais classe, c'est-à-dire que je ressentais les actions de manière subjective donc l'analyse que j'en faisais sur le moment était biaisée. Il fallait que je trouve une technique pour pouvoir séparer l'action de la réflexion, pouvoir revenir sur ces actions avec un regard neutre et analyser les ressentis et réflexions que j'ai pu me faire sur le moment. J'ai d'abord créé une première grille d'observation avec des éléments à observer afin de centrer mon regard sur ces items (voir annexes). Cette grille n'était cependant pas satisfaisante, je l'ai donc modifiée (voir annexes) en mettant des items plus précis, des moments clés durant lesquels je devais observer très finement certaines actions. Cinq moments paraissaient importants : les moments de regroupement, les ateliers dirigés et en autonomie, la cour de récréation et la séance de motricité. Dans ces moments-là, j'ai décidé d'observer cinq items différents : les interactions entre V et les autres enfants et avec moi, la nature des échanges de V avec les autres enfants et enfin, les moments où j'ai conscience que des contraintes organisationnelles pèsent sur V. J'ai réalisé cinq jours d'observation participante avec ces cinq items en tête pour mener mon observation. Mon but était d'observer les rapports sociaux de V avec les différents acteurs de la classe et la façon dont il prenait sa place dans la « société de la classe ». Nous allons aborder plus précisément les éléments que j'ai voulu observer. J'ai également choisi de filmer certains passages afin de pouvoir y revenir a posteriori, et pour pouvoir endosser le rôle d'observateur.

Plusieurs questions se sont posées. D'abord, ai-je, dans ma pratique, des gestes qui creusent les écarts entre V et les autres enfants ? De quelle nature est la relation entre V et les autres élèves ? Quel est le poids de mes propres représentations du handicap sur l'intégration de V dans les apprentissages au même titre que les autres élèves.

J'ai mené ces observations autour de certaines hypothèses :

- j'ai tendance à exclure V sans le vouloir
- la surdité est la cause d'un contact avec les autres compliqué
- il y a des contraintes organisationnelles liées à l'institution qui pèsent sur V et qui creusent l'écart entre lui et les autres
- il y a des pressions (sociales et institutionnelles) exercées sur V
- la manière dont l'enseignant gère les difficultés liées à l'inclusion scolaire influe l'intégration de l'enfant dans les apprentissages

Je me suis appuyée sur la définition sociologique du handicap. J'ai évité de porter un regard médicalisé sur le handicap. J'ai donc décidé d'observer ma relation à V : comment, consciemment, je l'intègre dans les apprentissages au même titre que les autres élèves ? J'ai également observé sa relation avec les autres élèves : la nature de ces relations. Je voulais également observer les gestes quotidiens que j'appliquais pour essayer de mettre en œuvre des adaptations organisationnelles pour compenser le handicap. J'ai également décidé d'observer la manière dont mes préoccupations et priorités envers V avaient évoluées : je me concentrais sur l'intégration dans les apprentissages en début d'année mais je pense que ces préoccupations ont évolué au fur et à mesure du temps.

b) Les entretiens

J'ai également fait le choix de mener un entretien auprès de ma binôme avec qui je partage la classe (elle les lundis, mardis et moi les jeudis et vendredis). J'ai réalisé un questionnaire afin de recueillir ses représentations du handicap et la manière dont elle gère l'intégration de V dans les apprentissages et dans la classe. Je voulais comparer ses propos aux miens pour éventuellement en dégager des éléments communs en ce qui concerne nos manières de gérer la difficulté liée à l'inclusion scolaire. Mon questionnaire est divisé en deux parties : la première évoque les représentations qu'elle a sur le handicap et sur la surdité plus particulièrement. La deuxième partie concerne ses ressentis et ses attitudes envers l'inclusion de V dans la classe. Je voulais savoir si sa manière d'enseigner avait évolué, si elle mettait des choses précises en place pour V et je voulais savoir si le fait d'accueillir un enfant sourd avait changé sa manière d'enseigner, si elle avait noté des changements.

Les propos que je pourrai recueillir me serviront à analyser le regard que porte ma binôme sur V, sur son handicap et sur les situations handicapantes.

2- Difficultés rencontrées sur le terrain et dans l'étude et évolution des méthodes

a) Difficultés propres à l'école maternelle : liées à l'organisation d'une classe

La première difficulté rencontrée fut la difficulté liée à l'organisation de la maternelle. Contrairement à une classe d'élémentaire, les élèves en maternelle ont accès à toute la classe, tout le temps ce qui rend compliquée la pose d'une caméra par exemple. En maternelle,

l'enseignant est tout le temps occupé avec les élèves (en élémentaire, il y a des temps de pause durant lesquels les élèves travaillent en autonomie). Cela rendait difficile les phases d'observation car les seuls moments durant lesquels je pouvais prendre des notes, étaient lors de la pause méridienne et à la fin de l'école. Il fallait donc que je garde en tête tout ce que j'avais pu observer pendant trois heures pour le coucher sur papier à midi ou à seize heures. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles j'ai décidé d'utiliser la captation de vidéo, afin de pouvoir revoir tous les petits détails que j'aurais oubliés lors de l'observation participante.

b) Difficultés liées à une posture de débutant

Il était également difficile pour moi de remettre en question certains aspects de l'institution de par mon manque d'expérience. Je ne me sentais pas non plus très légitime à poser des questions à ma binôme qui a 20 ans d'expérience, au sujet des adaptations pédagogiques et didactiques qu'elle effectuait pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire. L'observation participante fut très compliquée pour moi en début d'année (de septembre à décembre environ) car je débutais dans ma classe, seule, il fallait penser à beaucoup de choses et l'observation venait s'ajouter à tous ces éléments à prendre en compte. Il était très dur de faire et de s'observer faire car ma préoccupation à ce moment-là, se situait surtout sur la gestion de classe, la préparation de classe. C'est donc une autre raison pour laquelle j'ai décidé de filmer certains moments ou d'avoir toujours de quoi écrire pour noter un ou deux mots afin de me souvenir d'un fait observé. C'est à grâce à ce sentiment d'être submergée que j'ai pu faire évoluer mes méthodes d'observation finalement. La captation de vidéo m'a permis de pouvoir faire classe sans forcément penser à décortiquer mes faits et gestes, avec la liberté d'esprit de me dire que je pouvais revoir ces vidéos a posteriori pour les analyser.

La méthodologie utilisée a évolué au fil du temps, s'adaptant progressivement au rythme de l'école et à mon propre rythme d'enseignante débutante. Elle a également évolué en fonction de l'évolution de ma problématique et des nouveaux questionnements qui me sont parvenus. J'aimerais maintenant évoquer plusieurs hypothèses en lien avec ma problématique et que j'aimerais vérifier dans l'analyse des données recueillies. Tout d'abord, l'impact des représentations sociales du handicap et de la définition qu'on en a (souvent médicale et non sociologique) semble jouer dans notre rapport avec l'inclusion scolaire et l'enfant porteur de

handicap. Ensuite, il existe des contraintes organisationnelles liées à l'institution scolaire qui pèsent sur l'enfant en situation de handicap mais qui permettent parfois aux enseignants de se décharger de la responsabilité de l'inclusion. J'aimerais observer tout particulièrement les manières dont le professeur se décharge consciemment ou pas de la charge et des difficultés causées par l'inclusion scolaire.

PARTIE 3 : Confronter la théorie à l'expérience : une mise en œuvre de l'inclusion scolaire dépendante de contraintes organisationnelles

Cette troisième partie sera dédiée à l'analyse des données récoltées grâce à la méthodologie évoquée précédemment. Au départ, mon questionnaire concernait l'intégration d'un élève en situation de handicap auditif dans les apprentissages et dans la classe (en terme de socialisation). Cependant, les lectures et les données récoltées m'ont conduite à faire évoluer ce questionnaire. J'ai remarqué que les professeurs (moi, certaines collègues et des professeurs enquêtés dans mes lectures) tenaient un discours commun quant à l'inclusion et qu'ils mettaient souvent en place des stratégies pour se décharger des difficultés liées à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. J'aimerais analyser ces différentes stratégies et comprendre comment les enseignants gèrent les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de l'inclusion. J'aimerais également observer les conséquences des contraintes organisationnelles, matérielles et humaines liées à l'institution. Quelles sont ces conséquences sur les enseignants mais aussi sur les enfants en situation de handicap. Dans cette troisième partie, je me concentrerai uniquement sur le terrain dans lequel j'exerce, sur l'enfant que j'ai pu observer dans ma classe : un enfant atteint de surdité moyenne et ayant également des problèmes de comportement liés à ses troubles auditifs. J'essaierai de comprendre quelles contraintes peuvent rendre la situation handicapante, quelles attitudes de la part des professeurs des écoles peuvent accentuer le handicap, ou bien révéler des stratégies permettant d'éviter la confrontation avec le handicap. Je rapprocherai mes données de terrain à certaines lectures que j'ai pu faire, notamment mes lectures concernant les contraintes organisationnelles liées à l'institution, le déni de surdité, le modèle fonctionnaliste du handicap et les différentes pressions exercées sur les enseignants et les enfants en situation de handicap.

I- Des contraintes qui pèsent sur l'élève et sur les enseignants : quelles sont ces contraintes et en quoi participent-elles à multiplier les situations handicapantes ?

Dans cette partie, j'évoquerai les différents types de contraintes qui peuvent peser sur l'enfant en situation de handicap et les enseignants. Ces contraintes participent pour la plupart à créer des situations de handicap ou à amplifier une situation déjà handicapante pour l'élève.

1- Des contraintes organisationnelles liées à l'institution scolaire

Je ferai référence ici à la lecture théorique concernant les dispositifs de scolarisation inclusive dans le lycée Les Bourdonnières à Nantes²². Il s'agira de montrer qu'à l'inverse de ce lycée, on ne peut pas toujours mettre en place des dispositifs comme ceux-là, et que ces dispositifs dépendent des décisions institutionnelles, des priorités des écoles et de l'administration.

a) Le contexte de la maternelle

Le contexte scolaire de la maternelle est un contexte purement oraliste. Les élèves n'ont pas l'accès à l'écrit donc la plupart des consignes, ateliers et apprentissages qui s'y vivent passent par l'oral. Même si on peut évidemment s'aider de pictogrammes ou d'images, il faut pouvoir avoir la place de les installer, le matériel pour les fabriquer etc... Dans mon école, nous ne disposons ni de vidéoprojecteur, ni d'imprimante et l'espace d'affichage dans la classe est très restreint. Cela m'a donc posé un problème car je ne pouvais pas imprimer ni disposer de tous les pictogrammes que j'aurais pu utiliser. V connaît quelques signes en Langue Française des Signes, j'ai dû les demander à son orthophoniste qui m'a montré la liste des signes qu'il connaissait. Le matin, dans la classe, le signal du rangement s'effectue au moyen d'une cloche. Au début, je ne faisais pas attention à V quand je sonnais la cloche. Je me suis vite rendu compte qu'il n'entendait pas la cloche. Je me retrouvais à devoir le

²² *Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes*
Patrice Bourdon Marie Toullec-Théry Maîtres de conférences en sciences de l'éducation Université de Nantes,
Espé CREN, EA 2661

réprimander parce qu'il continuait de jouer alors qu'il n'avait très probablement pas entendu la cloche.

A présent je sonne la cloche juste à côté de lui, en ayant auparavant un contact visuel ou physique (main sur l'épaule) avec lui. Il s'arrête dans son activité, se concentre et, même s'il n'entend pas la cloche correctement, il me voit la secouer.

Je remarque que tous les moments de rangement ou de regroupement sont marqués par un son, que les enfants connaissent (le son de la cloche). Cependant, cette méthode contribue à créer une situation handicapante dans la mesure où V n'entend pas ou presque pas le son de la cloche dans le brouhaha de la classe et donc, il ne range pas. Les élèves viennent me voir pour me dire que V ne range pas, et je dois aller lui faire une remarque. A la maternelle, et en particulier en petite section, les moments de regroupements sont très importants. Ce sont des moments durant lesquels les enfants apprennent à vivre ensemble, à s'écouter et à écouter l'enseignant. Il s'y déroule également beaucoup d'apprentissages en terme de langage notamment. J'ai décidé de filmer l'un de ces moments charnière afin de confirmer mes hypothèses selon lesquelles le regroupement constituait un moment potentiellement créateur d'écarts entre l'enfant en situation de handicap et les autres enfants (le compte rendu est disponible en annexe). J'observe 13 contacts entre moi et V (beaucoup plus qu'avec les autres élèves d'ailleurs pour lesquels le nombre de contacts individuels est aux alentours de 2 ou 3).

Voici un graphique rendant compte des différents types d'interactions. Ce graphique permettra d'avoir une image précise de la nature des contacts entre V et l'enseignant.

NATURE DES CONTACTS ENTRE V ET L'ENSEIGNANT

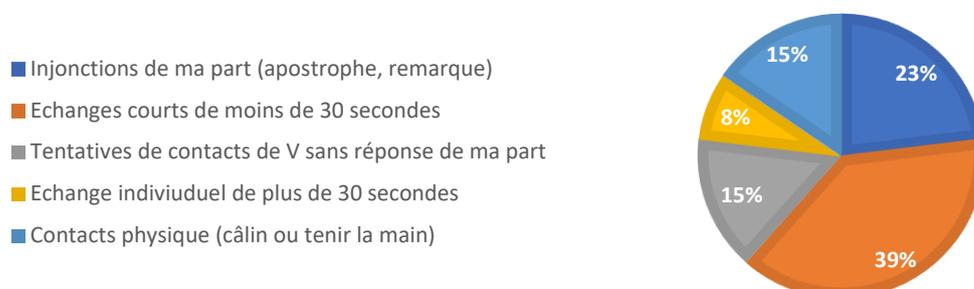


Figure 5: Graphique montrant la nature des contacts entre V et l'enseignant - Réalisé à partir des captations vidéos

On remarque que la plupart des échanges sont des échanges courts ce qui est plutôt habituel en regroupement lorsque c'est l'enseignant qui pose des questions aux élèves : les élèves répondent et l'enseignant réagit aux réponses. Il s'agit d'un temps de langage oral. J'étais d'ailleurs surprise d'observer tant de prises de parole de V. Mais après réflexion, j'associe cette quantité au fait que généralement, je survalorise ses prises de parole, et je l'encourage tout le temps à parler devant les autres afin que les élèves puissent s'habituer à sa manière de parler et donc, petit à petit, mieux le comprendre. Cependant, j'ai également noté que durant ce temps, il y a un bruit de fond, les enfants parlent souvent en même temps. C'est un temps difficile pour V car il ne comprend pas tout ce qui est dit. Je remarque qu'au moment des comptines, il regarde beaucoup les autres chanter et reproduit leurs gestes. Je ne pense pas qu'il comprenne les paroles de la comptine car il chante rarement avec nous, et quand il chante, il est en décalage car il observe beaucoup les autres pour les imiter. Cette observation de ma part illustre bien l'idée de contraintes organisationnelles qui pèsent sur l'enfant en situation de handicap : les enseignants ont la contrainte de faire des regroupements, et V doit s'adapter lors de ces moments pour profiter au maximum des apprentissages qui s'y jouent. Dans le cas où c'est lui qui s'adapte, on s'éloigne alors de l'inclusion scolaire qui, selon les programmes, stipule que c'est l'enseignant qui doit adapter son enseignement aux besoins de l'élève en situation de handicap. Selon la définition sociologique du handicap, c'est la situation qui crée le handicap. Dans le cas du regroupement, le contexte purement oral dans

un environnement sonore souvent pollué, il s'agit d'une situation handicapante pour un élève atteint de surdité.

J'aimerais aussi noter un autre aspect de l'organisation de la journée qui peut jouer dans l'apparition de situations handicapantes : l'accueil du soir. V va systématiquement à l'accueil du soir (de 16h à 18h30). Cet accueil s'effectue la plupart du temps en intérieur et en extérieur. Quand il se passe en intérieur, les enfants sont tous réunis dans la salle de motricité, il y règne un brouhaha très intense. Cette situation est problématique car il est déjà fatigué de sa journée et il doit passer plus de deux heures dans un bruit permanent. Les appareils fatiguent beaucoup les oreilles et toute cette fatigue peut augmenter les crises de V et ses comportements violents. Les animateurs du périscolaire se sont beaucoup plaints de V car il était violent et « n'écoutait pas ». Ces mots sont révélateurs d'une chose : on a tendance à basculer la faute sur l'enfant sans se poser de questions sur ce qui peut provoquer ce comportement. Finalement ce comportement n'est pas proprement lié à V mais il est lié à la situation dans laquelle on le plonge au regard de son handicap. Celui-ci n'est pas du tout pris en compte dans ce genre de situation.

b) Des contraintes matérielles

J'ai également pu repérer différentes contraintes matérielles. L'école ne dispose pas de micro ni d'équipement numérique ce qui limite le champ des possibilités en terme de matériel inclusif. Il aurait en effet pu être intéressant d'utiliser un micro dans certaines situations notamment en motricité, où le volume sonore est plus élevé qu'en classe. V est donc souvent perturbé par tous les bruits environnants. Cette perturbation se traduit par des mises en danger de lui-même et des autres, du non-respect des consignes. Finalement, ce que les autres élèves voient, c'est que je dois toujours faire des remarques à V, ou bien l'exclure de l'activité car il se met en danger et que je ne peux pas le surveiller tout le temps car je dois m'occuper des autres. En récréation, quand je tape des mains pour annoncer la fin de la récréation, les enfants viennent directement se mettre en rang, il y a souvent des retardataires mais c'est systématiquement V que je dois aller chercher car il s'est éloigné du groupe. Il n'a probablement pas entendu le signal de fin de récréation. J'entends alors les autres enfants me dire : « V est encore en retard » ou bien « V il a pas écouté ». Ces remarques de la part des enfants m'inquiètent car je trouve qu'elles révèlent une certaine stigmatisation de ce petit garçon. Pour terminer, il y a une autre contrainte matérielle propre à cette année que j'aimerais évoquer : le port du masque. Je n'utilise pas les masques inclusifs car ceux que

j'ai reçu sont trop grands et font de la buée. Quand je le portais, les enfants disaient qu'ils ne voyaient pas ma bouche. J'ai donc continué de porter des masques « classiques ». Ces masques, en dehors du handicap, sont un énorme frein dans la communication mais la rendent encore plus difficile avec un élève sourd. La lecture sur les lèvres est impossible et parfois, quand je ne pense pas à parler encore plus fort, le masque étouffe certains mots ou sons.

Dans le compte rendu des observations participantes que j'ai menées (annexe 2), j'ai précisé que la récréation restait un moment difficile pour V de communiquer et de se socialiser :

Extrait du carnet de bord en annexe 2

« Il embête beaucoup les autres, les empêche de descendre du toboggan, tape les autres quand il joue avec eux (ne sait pas s'arrêter, ne différencie pas les « jeux de bagarre » et la bagarre qui fait mal ».

« Les enfants ne comprennent pas ce qu'il dit et il a du mal à jouer avec eux. »

Effectivement, les jeux dans la cour sont difficiles pour V car l'éloignement physique et le bruit ne lui permettent pas d'entendre correctement. Cependant, il est vrai qu'il serait compliqué de trouver des solutions matérielles dans cette situation-là. Néanmoins, cette situation m'a posé question car il me semblait que la récréation était un vrai moment durant lequel les enfants commençaient à construire des amitiés, ou commençaient à jouer ensemble.

Les contraintes matérielles liées à la maternelle et liées à l'absence de matériel créent des situations handicapantes pour V notamment lors des regroupements, du passage de consignes, pendant la récréation ou à la cantine et au périscolaire. Quand on regarde le déroulé d'une journée, on se rend compte que ces moments constituent presque la moitié de la journée. En début d'année, je me concentrais donc sur l'intégration de V dans les apprentissages et dans la classe, afin d'encourager sa socialisation et de m'assurer qu'il apprenait des choses, à son rythme. Mon but était de compenser ces contraintes, notamment celles concernant l'oral car j'en étais consciente dès le début d'année :

« Je lui propose régulièrement de s'asseoir à côté de moi sur le banc pendant le regroupement. J'explique aux autres enfants les raisons : « V n'entend pas très bien donc je le place à côté de moi pour qu'il entende ». »

C'est grâce à la lecture de l'article de P. Bourdon et de M. Toullec-Théry que j'ai pu mettre des mots sur cette situation : il s'agissait de contraintes organisationnelles liées à l'institution qui pesaient sur le handicap et pour lesquelles, l'enseignant ou l'élève trouvaient des stratégies afin de les compenser. V parvenait à entrer un peu en communication par les gestes, je le faisais s'asseoir à mes côtés lors du regroupement, je sonnais la cloche à côté de lui... Tous ces petits gestes venaient tenter de compenser les situations handicapantes causées, en partie, par ces différentes contraintes.

2- Des contraintes liées à différentes formes de pression

J'ai pu également observer des contraintes à gérer, liées à différentes formes de pression portées sur l'élève et sur l'enseignant. J'émettais comme hypothèse, une forme de pression sociale indirectement portée sur V ainsi qu'une pression institutionnelle portée sur l'enseignant et concernant la mise en œuvre de l'inclusion.

a) Une pression sociale

Au regard du milieu social dont V est issu, j'imaginai qu'une forme de pression indirecte pesait sur lui. Plusieurs études montrent que les classes sociales les plus élevées sont moins touchées par les handicaps. Ainsi, les parents de V ressentiraient-ils une forme de pression ou de jugement de la part des individus à la même classe sociale qu'eux ? Est-ce que cette pression a un impact sur V et son comportement ? Dès le début d'année, j'ai remarqué que le papa était très soucieux du regard des autres. Je l'entendais me dire qu'il « ne voulait pas que son enfant soit stigmatisé ». Il répétait cette phrase assez souvent. Afin de creuser cette hypothèse, j'ai lu un article de Serge Ebersold : « L'ambition participative ou l'invisibilisation sociale ». Je n'ai pas mis cet article dans la partie 1 car je trouvais qu'il représentait mon cheminement face à ma problématique. Il correspond davantage à la question dégagée après cette première partie théorique. Dans son article, S.Ebersold évoque une forme de « servitude » pour les parents d'un enfant en situation de handicap, qui

deviennent eux-mêmes des parents handicapés : « Leur inscription sociale, tout comme celle de leur enfant, s'en trouve subordonnée aux ressources qu'ils vont pouvoir mobiliser pour pallier le manque d'information, le manque de soutiens à domicile, le manque de modes de garde, le manque d'espaces d'accueil ponctuels et, plus généralement, pour satisfaire aux exigences d'implication de la démarche participative. »²³. Cette « subordination » coupe les parents d'un environnement relationnel, socialement et professionnellement porteur, et provoque un sentiment d'abandon et d'impuissance. Je peux faire le lien entre les propos de l'auteur et la situation des parents de V : j'entendais souvent les parents me dire que c'était extrêmement compliqué à la maison, la maman employait les mots « enfer » et « horrible ». Après avoir entendu ces mots, j'ai donc davantage compris l'attitude très anxieuse du père. On sentait la souffrance quand elle parlait de leur vie à la maison avec V et de son comportement. Ils ont également déménagé de leur ancien appartement notamment à cause du bruit que faisait V lors de ses crises. On peut donc imaginer la pression ressentie par les parents au sujet de la peur du jugement des autres. Mon impression était partagée par ma binôme, qui pendant l'entretien expliquait que parfois, l'apaisement de V était lié à l'atmosphère qui régnait chez lui et de l'attitude de ses parents. Depuis le changement d'appartement, effectivement, V est plus apaisé et semble vouloir davantage rentrer en communication. Ainsi, je pense que la pression sociale ressentie par les parents notamment concernant leur rôle de parents d'un enfant en situation de handicap, est ressentie également par V. Cette pression sociale crée un mal-être, une atmosphère anxieuse que V a partagée et qui se ressentait en classe : il se vexait très facilement, il faisait de grosse colère en début d'année (pendant toute la première période), il était violent avec les autres enfants. Ces attitudes étaient certainement liées à son handicap qui impactait ses capacités de communication mais je pense également que cette pression sociale pesait sur V autant que sur ses parents.

²³ Ébersold, S. (2006). L'ambition participative ou l'invisibilisation sociale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 61-70. <https://doi.org/10.3917/nras.034.0061>

b) Une pression institutionnelle

J'aimerais également aborder une autre forme de pression exercée sur les enseignants : la pression institutionnelle liée à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire. Cette pression n'est évidemment pas explicite mais je pense qu'elle pèse beaucoup sur les enseignants et surtout sur les professeurs des écoles débutants. Les professeurs veillent à garantir l'égalité des réussites des enfants dans les apprentissages, garantir une adaptation aux besoins de chaque élève. L'enseignant débutant doit jongler entre sa propre formation, apprendre le métier sur le terrain et en même temps, répondre aux différentes injonctions institutionnelles non regardantes de l'ancienneté des professeurs. J'ai pu ressentir cette pression dès le début d'année en apprenant qu'il y aurait un enfant sourd dans ma classe. J'ai tout de suite remis ma légitimité en question car je ne me sentais pas capable d'accueillir cet élève au mieux. J'étais constamment inquiète de savoir s'il rentrerait dans les apprentissages comme les autres, s'il commençait à avoir des rapports sociaux avec les autres enfants dans la classe. J'avais surtout peur qu'il soit stigmatisé comme « l'enfant en situation de handicap » avec toutes les attitudes qui en résultaient plutôt que d'être vu comme « V, élève dans la classe de petite section ». J'ai interrogé ma binôme au sujet de cette pression. Elle m'a dit qu'elle la ressentait mais pour des raisons différentes :

« Oui parce que de toute façon on fait miroiter des choses aux parents de cet enfant-là comme quoi leurs enfants vont pouvoir être accueillis dans la classe comme des enfants comme les autres mais, ce ne sont pas des enfants comme les autres. Donc c'est, je trouve que c'est les leurrer aussi parce que ces enfants-là ont besoin d'un accompagnement particulier et qu'on n'est pas en mesure de leur fournir »

J'ai l'impression que, dans son discours, la pression qu'elle ressent se situe davantage au niveau des parents et dans leurs réactions face à la mise en œuvre de l'inclusion. Pour elle, l'inclusion n'est pas possible à mettre en œuvre et elle éprouve cette pression institutionnelle dans l'opposition entre ce que l'institution dit aux parents (l'inclusion, accueil d'un enfant en situation de handicap dans la classe) et la réalité du terrain à savoir, l'impossibilité de mettre en œuvre l'inclusion dans certains cas. Pour ma part j'éprouve cette pression dans ma propre capacité à mettre en œuvre l'inclusion. Cette pression se fait ressentir dans les rapports sociaux et dans la manière de gérer les difficultés liées à l'inclusion. Anne Vanbrugghe, dans son article, parlait du déni de surdité mis en avant par le sociologue Bernard Mottez. Ce déni de surdité consiste à faire comme si l'enfant n'était pas sourd en

lui demandant sans cesse d'entendre. Effectivement, je me suis beaucoup observée dire à V d'écouter, et parfois, de le reprendre quand il n'avait pas respecté la consigne sans me demander s'il l'avait bien entendue ou pas. J'interprétais le non-respect des consignes comme un manque d'écoute ou de concentration au lieu de me demander s'il n'avait juste pas bien entendu la consigne. Ce déni est une des formes de gestion de la difficulté du handicap. Dans certaines situations, je masque certaines difficultés de V liées à son handicap pour évacuer les difficultés liées à la surdité. Anne Vanbrugge évoquait également différentes réactions possibles de la part de l'enseignant dans une situation de communication inconfortable pour lui avec l'élève en situation de handicap :

- ignorer
- parler de choses simples pour atténuer les difficultés
- faire semblant d'avoir compris

J'ai malheureusement observé que j'optais très souvent pour la dernière réaction. Dans le compte rendu de la captation vidéo d'un regroupement le 12 mars 2021 (annexes), j'ai noté 13 contacts entre moi et V. Parmi ces 13 contacts, deux sont labélisés « tentative de contact sans réponse ». En regardant la vidéo, je vois que V essaie de me parler, mais, comme je ne comprends pas, je fais comme si je n'avais pas entendu et continue à mener la séance. Je ne comprends pas toujours ce que V me dit et j'ai parfois tendance à hocher la tête, montrant que j'ai compris pour ensuite passer à autre chose. Ce geste me sort de l'inconfort dans lequel je me trouve mais, coupe court à la situation de communication que V veut entamer avec moi. En adoptant cette réaction, je mets V dans son « rôle social » de personne en situation de handicap, sourd et incompris par les autres. Cependant, V est un enfant très persévérant et généralement, il continuera à répéter sa phrase jusqu'à ce que je lui réponde quelque chose en rapport avec ses propos. Cette attitude est révélatrice d'une chose : V a compris comment décoder ces réactions d'inconfort de la part de l'adulte dans une situation de communication où il ne comprend pas ce qu'on lui dit. V sait quand je fais semblant d'avoir compris et se répète jusqu'à ce que je comprenne. Il a donc lui-même trouvé une stratégie pour se faire comprendre et déceler les moments dans lesquels la personne en face de lui n'a pas compris ce qu'il disait. La peur d'impacter ma relation d'enseignant/élève avec V à cause de ces réactions d'inconfort n'a pas duré car au fur et à mesure de l'année, je le comprenais de mieux en mieux et je n'étais plus du tout dans cette situation. J'ai pris confiance en ma capacité de le comprendre et en ma capacité d'enseigner à un enfant sourd, ainsi, je limitais ces situations d'inconfort.

Les contraintes organisationnelles et matérielles pèsent sur l'élève et sur l'enseignant mais finalement, ce ne sont pas uniquement elles qui participent à créer des situations handicapantes et à creuser l'écart entre l'élève en situation de handicap et les autres élèves. Ces contraintes ont des impacts sur l'entourage de l'enfant : sur l'enseignant, sur ses parents et sur l'élève lui-même. Ce sont ces impacts qui peuvent générer des situations dans lesquelles le handicap exclut l'élève des apprentissages et de la classe. Ces contraintes impactent la manière dont l'enseignant gère le handicap dans la classe et la manière dont il interagit avec l'élève.

II- L'impact des représentations sociales sur le handicap et des stratégies mises en œuvre pour résoudre les difficultés liées à l'inclusion

L'intégration de l'élève en situation de handicap dans les apprentissages est impactée par différentes contraintes comme nous l'avons évoqué si dessus. Cependant, cette intégration semble aussi conditionnée ou du moins, influencée, par les différentes représentations du handicap que peuvent avoir les enseignants. J'ai pu recueillir différents propos des enseignants de mon école. Ces propos sont révélateurs d'une certaine vision du handicap mais aussi de la manière dont ils gèrent la mise en œuvre de l'inclusion.

1- Les représentations des enseignants

Nous questionnerons d'abord l'impact des représentations des professeurs sur le handicap. Quels sont les mots des enseignants révélateurs d'une certaine vision du handicap ? Cette vision a-t-elle un impact sur les rapports sociaux entre l'enseignant et l'élève et sur le climat de classe ? Cette question rejoint l'hypothèse selon laquelle la vision qu'ont les enseignants du handicap, a un impact sur l'élève porteur de handicap et sur ce comportement. Mais alors comment se traduit cet impact ?

a) Recueil de paroles prononcées lors de réunions au sujet des élèves en situation de handicap

Lors d'une équipe éducative concernant une enfant vraisemblablement porteuse de handicap, j'ai recueilli plusieurs propos de mes collègues :

« Les enfants en situation de handicap qui, en fonction de leur handicap, fragilisent le climat de classe de façon importante »

« il y a des enfants qui ne sont pas à leur place »

« ils créent un climat de tension, un climat qui n'est pas serein pour pouvoir être disponible »

« cette perturbation de climat hypothèque la chance de certains enfants qui ont besoin de l'école »

« Les autres élèves sont bienveillants avec elle »

« Comment faire pour que le climat de classe n'explose pas ? »

Ces propos sont très intéressants et révélateurs de plusieurs manières de voir le handicap. Ils révèlent d'abord que le sujet de l'inclusion semble très préoccupant pour les enseignants et semble créer de l'angoisse chez eux (« explose », « pas serein », « perturbation »). On sent que c'est un sujet d'actualité pour l'équipe éducative. Cependant, et il s'agit d'un point important, il existe une ambivalence entre ce discours révélateur d'anxiété et les propos en eux-mêmes qui ne proposent aucune solution pour les enfants en situation de handicap. Grammaticalement, dans les phrases 1 et 3, le sujet de la phrase est l'enfant en situation de handicap. C'est cet enfant qui est mis en cause dans les problèmes générés par son handicap. On considère que c'est eux qui perturbent l'équilibre de la classe, qui fragilisent le climat de classe. L'enfant est considéré comme porteur de handicap et non en situation de handicap. ON ne se pose pas la question des manières de gérer son handicap mais on se pose des questions par rapport aux autres élèves de la classe (phrase 4). Ces phrases révèlent une vision du handicap selon laquelle c'est l'enfant en situation de handicap qui rend le contexte de la classe handicapant pour les autres élèves. La question de la situation de handicap n'est pas évoquée, la notion de situation handicapante n'est pas prise en compte. La phrase 2 évoque la non-conformité d'un enfant en situation de handicap pour être à l'école. Ici, il ne s'agit pas de V mais d'une enfant autiste avec de gros soucis de comportement. Cette phrase pourrait également montrer que les enseignants se sentent démunis face à des enfants dont ils ne comprennent pas le fonctionnement et qui ne sont pas accompagnés par des AESH/AVS. Finalement, le sentiment d'impuissance qui semble être éprouvé par les enseignants, se répercute sur la manière dont ils voient les élèves en situation de handicap,

sur l'image qu'ils ont d'eux. Ces élèves deviennent, au travers des paroles des enseignants, des élèves qui perturbent la classe, qui font peur aux autres élèves. Dans le carnet de bord que j'ai tenu, j'ai pu également tenir des propos du même ordre que ceux de mes collègues :

Extrait du carnet de bord annexe 2

Le 11/02/2021 :

« J'ai pensé « il est perturbateur pour moi » : il perturbe les temps d'apprentissage à cause de son comportement : cour dans la classe, embête les autres, parle très fort... »

Dans cette remarque, on voit bien que je place V en tant que « fautif ». C'est de sa faute si le climat de classe est perturbé. Il s'agit peut-être d'une manière de me dédouaner de certaines choses comme une mauvaise gestion de classe de ma part. peut-être est-ce un moyen de trouver un prétexte à mon sentiment d'impuissance face à la gestion du handicap dans la classe.

b) Représentations et attitudes des enseignants par rapport au handicap

J'aimerais ensuite aborder les différentes attitudes des professeurs face au handicap, à commencer par la mienne. En début d'année, mon objectif principal avec V, était de le faire entrer dans les apprentissages au même titre que les autres élèves, malgré sa surdité et malgré ses troubles du comportement. Dans mon carnet de bord, j'évoquais néanmoins une forme d'appréhension par rapport à la gestion du comportement de cet enfant.

Extrait du carnet de bord – période 1 et 2

Lorsque je prépare une journée, j'observe une sorte d'appréhension par rapport au comportement de V pendant la journée à venir. Je me demande souvent « comment va être V aujourd'hui ? » ou bien je questionne fréquemment ma binôme de début de semaine : « ça a été la semaine ? Et avec V ? »

Ces questionnements sont révélateurs d'une certaine représentation que j'avais du handicap à savoir quelque chose qui sort de l'ordinaire, qui surprend, qui est imprévisible et qui peut me donner des difficultés. Je pense que ce sentiment était aussi accentué par le fait que je sois débutante. Je devais à la fois prendre mes marques et acquérir une

certaine forme de légitimité tout en réfléchissant à la manière dont j'allais gérer un enfant en situation de handicap. J'ai demandé à ma binôme si elle avait déjà ressenti une appréhension quant à l'arrivée de V dans la classe ou bien quant à son comportement. Elle m'a dit qu'elle n'avait pas ressenti d'appréhension particulière, il est appareillé donc à partir de ce moment-là, elle ne le considérait pas comme un enfant différent des autres.

Extrait de la retranscription de l'entretien avec M.P, enseignante à mi-temps dans la classe

« Mais pour moi, je ne le considérais pas comme un enfant différent [...]. C'était son comportement qui faisait sa différence, ce n'était pas sa surdité qui le rendait différent. »

Certes, V est appareillé, il entend assez bien quand il n'y a pas beaucoup de bruit autour. Cependant, il est resté très longtemps sans appareil, le temps que sa surdité soit découverte, il est très peu allé en crèche. Il y avait donc, en début d'année, un retard en terme de langage, on ne comprenait pas ce qu'il disait les fois où il parlait, et il faisait souvent des crises au moment de l'accueil. Ces crises-là, nous inquiétaient toutes les deux ainsi que son comportement et ces gestes relativement imprévisibles. Je me rends tout de même compte, après cet entretien, que mes préoccupations et celles de ma binôme concernant le handicap et la gestion de l'inclusion, ne sont pas les mêmes. Dans leur article « Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés des élèves ? », Sylvain Broccolichi et Christophe Joigneaux s'accordent pour dire « nous avons noté qu'en général, les PE stagiaires se situaient sur un plan éthique (« l'enseignant doit essayer de... ») et leurs collègues sur un plan « pragmatique » (« tu verras que tu n'as pas d'autres choix, ne perds pas de temps et d'énergie pour rien »). »²⁴. Selon eux, les PES (Professeurs des Ecoles Stagiaires) restent dans un certain idéal de pratique et théorique tandis que leurs collègues, qui ont plus d'expérience, se situent davantage dans une optique pragmatique : « on fait ce qu'on peut ». Ainsi, j'ai noté que je me posais beaucoup plus de questions sur l'inclusion de V dans les apprentissages que ma binôme :

²⁴ Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux et Catherine Couturier, « Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? », Recherche et formation [En ligne], 87 | 2018, mis en ligne le 30 avril 2021, consulté le 12 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/3446> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.3446

Extrait de l'entretien avec ma binôme :

« L : Et est-ce que t'as quand même, malgré ce que tu mets en place, tu sais tu fais attention à la passation de consignes tout ça, est-ce que tu t'es déjà posé la question de comment lui il est inclus dans les apprentissages et est-ce parfois tu penses qu'il y a une certaine forme d'exclusion, mais involontaire hein, des apprentissages ? Est-ce que tu t'es déjà demandé ça ou pas ?

P : je pense que... euh pas je ne dirais pas au niveau des apprentissages mais dans les temps de regroupement c'est compliqué. »

Ma binôme ne s'est pas posée la question de l'intégration de V dans les apprentissages et dans la classe car elle considère que comme il est appareillé, il entend. Ce qui semble lui poser problème c'est le comportement de V :

« il est appareillé, il entend, il entend donc euh moi non je trouve que c'est vraiment, c'est plus l'adaptation à l'enfant et à son comportement que l'enfant et son handicap »

Elle ne voit pas V comme un enfant victime des certaines situations handicapantes. Elle semble le voir comme un enfant « normal » avec son propre comportement, difficile à gérer. Je me pose donc plusieurs questions : est-ce un déni de surdité ? Est-ce que considérer cet enfant comme « normal » est un moyen de l'intégrer au mieux dans la classe ?

Dans l'entretien, elle évoquait le fait qu'elle essayait d'adopter des petits gestes pour s'adapter à son handicap physique mais elle a bien précisé « si j'y pense ».

« [...] et encore j'y pense pas toujours mais si j'y pense, j'essaye d'aller, ou de le solliciter par le regard pour sonner la cloche ou d'aller à côté de lui mais c'est plus dans des attitudes à ce moment-là que dans les apprentissages parce que je trouve que c'est un petit garçon qui est intelligent et voilà, il a pas besoin de... »

La dernière phrase souligne peut-être une forme de désengagement : comme c'est un enfant qui est stimulé à la maison, qui a déjà des compétences scolaires acquises, il n'a pas davantage de besoins que les autres enfants. L'attitude de ma binôme face à l'inclusion me fait réfléchir à ma propre attitude. Dans l'article « Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes », P. Bourdon et M. Toullec-Théry disaient de « ne pas amalgamer scolarisation des élèves en situation de handicap et devenir des spécialistes du handicap ». Les professeurs ne sont évidemment pas

des professionnels du handicap mais cependant, ils doivent tout de même s'adapter aux besoins particuliers de ces élèves, ce qui implique un minimum de connaissances sur le handicap de l'élève en question. Dans l'entretien, quand ma binôme parle de l'entrée dans les apprentissages, elle place V en tant que sujet grammatical des phrases. C'est V qui entre dans les apprentissages ou c'est V qui n'arrive pas à entrer dans les apprentissages. Il y a une différence entre cette manière de dire les choses et l'autre manière qui consisterait à dire « je n'arrive pas à aider V à entrer dans les apprentissages » ou « J'ai réussi à aider V pour entrer dans les apprentissages ». Ces deux manières de s'exprimer font implicitement référence à l'article de S. Tremblay et C. Loisel concernant les deux visions du handicap : la vision fonctionnaliste et la vision inclusive²⁵. Dans la première vision, c'est la personne en situation de handicap qui doit s'adapter et dans la deuxième vision, c'est l'environnement qui s'adapte pour compenser voire effacer une déficience motrice ou mentale.

2- *Des attitudes inconscientes : que révèlent-elles sur la capacité d'un enseignant à gérer des situations handicapantes ?*

Dans cette partie, j'aimerais aborder le système des attitudes des enseignants, qui, c'est une hypothèse, pourrait révéler des stratégies de contournement des difficultés liées à l'inclusion scolaire, liées à la gestion du handicap à l'école. J'aimerais dans un premier temps, évoquer le *sick role* (Talcott Parsons) ou l'effet Pygmalion, que j'avais déjà abordé en première partie. Dans un second temps, j'aimerais parler du rôle des émotions, de l'aspect affectif dans la relation élève/enseignant. Cet aspect peut effectivement être révélateur de certaines stratégies inconscientes développées par les enseignants pour contourner les difficultés liées à l'accueil d'enfant en situation de handicap dans la classe.

a) *Le sick role et l'effet Pygmalion*

Le *sick role* correspond à ce que Talcott Parsons a désigné comme « la manière de catégoriser un individu et d'observer les effets sur la manière dont cet individu reprend les caractéristiques qui lui sont attribuées. ». Il s'agit d'un rôle social attribué implicitement à un individu par la société et de fait, par son entourage. En d'autres termes, il s'agit de mettre

²⁵ Tremblay, S. & Loisel, C. (2016). *Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. Éducation et francophonie*, 44 (1), 9–23. <https://doi.org/10.7202/1036170ar>

un individu dans une case, lui attribuer un rôle social. L'individu à qui on a attribué ce rôle aura tendance à l'adopter sans le contester. Mettre l'élève en situation de handicap dans la case « personne différente, malade... », lui attribuer ce rôle, contribue au fait que l'élève s'inscrive dans ce rôle. Le rôle du malade est très stigmatisant, la personne n'est vue qu'au travers du prisme de la maladie. Je me suis beaucoup posé la question de la stigmatisation en début d'année. Je ne voulais justement pas que les autres enfants associent V à une maladie. Je ne voulais pas qu'il soit catégorisé comme « l'enfant perturbateur de la classe à cause du handicap ». Cependant, lors des observations que j'ai menées, j'ai pu constater que V se mettait régulièrement dans ce rôle du malade à cause de certains gestes que j'ai pu avoir qui l'ont conforté dans ce rôle. Tout d'abord, j'ai pris l'habitude en début d'année, de l'asseoir à côté de moi sur le banc pour les moments de regroupements. Normalement, les enfants n'ont pas le droit de s'asseoir sur ce banc car c'est « celui de la maîtresse ». J'autorisais néanmoins V à s'y asseoir. Je me demande donc si ce geste contribue à la stigmatisation de V en tant qu'enfant différent, uniquement représenté à travers son handicap. Dès la première période, ce geste de ma part, m'a questionnée puisque j'écrivais :

Par exemple, il s'assoit à côté de moi pour bien entendre une histoire mais en revanche, il ne voit pas bien les images. De plus, j'ai l'impression que quand je fais ça, je le détache du groupe, les autres voient bien que je n'agis pas de la même manière avec eux qu'avec V. D'ailleurs, au début de l'année, quand il venait s'asseoir à côté de moi, les autres enfants demandaient « pourquoi V il vient s'asseoir sur le banc lui ? ». Régulièrement je répondais : « parce que V n'entend pas très bien, c'est pour qu'il entende mieux ». Dans la cour de récréation, quand il adoptait une attitude et des gestes violents, j'avais tendance à dire aux élèves : « tu sais, V il n'entend pas très bien, il n'arrive pas encore un bien vous parler pour que vous le compreniez. C'est un peu sa manière à lui de communiquer, de vous parler, même si ce n'est pas la bonne manière ».

Je n'arrive pas à trouver le juste milieu entre accueillir V comme un enfant « normal » dans la classe et également pouvoir m'adapter à ses besoins. Cependant, dans ce cas-là, si j'avais simplement installé V en face de moi, juste devant le banc, j'aurais également réglé le problème de l'écoute. Mais, j'ai choisi de l'asseoir à côté de moi ? Pourquoi ? J'évoquerai plus tard l'aspect affectif qui entre en jeu dans la gestion du handicap. J'observe également que beaucoup d'élèves ont tendance à accuser V dès que quelqu'un fait une bêtise dans la classe ou qu'un enfant s'est fait mal. Effectivement, en début d'année V était très violent avec les autres et les enfants m'entendaient souvent reprêter « non V », « arrête V ». J'ai l'impression qu'ils ont intégré le fait que V était l'enfant perturbateur, que dès qu'il y a une

bêtise c'est forcément lui. Dans mon carnet de bord, j'observais également que pendant la récréation « il embête souvent les autres : cogne avec son vélo dans les autres, empêche de descendre du toboggan, tape les autres quand il joue avec eux (ne sait pas s'arrêter, ne différencie pas « jeu de bagarre » et la bagarre où on fait mal) ». Il joue ce rôle de « méchant » dans la cour et je pense que ça marche car il semble reproduire en quelques sortes ce qu'on attend de lui, ce par quoi il est caractérisé (son comportement perturbateur). Il ne communique pas avec les autres enfants (pas par le langage parlé en tout cas) et je pense que c'est parce que depuis le début de l'année, les enfants ne comprennent pas ce que V dit. V semble avoir intégré que les autres ne le comprenaient pas et donc, il ne cherche pas à entrer en communication avec eux. L'inverse, il a remarqué que les adultes de la classe le comprenaient, c'est donc vers eux qu'il se tourne la plupart du temps. J'écrivais également que lors des ateliers en autonomie, V avait beaucoup de mal à se concentrer sur la tâche, « il cherche sans arrêt l'attention de l'enseignante. Si je ne réponds pas, il part faire autre chose, la plupart du temps, embêter les autres camarades ». Dans ce cas-là, je me rends compte que je lui prête des intentions qui ne sont pas forcément les bonnes mais qui sont conditionnées par les représentations que j'ai de lui (comme un enfant qui perturbe le groupe à cause de son handicap). J'étais concentrée sur mon atelier, je ne voyais pas vraiment ce qu'il faisait : était-il vraiment en train d'embêter les autres volontairement ? Peut-être qu'il n'avait pas fait exprès de faire tomber la construction de cette petite fille, peut-être qu'il essayait d'entrer en communication avec ce petit garçon qui lui, ne voulait pas que V vienne le voir car « de toute façon V il casse toujours tout ». Dans cette situation je remarque réellement le poids des cases dans lesquelles on peut catégoriser les individus. C'était dur d'observer cela car depuis le début de l'année, j'essaie, consciemment, de faire en sorte que V ne soit pas stigmatisé ni rangé dans la case « perturbateur ». Le problème c'est que moi-même je suis influencée par ses représentations. J'éprouve une vraie difficulté pour penser l'intégration de V dans les apprentissages et, au regard de mon évolution depuis le début de l'année, j'ai l'impression que mes préoccupations initiales ont changé. Face à la gestion du handicap, je me situe moins dans la pédagogie et l'adaptation, mais davantage dans la volonté que l'élève se sente bien dans la classe.

b) Le rôle des émotions : se décharger du problème de l'intégration aux apprentissages

En début d'année, j'écrivais dans mon carnet de bord :

« J'ai toujours une forme d'empathie très forte pour V. C'est certainement lié au fait qu'il soit porteur de handicap car je remarque qu'il est en décalage social avec les autres et involontairement j'en éprouve de la peine. C'est un sentiment ambivalent car tous les jours, je me demande comment ça va se passer avec lui donc finalement, ma représentation du handicap comme frein au bon fonctionnement de la classe est toujours là. Je tente néanmoins de compenser son handicap en le faisant parler devant les autres et en reformulant ce qu'il dit pour que les autres comprennent. J'essaie de le faire parler devant les autres davantage. J'observe clairement une modification de ma pratique quand il s'agit de V. Je me questionne sur la pertinence de mes choix car il ne faudrait pas que ces compensations creusent le handicap au lieu de le combler. »

J'avais déjà remarqué cette forme d'empathie que j'avais pour V, moi-même connaissant des personnes sourdes dans mon entourage et plus globalement, des personnes en situation de handicap. Cependant, je ressentais une vraie volonté de modifier mes pratiques pour m'adapter à V, à ses besoins. Je questionnais mes choix didactiques, pédagogiques afin de trouver des compensations et de réduire les situations handicapantes. Cependant, j'observe dans mon carnet de bord, la part grandissante laissée aux émotions et à l'affect dans ma relation à V et dans ma gestion du handicap dans la classe. Dans quelles mesures ces émotions participent-elles à construire des situations handicapantes ? Comment les émotions participent-elles à compenser le soutien scolaire effectif que l'enseignant peut faire ? Sylvain Broccolichi a abordé la question des émotions dans les situations où les enseignants ne parviennent pas à gérer des difficultés. Il évoque le fait que lorsqu'un professeur des écoles se trouve en difficultés professionnelles, il a tendance à palier sa technicité par un lien affectif produit avec certains élèves. Il met l'accent sur la dimension affective dans sa relation aux élèves. Le professeur se concentre moins sur la question des apprentissages que sur la question du bien-être de l'élève et de son épanouissement. C'est d'ailleurs sur ce point que je pense, mon regard a évolué depuis le début de ma réflexion. Je me rends compte que, dans ma pratique, je suis davantage tournée vers l'épanouissement social et affectif de V que sur sa véritable intégration dans les apprentissages. Est-ce parce que c'est un enfant qui possède déjà de très bonnes capacités scolaires ? Ou bien justement, est-ce parce que je ressens un manque de technicité professionnelle qui me conduit à déplacer mes attentes et préoccupations ? Sylvain Broccolichi explique que les difficultés rencontrées avec le handicap et le soutien scolaire sont compensées chez nous, par un système d'émotions. On trouve la compassion, le fait de materner les élèves, de produire à la fois des émotions qui sont conformes à la situation vécue (du bien-être et de l'épanouissement dans mon cas). Ces émotions correspondent aux situations vécues mais sont aussi là pour compenser les problèmes professionnels qu'on vit : à défaut de pouvoir produire une réelle remédiation, on

a recours à un lien affectif et personnalisé pour rendre la situation tenable. En effet, dans mon cas, je me trouve face à une réelle difficulté quand il s'agit de contribuer à la socialisation de V, à développer ses compétences de communication avec d'autres personnes que les adultes. Je me sens démunie face à cette situation et j'ai remarqué que j'avais beaucoup de gestes d'affection envers V afin de m'assurer que, malgré les difficultés à communiquer avec les enfants et à créer des amitiés, il se sente bien dans la classe et qu'il aime venir à l'école. On repère ce recours aux émotions et à l'affect tout au long de mon carnet de bord :

« Je cherchais également à le mettre à l'aise, le rassurer, me disant que de par son impossibilité à communiquer, il ne devait pas se sentir en sécurité affective. »

« J'éprouve de l'affection pour lui et je culpabilise dans les moments où je dois le gronder ou le réprimander. »

« J'ai réellement ressenti de l'empathie et de la compassion très forte pour V. »

Quand V fait une crise de frustration, j'ai aussi remarqué que j'ai tendance à me tourner vers l'affect pour résoudre cette crise. Je lui dis des choses comme : « tu as besoin d'un câlin ? », « tu veux venir avec moi (en lui tendant la main) ». Je détourne le problème vers l'affect pour ne pas me retrouver confrontée à mon incapacité à gérer la situation. Lors de la vidéo regroupement, parmi les treize contacts que j'ai eu avec V, trois étaient des contacts « physiques » : prendre sur les genoux ou dans les bras car V le réclamait, tenir la main. Finalement, mon questionnement axé sur l'intégration dans les apprentissages s'est progressivement tourné vers la question du bien-être dans la classe, de l'épanouissement de d'un élève en situation de handicap, non accompagné, dans une classe de petite section de maternelle. Dans l'article « Aspirations initiales et (dés) engagements des maîtres d'école primaire : Quelles combinaisons de contraintes et de ressources en jeu ? », S. Broccolichi et J. Kurdziel expliquent que les jeunes enseignants doivent concilier leurs aspirations initiales et les contraintes des situations à gérer²⁶. Ces contraintes génèrent de la frustration et de la

²⁶ « Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire : Quelles combinaisons de contraintes et de ressources en jeu ? » Sylvain Broccolichi, Jean Kurdziel Association Française des Acteurs de l'Éducation | « Administration & Éducation » 2019/3 N° 163 | pages 11 à 20 ISSN 0222-674X

désillusion. J'ai ressenti cette frustration, que j'ai pu exprimer dans mon carnet de bord. Ma binôme elle aussi semble ressentir une forme de désengagement et de désillusion :

« Non tu vois si ce que j'aurais tendance à dire tu vois c'est que l'inclusion c'est très bien mais avec des effectifs réduits pour pouvoir être plus disponible et puis R moi je l'ai eu en classe donc il faut faire attention parce qu'une inclusion, y a des enfants que ça met en souffrance, y a des enfants euh qui dans la classe vont souffrir d'avoir à supporter pendant 1 an, 2 ans, 3 ans parfois. Un enfant porteur de handicap parce que quand c'est un enfant comme R ça perturbe énormément et c'est super anxiogène. »

« De toute façon on fait miroiter des choses aux parents de cet enfant-là comme quoi leurs enfants vont pouvoir être accueillis dans les classes comme des enfants comme les autres mais, ce ne sont pas des enfants comme les autres. Donc c'est, je trouve que c'est les leurrer aussi parce que ces enfants-là ont besoin d'un accompagnement particulier et qu'on n'est pas en mesure de leur fournir. »

On ressent une forme de désengagement de ma binôme ainsi que sa désillusion quand elle fait référence à l'inclusion telle qu'elle est menée par l'Education Nationale. Elle dit qu'elle n'est pas en mesure d'assurer les besoins des enfants en situation de handicap qu'elle accueille dans la classe. Cette phrase est très révélatrice de ce sentiment d'impuissance éprouvé par les enseignants que j'ai pu rencontrer dans mon école. Finalement, le rôle des émotions et de l'affect prend de la place dans la mesure où beaucoup d'enseignants estiment manquer de technicité, de connaissances pédagogiques et didactiques quant à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire.

CONCLUSION

A la fin de la première partie, je me demandais : dans quelles mesures les contraintes organisationnelles liées à l'institution, ont-elles un impact sur la manière dont les enseignants mènent l'inclusion au sein de la classe et sur l'enfant en situation de handicap ? J'ai également posé des hypothèses concernant l'attitude des professeurs envers le handicap et concernant les contraintes organisationnelles pesant sur un enfant en situation de handicap. Grâce à l'observation, à la captation de vidéos et à l'entretien que j'ai mené, j'ai remarqué que le handicap posait un problème de travail supplémentaire à l'enseignant qui, inconsciemment, cherche parfois à occulter ce problème de travail en minimisant ou en détournant la réalité du problème professionnel. On entend beaucoup de phrases telles que « nous ne sommes pas formés ». Ici, la difficulté est détournée vers la responsabilité de l'institution. J'ai également pu entendre des phrases comme « il est comme les autres », « je ne mets pas de choses spécifiques en place ». Ici, le handicap est minimisé afin d'ignorer les difficultés qui peuvent en résulter. Le handicap peut même être détourné vers d'autres problèmes que l'enseignant peut gérer comme le comportement ou la gestion de classe. Enfin, l'enseignant a recours aux émotions et à l'affect pour palier à certaines difficultés ou à un inconfort vis-à-vis de l'élève en situation de handicap.

Tous ces gestes, toutes ces manières de faire face à la difficulté qui relève de l'inclusion montrent son paradoxe : l'inclusion, entre ouverture et mise à l'écart. A force de vouloir intégrer un élève en situation de handicap au mieux, on minimise voire on ignore le handicap et donc, involontairement on le creuse. Il y a également le fait que la majorité des gens ont pour vision du handicap, une vision purement médicalisée ou clinique. Or, on gagnerait à explorer et comprendre la vision sociologique du handicap qui explique que le handicap en tant que tel n'existe pas, que ce sont les situations, les environnements qui créent un handicap. Finalement, certaines situations handicapantes sont paradoxalement créées par l'inclusion mais aussi par l'enseignant (involontairement). La loi de 2005 cherche à transmettre un modèle inclusif d'intégration qui, finalement crée parfois le contraire à cause des différentes contraintes matérielles liées à l'institution qui, elle, n'est pas toujours adaptées pour l'inclusion scolaire. Certaines situations handicapantes peuvent aussi être créées par le poids des représentations sociales du handicap (une vision trop médicalisée), une manière inconsciente de gérer des situations difficiles pour les professeurs (recours aux émotions au lieu de chercher comment intégrer au mieux l'enfant aux apprentissages). Ainsi,

mon questionnement qui, au départ, était centré sur l'intégration des élèves en situation de handicap dans les apprentissages, s'est progressivement déplacé vers les contraintes organisationnelles qui pèsent sur ces enfants ainsi que la manière dont les enseignants gèrent les difficultés liées à l'inclusion. Je me suis intéressée à l'attitude des enseignants, leurs paroles, leurs façons d'évoquer le handicap à l'école. Je me suis intéressée à mes propres attitudes envers V dans ma classe afin de comprendre comment palier à des contraintes liées à une institution et donc pour lesquelles on ne peut rien faire. J'ai découvert de quelles manières certaines difficultés peuvent être mises de côté simplement en les détournant ou en les occultant. Ce qui m'a le plus surpris d'ailleurs, c'est d'observer que ces attitudes sont le plus souvent, totalement inconscientes. Et finalement, au regard de tous les témoignages que j'ai pu recueillir, je relève surtout un sentiment d'impuissance pour les professeurs, empêchés en quelques sortes de pouvoir exercer au mieux leurs fonctions et d'inclure tous les enfants dans les classes.

ANNEXES

Annexe 1 : Carnet de bord d'observation	70
Annexe 2: Première grille d'observation.....	73
Annexe 3: Grille d'observation - version finale	75
Annexe 4: Questionnaire pour l'entretien avec Mme B, titulaire de la classe et enseignante à mi-temps.....	80
Annexe 5: Retranscription de l'entretien du 16 avril 2021 avec Mme B	81
Annexe 6: Photographies de la salle de classe.....	90
Annexe 7: Emploi du temps d'une journée type en classe de petite section	91
Annexe 8: Plan de l'école	92

Carnet de bord et prises de notes

Périodes 1, 2 et 3 (de septembre à février)

1- Prises de note des périodes 1 et 2

Quand il arrive en septembre, V ne parle pas, ne cherche pas à entrer en communication.

Je remarque beaucoup de gestes violents et des difficultés de communication : V se roule par terre en arrivant le matin, il frappe les autres enfants et refuse les remarques (il baisse les yeux et ne réagit pas aux remarques). Je me dis qu'il doit éprouver une grande frustration à ne pas pouvoir communiquer avec les autres. Je lui propose régulièrement de s'asseoir à côté de moi sur le banc pendant le regroupement. J'explique aux autres enfants les raisons : « V n'entend pas très bien donc je le place à côté de moi pour qu'il entende ». Je cherchais également à le mettre à l'aise, le rassurer, me disant que de par son impossibilité à communiquer, il ne devait pas se sentir en sécurité affective.

Je remarque de suite que c'est un enfant très stimulé à la maison et qu'il n'a pas vraiment de retard par rapport aux autres enfants en terme de savoirs scolaires (il dit souvent « ça c'est le V de [prénom]), il dénombre jusqu'à 3 ce qui est généralement attendu en fin de petite section).

J'ai l'impression de l'exclure involontairement de temps en temps quand je tente de mettre des choses en place pour compenser la situation handicapante. Par exemple, il s'assoit à côté de moi pour bien entendre une histoire mais en revanche, il ne voit pas bien les images. De plus, j'ai l'impression que quand je fais ça, je le détache du groupe, les autres voient bien que je n'agis pas de la même manière avec eux qu'avec V. D'ailleurs, au début de l'année, quand il venait s'asseoir à côté de moi, les autres enfants demandaient « pourquoi V il vient s'asseoir sur le banc lui ? ». Régulièrement je répondais : « parce que V n'entend pas très bien, c'est pour qu'il entende mieux ». Dans la cour de récréation, quand il adoptait une attitude et des gestes violents, j'avais tendance à dire aux élèves : « tu sais, V il n'entend pas très bien, il n'arrive pas encore un bien vous parler pour que vous le compreniez. C'est un peu sa manière à lui de communiquer, de vous parler, même si ce n'est pas la bonne manière ».

Lorsque je prépare une journée, j'observe une sorte d'appréhension par rapport au comportement de V pendant la journée à venir. Je me demande souvent « comment va être V aujourd'hui ? » ou bien je questionne fréquemment ma binôme de début de semaine : « ça a été la semaine ? Et avec V ? »

Néanmoins, je me fais souvent la réflexion que c'est un enfant qui m'attendrie, j'éprouve de l'affection pour lui et je culpabilise dans les moments où je dois le gronder ou le réprimander.

2- Prise de notes période 3

J'observe que V est moins violent avec les autres enfants, il leur fait des câlins, il joue avec eux. Il essaie également d'entrer en communication avec eux mais seulement par l'intermédiaire de cris et gestes car les autres ne le comprennent pas et il a compris que les autres ne le comprenaient pas.

J'ai tout de même l'impression qu'il a été stigmatisé dès le début de l'année à cause de mes réflexions dues à son comportement violent. Les enfants de la classe ne réagissent pas forcément positivement aux gestes « gentils » de V. Ils l'ont en quelques sortes associé à l'élève perturbateur ou désagréable.

Je remarque également que lorsqu'il y a un conflit pour cause de violence, c'est souvent V que l'on accuse alors que ce n'est pas lui qui est à l'origine du conflit.

En février, un papa est venu me voir et m'a montré une petite griffure sur l'œil de son fils, et il m'a dit « c'est V qui lui a fait ça, il me l'a dit ». Il était impossible que ce soit V car j'avais eu les yeux sur lui toute la matinée et l'après-midi, il était absent. J'ai été très touchée par cette accusation. J'ai réellement ressenti de l'empathie et de la compassion très forte pour V.

Le 11/02/2021 :

J'ai pensé « il est perturbateur pour moi » : il perturbe les temps d'apprentissage à cause de son comportement : coure dans la classe, embête les autres, parle très fort...

Je l'ai exclu de la motricité car il criait sans cesse et ne respectait pas les consignes de sécurité. Je l'ai trouvé insupportable et je me suis sentie impuissante car il agit régulièrement ainsi en motricité. Je l'ai vécu comme un échec de ma part.

Durant toute la journée, j'ai pensé qu'il était difficile, et dès le premier conflit, je me suis dit « il va être comme ça toute la journée ». Est-ce que cette pensée a conditionné mon attitude envers lui au fur et à mesure de la journée ?

J'ai également refusé de lui donner un vélo en récréation car il avait fait une bêtise en classe. Il a pleuré et a quand même réussi à en prendre un. Je n'ai pas fait de remarque volontairement car je sais que c'est une activité qu'il aime bien faire. J'aurais probablement fait une remarque si ça avait été un autre enfant.

Le 12/02/2021

Il était en atelier dirigé avec moi. Il a participé, j'y ai fait très attention. Je l'ai énormément valorisé quand il a donné la bonne réponse et je me suis sentie fière de lui.

Quand j'ai lu un album intitulé *Chht...*, je pense avoir créé une situation handicapante car c'est un album qui se lit en chuchotant. Or, je pense que V n'entendait pas l'histoire. J'étais consciente de ce problème mais sur le coup, j'ai décidé de faire l'impasse sur cette difficulté et de l'ignorer.

→ Cela m'a fait penser à l'injonction fréquente : « on a d'autres élèves desquels il faut s'occuper »

GRILLE OBSERVABLES – OBSERVATION

Ressenti personnel (jugement)	
Socialisation (rapport aux autres)	
Socialisation (les autres en rapport avec lui)	
Gestes conscients d'adaptation de l'environnement	
Gestes inconscients qui rendent la situation handicapante	

Ajustements et adaptations	
Attention donnée à l'élève	
Ateliers avec lui	
Ateliers sans lui	
Regroupements	
Motricité	

Annexe 3: Grille d'observation - version finale

OBSERVATION PARTICIPANTE – Mercredi 17 Mars 2021	
Des gestes ou des paroles qui auraient pu creuser le handicap	- je parle trop vite et n'articule pas toujours - quand je dois le rappeler à l'ordre, j'ai tendance à hausser davantage la voix et donc tous les enfants m'entendent le rappeler à l'ordre
Des gestes et des paroles pour compenser le handicap	- mise en avant : j'essaie de lui faire prendre la parole devant les autres le plus possible. - je reformule ce qu'il dit pour que les autres comprennent et réagissent à ses propos
Quelles contraintes organisationnelles pesaient sur l'élève ?	- port du masque : creuse considérablement le handicap car pas de lecture sur les lèvres - regroupement essentiellement oral
Quel ressenti personnel durant la journée à propos de V	- attendrissement / affect - stress : questionnement sur son comportement du jour
Analyse de ces observations sur la représentation du handicap et la manière dont j'intègre V dans les apprentissages	J'ai toujours une forme d'empathie très forte pour V. C'est certainement lié au fait qu'il soit porteur de handicap car je remarque qu'il est en décalage social avec les autres et involontairement j'en éprouve de la peine. C'est un sentiment ambivalent car tous les jours, je me demande comment ça va se passer avec lui donc finalement, ma représentation du handicap comme frein au bon fonctionnement de la classe est toujours là. Je tente néanmoins de compenser son handicap en le faisant parler devant les autres et en reformulant ce qu'il dit pour que les autres comprennent. J'essaie de le faire parler devant les autres davantage. J'observe clairement une modification de ma pratique quand il s'agit de V. Je me questionne sur la pertinence de mes choix car il ne faudrait pas que ces compensations creusent le handicap au lieu de le combler.
OBSERVATION PARTICIPANTE – La récréation	
La communication : avec qui ? comment ?	- avec moi : pour les vélos (demande les « vélos orange ») - avec moi : il m'explique ce qu'il fait et quand il joue avec d'autres enfants, il vient me voir pour me le dire « j'attrape [intel] », « je joue au loup avec [intel] » - avec les autres : > courir après les autres pour les attraper ou les autres lui courent après > cris : crier sur les autres
Activités de V	- courir

	<ul style="list-style-type: none"> - crier / bruits forts avec sa bouche - toboggan - vélo : il aime beaucoup faire du vélo <p>MAIS il embête souvent les autres : cogne avec son vélo dans les autres, empêche de descendre du toboggan, tape les autres quand il joue avec eux (ne sait pas s'arrêter, ne différencie pas « jeu de bagarre » et r » elle bagarre où on fait mal)</p>
Quelles contraintes organisationnelles pesaient sur l'élève ?	<p>→ Enfants qui ne comprennent pas ce qu'il dit : difficile de jouer avec eux</p> <p>→ Dans la cour : du bruit et éloignement physique : n'entend pas un enfant qui lui parlerai de loin</p>
Quel ressenti personnel → Émotions	<ul style="list-style-type: none"> - émotion quand il souhaite le vélo et que je ne lui donne pas : sentiment de culpabilité - bonheur quand je le vois jouer avec les autres, émotion très positive, rassurée - certain stress car je n'ai pas envie qu'il fasse mal aux autres
Analyse de ces observations sur la représentation du handicap	<p>V fait beaucoup d'activités seul. C'est une des conséquences des contraintes organisationnelles qui pèsent sur lui : la non compréhension des autres, le fait que personne ne vient jouer avec lui.</p> <p>Il y a beaucoup de bruit dans la cour => vélo manière de s'éloigner du bruit, de s'éloigner les autres</p> <p>En effet, dans la cour, il ne cherche pas forcément le contact avec les autres contrairement à dans la classe. Peut-être est-ce une manière pour lui de se préserver, de se protéger et économiser ses forces (car porter des appareils toute la journée est très fatigant). Et moi, je lui enlève ce droit parfois quand je lui refuse le vélo. Lors d'un refus pour prendre le vélo, il se met en colère, pleure et s'allonge par terre => culpabilité car dissonance entre la bienveillance dont je veux faire preuve envers lui et en même temps, garder une forme de justice par rapport aux autres : ce n'est pas V qui doit toujours avoir le vélo.</p> <p>J'ai observé que quand ces crises de frustration arrivent, j'ai tendance à me tourner vers l'affect : « tu veux faire un câlin ? », « tu veux venir avec moi » => tourner le problème vers de l'affect et les émotions.</p> <p>=> détournement du problème que je rencontre par les émotions et l'affect.</p>

OBSERVATION PARTICIPANTE – Les ateliers dirigés et en autonomie	
Mon ressenti personnel quand je prépare la séance	- appréhension ; est-ce qu'il va faire l'activité ? est-ce qu'il va embêter les autres ?

Mon ressenti personnel pendant un atelier dirigé avec V	- très heureuse quand il est concentré et quand il réussit : sur valorisation, davantage que les autres - toujours en train de le ramener dans l'activité car il a tendance à vouloir aller voir ailleurs, ne pas être concentrer dans la tâche que l'on est en train de faire
Quelle attitude de V pendant l'atelier dirigé ?	- 3min d'écoute en moyenne, participe, répond aux sollicitations, rigole avec les autres - passées ces 3min : commence à vouloir faire autre chose, se lève de la chaise, ne se sent plus concerné
Nature des communications de V en atelier dirigé	Je n'observe pas de communication de V vers l'adulte en atelier dirigé ni envers les autres enfants. V attend d'être sollicité pour participer (contrairement aux autres enfants).
Nature des communications de V en atelier en autonomie	En autonomie, V a beaucoup de mal à se concentrer sur la tâche, il cherche sans arrêt l'attention de l'enseignante : sollicitations en m'appelant par mon prénom. Si je ne réponds pas à ses sollicitations, il part faire autre chose, la plupart du temps, embêter les autres camarades.
Quelles contraintes freinent la communication et l'intégration dans les apprentissages ?	- organisation en ateliers : bruit dans la classe qui rend la concentration difficile (contraintes physiques) - poids de mes propres représentations : je lui attribue un rôle et lui rentre dans ce rôle : perturbateur de la classe. J'essaie en effet de faire en sorte qu'il ne perturbe pas la classe mais en faisant cela, je l'exclue du groupe et met encore plus en avant ce rôle de perturbateur.

COMPTE RENDU D'UN MOMENT APRES CAPTATION DE VIDEO	
Regroupement – vendredi 12 Mars 2021	
Durée : 20 min	
Nombre contacts avec le PE :	13
Nature de ces contacts	- Injonctions (3) - Echanges courts (moins de 30 secondes) : 5 - tentatives de contacts de V sans réponse : 2 - échange individuel « long » (plus de 30 secondes) : 1 - contact physique (câlin ou tenir la main) : 2
Nombre de contacts avec les autres élèves :	3
Nature de ces contacts	- geste : 2 - toucher : 1
Remarques :	Lors de l'activité de repérage des lignes obliques (activité collective), V écoute beaucoup mais ne participe pas. Tandis que tous les enfants parlent en même temps, il reste assis sans bouger ni parler.

	<p>Le temps de regroupement est un temps où les enfants parlent beaucoup mais où il y a du bruit également. Difficile pour V d'entendre correctement tout ce que je dis. Les autres enfants ne savent pas non plus moduler leur voix, il est fort probable que V ne comprenne pas ce qu'il disent. Lors des moments de chants, il fait les mêmes gestes que les autres, probablement par imitation car il n'entend pas bien.</p> <p>➔ Contraintes organisationnelles</p>
<p>Activité en petit groupe – mercredi 17 Mars 2021</p> <p>- Jouer un rôle - Être spectateur</p>	
<p>Durée : 5 min</p>	
<p>Nature de ces contacts</p>	<p>- injonctions : 4 - échanges courts : 1</p>
<p>Nombre de contacts avec les autres enfants</p>	<p>1</p>
<p>Nature de ces contacts</p>	<p>Jeu de rôle</p>
<p>Remarques :</p>	<p>C'était un atelier pensé pour avoir des enfants acteurs et d'autres joueurs. La place au langage était la même pour tous exceptés deux élèves qui ont joué deux rôles. V était l'un de ces deux élèves. Les fait exprès de lui donner un second rôle afin que les enfants puissent l'entendre parler. Ils ne lui parlent que très peu donc ils n'ont pas l'habitude de l'entendre parler et donc, ils n'arrivent pas forcément à le comprendre à cause de sa prononciation des mots. J'essaie également de palier à ce problème de communication en reprenant systématiquement les phrases de V plus fort et plus distinctement.</p>
<p>Motricité – atelier danse avec une intervenante professeure de danse Mardi 23 mars 2021</p>	
<p>Durée : 8min</p>	
<p>Actions de V</p>	<p>- du début de la vidéo à 3'30 : ne bouge pas, regarde autour de lui, regarde les autres - 3'30 : commence à bouger un peu - 5'22 reproduit exemple de l'intervenante mais un peu en décalage avec les autres (les autres commencent à bouger vers 5'10 et V à 5'22) - 6'28 : commence à sauter très vite ,bouger la tête : ne suit pas les consignes évoquées par l'intervenante à l'oral.</p>

	- 7'10 : les élèves doivent se mettre par terre, tous s'assoient et V reste debout tout seul
Nature des contacts avec le PE	- 2' regard de V vers moi et je dis : « vas-y V ! » - 5'30 : tout de suite après que V commence à danser, je dis « c'est bien ! »
Nature des contacts avec l'ATSEM	- elle vient lui changer son pull, elle lui parle peu et tout doucement (elle ne veut pas faire trop de bruit pour qu'on entende l'intervenante) - 3' : elle va le voir et lui dis quelque choses (inaudible dans la vidéo) puis reste assise à côté de lui - 3'30 semble encourager V(voix inaudible dans la vidéo)
Nature des contacts avec les autres enfants	Il n'y en n'a pas
Nature des contacts avec l'intervenante	- elle lui montre un mouvement → pas de réaction - 7'23 : elle lui montre les mouvements au sol alors que V est toujours debout
Quelles contraintes organisationnelles ?	- situation purement orale, l'intervenante parle en même temps que la musique - V ne participe pas du tout aux mouvements attention ,pas forcément dû au handicap, d'autres enfants ont du mal à entrer dans les activités - musique très douce + voix de l'intervenante : est-ce qu'il entend la musique ?

Questionnaire entretien binôme - première ébauche

I- Représentations

- 1- Réaction quand tu as appris qu'on allait avoir un élève sourd en classe ?
- 2- Rapport avec la surdité ?
- 3- Qu'est-ce qui change dans ton travail ?

II- Ressenti et attitude : inclusion ou exclusion ?

- 4- En début d'année : quel ressenti ? Qu'est-ce que tu as mis en place pour l'intégrer au mieux dans les apprentissages ? Est-ce que tu as adapté ton enseignement ? Est-ce que tu t'es posé la question de l'inclusion dans les apprentissages et de l'exclusion involontaire des apprentissages ?
- 5- Qu'est-ce que ça a changé dans ta façon de travailler ?
- 6- Maintenant, ces choses ont-elles évoluées ?
- 7- As-tu remarqué des changements dans son comportement ? A quoi sont dus ces changements selon toi ? Penses-tu qu'ils puissent être en partie liés aux choses que nous avons pu mettre en place ?

Retranscription de l'entretien du 16 avril 2021 avec la personne dont le complète le mi-temps.

Durée : 30'57

P = enseignante dont je complète le mi-temps

L = l'enquêtrice

L : Donc toi qu'est-ce que tu as pensé quand tu as vu sur les listes, quand tu as vu qu'on allait accueillir un élève sourd dans la classe

P : en fait j'ai pas eu d'appréhension particulière, j'ai déjà accueilli des enfants porteurs de handicap dans la classe. Et du coup dans la mesure où c'était un handicap physique et pas mental et qu'il était appareillé, j'avais pas d'appréhension particulière. Voilà.

L : Et toi, est-ce tu as personnellement tu as déjà, enfin quel est ton rapport avec la surdité ? Est-ce que dans ton entourage il y a des personnes qui sont sourdes.

P : dans mon entourage j'ai plusieurs jeunes malentendants, ça a été détecté très tard. Ils sont trois. Alors ils l'étaient sans doute moins que V qui a une surdité moyenne. Là c'était plutôt une baisse d'audition mais enfin c'était dégénératif et ça continue à baisser. C'est des enfants qui avaient mis en place des stratégies pour palier à... à cette défaillance. Mais ce n'était pas des enfants que ça empêchait d'apprendre euh.. D'être comme les autres euh voilà. Donc j'ai pas, par rapport à la surdité j'avais pas d'appréhension particulière.

L : Oui d'accord, et tu penses que c'était les enfants qui mettaient en place les stratégies tout seul ou tu penses qu'il y avait d'autres éléments extérieurs qui faisaient que ça les aidait.

P : Non je pense qu'ils ont fait ça tout seul.

L : D'accord

P : Je pense qu'ils ont fait ça tout seuls parce que on s'est rendu compte qu'ils étaient malentendant, enfin la première, en CP.

L : ah oui d'accord, donc très tard

P : Oui. Alors qu'elle avait déjà une baisse importante au niveau de l'audition.

L : D'accord. Et euh là c'était avant que tu rencontres V mais du coup en début d'année, à partir du moment où tu l'as rencontré, c'était quoi ton ressenti ? Est-ce que tu as senti qu'il allait peut-être falloir mettre des choses en place pour pouvoir l'intégrer au mieux dans les apprentissages ?

P : Alors euh, oui mais, enfin, oui mais euh j'aurais tendance à dire que c'était pas tant par rapport à sa surdité mais plus par rapport à son fonctionnement à lui. Peut-être induit par le fait qu'il a commencé à entendre tard, que sa surdité a été prise en charge tardivement. Mais pour moi, je ne le considérais pas comme un enfant différent. C'était plus au niveau du passage de consignes, euh pour, au moment de raconter des histoires. Voilà, c'était plus à ces moments-là que je pense qu'il fallait faire différemment avec lui pour être sûr qu'il avait bien reçu le message qu'on avait voulu faire passer que dans ses capacités à proprement parler. C'était son comportement qui faisait sa différence, c'était pas sa surdité qui le rendait différent.

L : Tu penses qu'il y a un lien entre les deux ?

P : Je pense qu'il y a un lien entre les deux parce que en fait il a été coupé du monde pendant peut être deux ans donc du coup il y a plein de choses à rattraper. Je pense aussi que son comportement est aussi dû, enfin pour moi le stress du papa a un impact fort sur le comportement de l'enfant. Et c'est difficile de décorrélérer les choses les unes des autres parce que je pense que c'est un ensemble de choses.

L : D'accord.

P : Et voilà. Après c'est un petit garçon qui est dans l'échange, dans le contact, qui n'est pas du tout dans sa bulle. Euh comme peuvent l'être certains enfants ; je pense à une autre, une

jeune femme que j'avais rencontrée, qui était sourde et déjà appareillée et qui cherchait parfois à se mettre dans sa bulle, à se déconnecter des autres. V, j'ai pas le sentiment qu'il soit là-dedans, il a envie d'être avec les autres.

L : d'accord, et euh est-ce que en terme de, là on parlait de pédagogie, du fait d'adapter le passage de consigne, les moments de regroupement... Est-ce que en terme d'enseignement pur, d'ateliers et choses comme ça, est-ce qu'il y a des choses que tu as dû adapter dans ton enseignement ou pas ?

P : Euh par rapport à sa surdité moi je dirais non parce qu'il est appareillé, il entend, il entend donc euh moi non je trouve que c'est vraiment, c'est plus l'adaptation à l'enfant et à son comportement que l'enfant et son handicap

L : Oui d'accord donc comme on ferait avec n'importe quel autre enfant, on s'adapte à son comportement

P : Oui

L : Et est-ce que t'as quand même, malgré ce que tu mets en place, tu sais tu fais attention à la passation de consignes tout ça, est-ce que tu t'es déjà posé la question de comment lui il est inclus dans les apprentissages et est-ce parfois tu penses qu'il y a une certaine forme d'exclusion, mais involontaire hein, des apprentissages ? Est-ce que tu t'es déjà demandé ça ou pas ?

P : je pense que... euh pas je dirais pas au niveau des apprentissages mais dans les temps de regroupement c'est compliqué.

L : qu'est-ce que tu entends par « compliqué » ?

P : eh ben je pense qu'il ne profite pas des temps de regroupement de la même façon que les autres. Après, tu vois quand, parce que je pense qu'il n'entend pas de la même façon à ce moment-là, parce qu'il y a des interactions un peu plus importantes, parce qu'il va être un peu plus loin, mais après le regroupement c'est de toute façon un moment difficile à gérer et y en a plein d'autres. Tu vois je pense à N (autre petite fille de la classe), je pense euh enfin y en a d'autres qui décrochent à ce moment-là. Lui je pense que le fait qu'il décroche à ce moment-là, pour le coup, je pense que c'est dû à sa surdité.

L : D'accord et pourquoi tu penses, est-ce que tu fais toi un lien entre le fait qu'il décroche et le fait que le regroupement soit organisé tel qu'il est organisé ?

P : Euh oui, oui parce que le temps de regroupement c'est un temps de décrochage, c'est un moment « plus dangereux » je dirais pour les enfants s'ils ne sont pas sollicités directement. Donc du coup quand on est en regroupement c'est vrai que j'essaie de le solliciter davantage que d'autres pour garder son attention, pour le garder avec nous, pour le garder dans le groupe. En lui répétant les choses, en lui montrant davantage si on raconte une histoire, en lui posant des questions davantage enfin... Je dirais qu'il y a une sur sollicitation vis-à-vis de lui mais en même temps je le fais avec d'autres comme N par exemple. Pour essayer de les garder dans le truc.

L : D'accord, et est-ce que ça a changé ta façon de travailler ? Là on parle de V mais en général est-ce que le fait d'accueillir un enfant sourd pour la première fois a changé ta façon de travailler ? Ou de réfléchir, de penser tes journées ou de penser les ateliers etc.

P : Non, je dirais pas ça. Ma façon de parler peut-être et pas tout le temps parce que je trouve ça hyper dur d'y penser tout le temps. Euh je pense que ça a changé certaines attitudes tu vois quand je sonne la cloche par exemple au moment du rangement ben je vais, je vais, et encore j'y pense pas toujours mais si j'y pense, j'essaie d'aller, ou de le solliciter par le regard pour sonner la cloche ou d'aller à côté de lui mais c'est plus dans des attitudes à ce moment-là que dans les apprentissages parce que je trouve que c'est un petit garçon qui est intelligent et voilà, il a pas besoin de... Voilà maintenant qu'il arrive à se poser, c'est ce qui était compliqué, c'est qu'il ne pouvait pas et donc pour rentrer dans les apprentissages c'était plus difficile. Maintenant qu'il se pose, qu'il s'est, qu'il s'est apaisé, ben je trouve qu'il peut rentrer comme les autres.

L : Il peut rentrer dans les apprentissages comme les autres

P : Oui

L : Ma prochaine question était un peu en lien avec ce que tu viens de dire. C'était en terme de changement de comportement, là tu dis qu'il s'est posé. A quoi pourraient être dû ces changements ? Tu dis qu'il s'est apaisé, moi aussi j'ai remarqué ce changement et euh à quoi tu penses que c'est lié

P : Je m'interroge par rapport à ça ; Ils ont déménagé. Donc je pense qu'il y a plusieurs choses. Ils ont déménagé, je crois que leur ancien logement était une source de stress importante pour les parents à cause du bruit que faisait V et donc euh donc ils sont moins stressés dans leur nouveau logement je pense que, que l'apaisement des parents a surement un impact sur l'apaisement de V. Après je pense aussi que V a pris ses marques dans la classe, voilà, il grandit, ça fait 6 mois de plus et à cet âge-là 6 mois c'est beaucoup par rapport à la vie de l'enfant. Ça fait 6 mois de plus qu'il est appareillé, qu'il va au CAMPS, qu'il s'approprie son environnement en son fonctionnement et je pense que tout ça, bon je pense que le papa a vu aussi que son enfant n'était pas stigmatisé par son handicap à l'école et je pense que ça l'a rassuré aussi. En fait je pense qu'il y a plein de choses qui ont fait que les parents ont été rassurés et qu'ils sont plus posés et rassurés dans leur vie.

L : Donc oui, un vrai lien entre l'attitude des parents, leurs ressentis et l'attitude de V

P : oui oui.

L : et euh, ma dernière question n'est plus par rapport à V en particulier, c'est plus par rapport au handicap en général. Qu'est-ce que tu penses de l'inclusion scolaire en général ? Qu'est-ce que tu penses du fait d'accueillir un enfant en situation de handicap dans les classes ?

P : hum, euh... Je, je trouve ça bien, je trouve ça important. Je trouve ça important pour différentes raisons. Je trouve ça important parce que ça éveille à la différence les autres, les autres enfants, les autres familles. Je pense à une petite fille que j'ai accueillie il y a 6 ans. Elle avait 6 ans et elle est arrivée en PS parce qu'ils ne pouvaient plus la garder à la crèche. C'était une enfant qui a commencé à marcher en septembre avant d'être scolarisée en janvier. Euh, donc elle elle avait clairement rien à faire au niveau des apprentissages à l'école parce qu'elle était pas du tout dans les clous, elle était porteuse de handicap moteur et cérébral. Mais elle a apporté énormément à l'équipe éducative euh..., aux enfants, aux familles enfin voilà. Après, pour des enfants comme ça, donc voilà je trouve que ça a été très positif de l'accueillir mais parce qu'il y avait une AVS topissime la jeune femme qui l'accompagnait été extraordinaire euh voilà. Parce que si elle avait pas été top ça n'aurait clairement pas été possible de l'accueillir dans la classe. Donc y a ça. Je pense à une petite fille trisomique que j'ai accueillie aussi. Je trouve que c'est compliqué parce qu'on n'est pas du tout accompagné dans l'accueil. On nous répond dossier médical, secret médical régulièrement or il y a des handicaps enfin les handicaps sont pas du tout les mêmes. Quand t'accueilles un enfant autiste ou trisomique tu réagis pas de la même façon et nous on n'a aucune formation pour accompagner ces enfants-là. C'est à nous de chercher les infos de voilà et et c'est je veux dire, on a à côté de ces enfants-là, 29 enfants à accueillir et je trouve ça vraiment compliqué.

La petite fille de 6 ans était porteuse d'un syndrome, c'est la maman qui nous a expliqué son fonctionnement, ce dont elle avait besoin, comment elle comment communiquer avec elle, comment communiquer avec elle comment réagir ce qu'elle aimait. Quand t'as des familles qui sont dans le déni, comment tu fais pour avancer avec ces enfants-là quoi ? Donc l'inclusion c'est bien mais tu vois je pense à R (petite fille vraisemblablement porteuse de handicap mais non diagnostiqué et pas d'aide humaine. Un dossier est en cours), dans la classe de V, elle est là toutes les heures scolaires, enfin c'est épuisant pour les enfants qui sont autour, pour l'équipe enseignante enfin pour l'ATSEM et l'enseignante. 9a leur pompe une énergie. Il faut pouvoir adapter, il faut pouvoir adapter quoi. Le problème c'est qu'en maternelle souvent on accueille des enfants pour qui le handicap n'est pas encore reconnu, tu vois je pense à A, à R et du coup c'est dû, c'est hyper dur.

Si les enfants sont déjà pris en charge, si le handicap est déjà reconnu ben voilà très bien mais sinon... Et la petite trisomique que j'accueillais elle avait pas d'AVS au départ, parce que les parents n'avaient pas fait le dossier ; ben du coup cette petite fille là enfin, pff...elle était avec nous mais moi je pense qu'elle n'a pas profité de tout ce qu'elle aurait pu prendre si elle avait été accompagnée parce que moi je ne pouvais pas m'occuper que d'elle. Donc l'inclusion c'est très ben, c'est important, ça peut apporter beaucoup de choses mais ça dépend comment elle est gérée mais par l'Education Nationale, pas par l'enseignante car l'enseignante elle fait avec ce qu'on lui donne

L : d'accord oui je comprends. Ok est-ce que tu veux rajouter qq chose, dire qq chose en plus ?

P : Euh non, je réfléchis. Non tu vois si ce que j'aurais tendance à dire tu vois c'est que l'inclusion c'est très bien mais avec des effectifs réduits pour pouvoir être plus disponible et puis R moi je l'ai eu en classe donc il faut faire attention parce qu'une inclusion, y a des enfants que ça met en souffrance, y a des enfants euh qui dans la classe vont souffrir d'avoir à supporter pendant 1 ans, 2 ans, 3 ans parfois. Un enfant porteur de handicap parce que quand c'est un enfant comme R ça perturbe énormément et c'est super anxiogène.

L : d'accord et tu penses que le fait que ça soit anxiogène c'est un cercle vicieux ? Plus c'est anxiogène plus ça va être compliqué avec l'enfant en situation de handicap ?

P : oui. C'est des éponges hein. C'est enfants-là c'est ces éponges donc si l'atmosphère est pas sereine, ça va décupler leur stress, leur mal être et, et c'est un cercle vicieux. Tu vois M, la petite fille de 6 ans c'était impressionnant. C'était vraiment impressionnant hein elle communiquait pas, de temps en temps elle criait enfin voilà. Et les enfant sil ont compris t puis ils ont compris que c'était pas une malade, qu'ils allaient pas attraper ce que M avait. C'était un peu comme avec A. Ils ont compris qu'A elle n'avait pas le langage et que ça

façon de s'exprimer c'était de crier. Mais, mais, je sens bien que, qu'il y a, enfin A n'est pas dans notre classe hein mais quand les enfants parlent d'A, je sens qu'ils ne sont pas inquiets par rapport à ses crises. Alors que R, tu sais jamais quand ça va te tomber dessus. Et elle prend les enfants à partie, ce qui n'est pas le cas d'A, ce qui n'était pas le cas de M. R elle a une violence, une force qui fait que tu sais jamais, tu sais jamais euh, quand ça va, quand ça va exploser quoi. Et ça, et ça c'est anxiogène.

L : Oui, je comprends.

P ; et puis elle a ses, elle a ses têtes de turcs entre guillemet aussi quoi. Ça va être sur C, ça va être sur N, ça va être sur des enfants qui sont faibles entre guillemets donc pour ses enfants là euh voilà. Ils sont toujours sur le qui-vive de savoir ce qui va leur tomber dessus.

L : et est-ce que penses que cette, ce sentiment qu'ont les enseignants de ne pas être formés, ne pas être épaulés et de cette inquiétude qui résulte du fait d'accueillir des enfants en situation de handicap dans la classe qu'on ne peut pas gérer, est-ce que tu penses que ça peut jouer sur l'image de l'enfant en situation de handicap ou les représentations qu'on a de lui ?

P : Euh je sais pas parce que le handicap il est dans, tu peux pas généraliser parce que c'est tellement varié.

L : Mais sur l'enfant en particulier

P : je pense que, je pense que oui, je pense que ça crée une appréhension parce que voilà tu sais jamais comment ça va se passer. Des enfants atteints de trisomie moi j'en ai quand même fréquenté quand même un certain nombre et euh et il y a des enfants qui sont très différents en fait le comportement peut être très différent d'un enfant à l'autre et y en a pour qui ça peut être très compliqué, y en a qui peuvent être très difficiles à gérer.

Ah oui ce que je rajouterais c'est qu'au niveau de l'Education Nationale y a quand même des trucs énormes par rapport à l'inclusion. M quand elle est arrivée, euh non pas quand elle est arrivée, l'année suivante. Je crois que c'est l'année suivante. Euh, elle pouvait pas monter les escaliers au départ donc on nous avait dit euh « elle a 6 ans elle doit être en Grande Section ». Ils se sont occupés que de la classe d'âge. L'inspectrice ne s'est occupée que de sa classe d'âge. Sans s'occuper du handicap dont elle était porteuse. Ça n'avait aucun sens de la mettre dans une GS ; Donc on a dit « de toute façon elle peut pas monter à l'étage, elle peut pas monter les escaliers ». L'école n'est pas adaptée PMR et on nous a balancé 15 jours avant qu'elle arrive « ben vous déménagez les classes ».

L : oui ça ne m'étonne pas

P : voilà donc on est en plus pas du tout accompagnés par l'administration, par nos supérieurs complètement déconnectés de la réalité du terrain, de l'inclusion. Enfin moi c'est le sentiment que j'ai. On te balance des injonctions par mail, sans être venu te rencontrer, sans avoir rencontré l'enfant, sans avoir rencontré les familles et donc on te balance ça. Et oui bien sûr on va déménager 60 enfants parce que c'est 60 enfants qui descendent et 30 enfants qui montent avec tout le matériel, bien sûr aucun aide pour le faire enfin voilà ça n'a pas de sens.

L : et tu penses qu'on a une espèce de pression institutionnelle par rapport à ça ? Par rapport à l'inclusion ?

P : oui.

L : oui tu la ressens

P : ah ben oui parce que de toute façon on fait miroiter des choses aux parents de cet enfant-là comme quoi leurs enfants vont pouvoir être accueillis dans les classes comme des enfants comme les autres mais, ce ne sont pas des enfants comme les autres. Donc c'est, je trouve que c'est les leurrer aussi parce que ces enfants-là ont besoin d'un accompagnement particulier et qu'on n'est pas en mesure de leur fournir.

L : oui et pourquoi en général tu penses qu'on n'est pas capable ? Quelles sont les raisons qui font qu'on peut pas subvenir à leurs besoins en particulier ? Celles qui te viennent en tête.

P : Bah parce que on n'a pas les moyens financiers et matériels et humains de les accompagner correctement. Financier parce qu'il faudrait du matériel spécifique euh nous si tu veux moi avec mon mari j'ai fait les vides greniers pour trouver du matériel qui soit plus adapté, j'ai emprunté au centre aéré du matériel parce qu'ils ont du matériel spécifique pour les enfants. Donc voilà parce que tu peux pas passer tout ton budget de classe pour acheter du matériel pour un enfant donc tu achètes quelques bricoles, tu fais avec les moyens du bord.

Euh les moyens humains parce que nous on n'a pas de formation parce que les AVS recrutés n'ont pas de formations dignes de ce nom. La jeune femme qui accompagnait M était super

parce qu'elle était animatrice au centre aéré et au centre aéré elle avait eu une formation sur le handicap un peu cohérente parce que les formations qu'elle a eues : elle a eu trois matinées en tant qu'AESH, et ça portait sur l'autisme mais M elle était pas autiste. Donc euh tu vois c'est pas adapté et puis financièrement aussi les AVS sont payées avec un lance -pierre. Si tu veux, celle qui accompagne W dans la classe d'à côté, je sais pas combien de temps elle va encore tenir mais elle est dans un état...Elle est mal, elle est en souffrance. Elle est en souffrance parce que elle a pas eu de formation pour accompagner cette enfant autiste et elle a pas les bons réflexes pour accompagner cet enfant autiste et il est en souffrance. Ils sont tous les deux en souffrance. Donc euh voilà enfin pour ce qu'elle gagne je suis pas sûre qu'elle va poursuivre.

L : et toi, est-ce que tu penses qu'il y a des choses qui pourraient être mises en place dans l'école en terme d'organisations spatiales, matérielles, temporelles pour ces enfants-là ?

P : Ben moi je trouve qu'on le fait déjà tu vois moi j'ai viré les bancs au moment où j'ai accueilli M parce qu'elle avait un fauteuil et pour se déplacer dans la classe, pour qu'elle puisse venir participer au regroupement avec nous euh voilà donc ça prenait beaucoup de place donc j'ai viré les bancs.

L : c'est vrai que la classe est petite, il ne devait pas y avoir beaucoup de place pour son fauteuil.

P ; ah ben non non et puis en plus M t'aurais vu le morceau. Elle était hyper grande, elle avait un fauteuil c'était un trône de princesse donc euh voilà. Il a fallu pousser les meubles voilà quoi, faire de la place pour qu'elle puisse se déplacer dans la classe. Après euh tu vois enfin c'est à l'enseignante de s'adapter. D'accepter que l'enfant ne soit pas tout le temps dans la classe. Tu sais l'année suivant ça s'est pas très bien passé parce qu'elle a changé d'école et parce que la maitresse voulait tout gérer et tu veux pas tout gérer. Tu dois faire confiance à l'AVS, même si c'est toi qui es en responsabilité euh il faut que tu fasses confiance à l'AVS qui l'accompagne parce que cet enfant il va avoir besoin de sortir de la classe et euh il peut pas être entre 4 murs en permanence. Je sais pas ce qu'on pourrait adapter. En fait, comme on sait pas de quoi ils ont besoin vraiment, si tu veux, il faudrait qu'on puisse être accompagnés pour pouvoir savoir, pouvoir savoir quoi faire de mieux et pouvoir mettre en place. Mais c'est vraiment du bricolage. Voilà, je trouve que l'inclusion, ça relève du bricolage.

L : donc pour les enseignants en tout cas. Merci beaucoup en tout quoi d'avoir pris le temps de répondre à toutes mes questions !

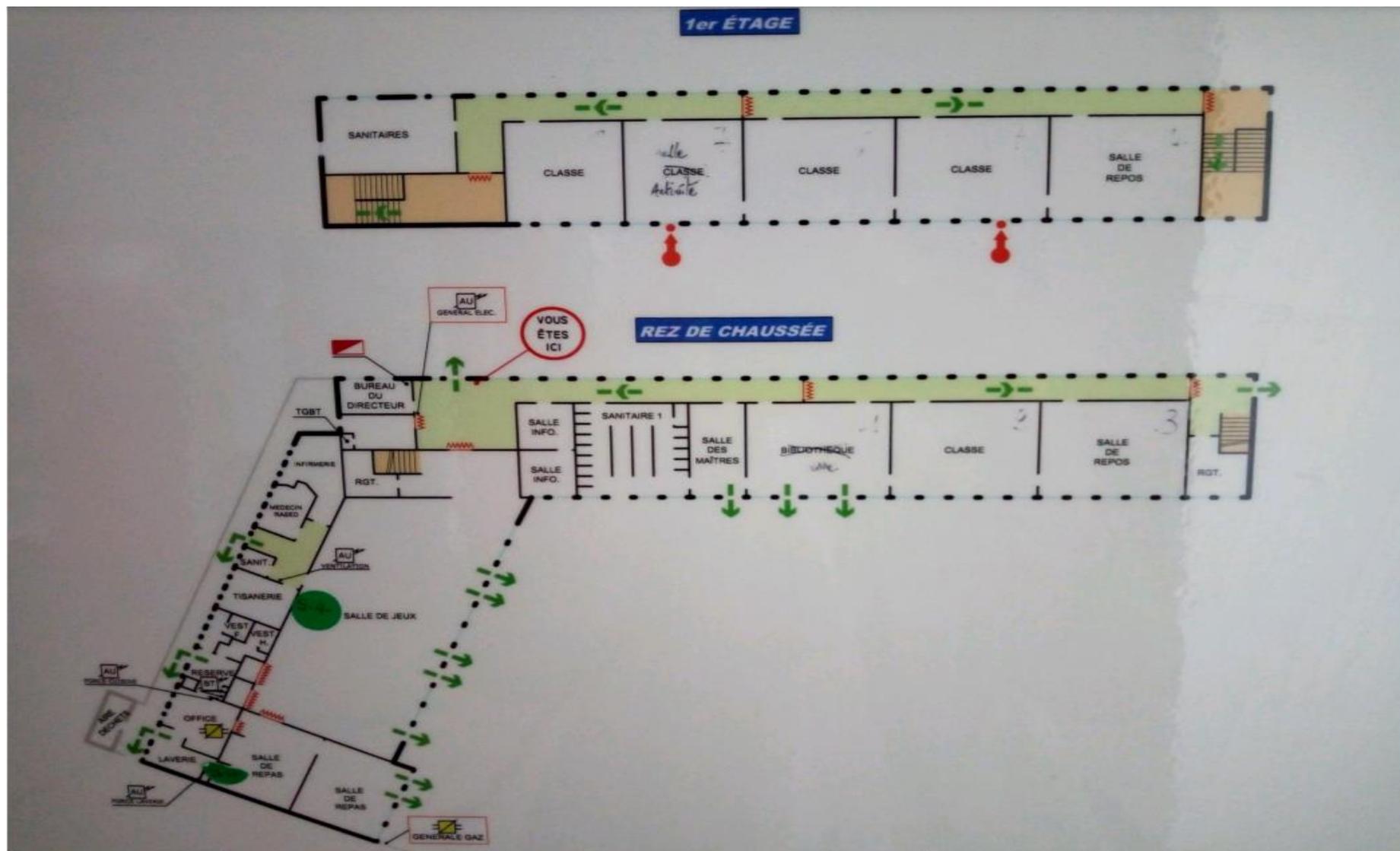
Annexe 6: Photographies de la salle de classe



Annexe 7: Emploi du temps d'une journée type en classe de petite section

7h30-8h35	Périscolaire du matin pour les enfants inscrits
8h35-9h	Accueil des élèves dans la classe
9h-9h10	Rangement de la classe
9h10-9h25	Regroupement : - rituels du matin - présentation des ateliers
9h25-9h45	Ateliers (4 ateliers) - n°1 : avec l'enseignant(e) - n°2 : avec l'ATSEM - n°3 : en semi-autonomie surveillé par l'ATSEM ou l'enseignant(e) - n°4 : en autonomie
9h45-9h55	Rangement des ateliers Bilan des ateliers
9h55-10h	Passage aux toilettes et lavage de mains
10h-10h30	Récréation
10h30-11h	Motricité
11h-11h10	Verre d'eau Temps calme en classe
11h10-11h30	Regroupement : Lecture d'histoires, langage compréhension
11h30-11h45	Passage aux toilettes et lavage de mains
11h45-12h30	Cantine
12h30-14h30	Sieste
14h30-15h15	Levé échelonné Ateliers libres ou avec l'enseignant(e)
15h15-15h40	Ateliers avec l'enseignant(e) et avec l'ATSEM Peinture libre ou dirigée
15h40-15h45	Rangement de la classe
15h45-16h	Regroupement : - bilan de journée - lecture compréhension ou lecture offerte
16h-16h30	Sortie des élèves et accueil court pour les élèves inscrits
16h30-18h30	Accueil long périscolaire pour les élèves inscrits

Annexe 8: Plan de l'école



Bibliographie

- Académie de Besançon. (2017). *Scolariser un élève sourd ou malentendant*.
<https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/4-pages-scolariser-un-eleve-sourd-ou-malentendant-version-rentree2017.pdf>
- Bodin, R., & Douat, T. (2019). Pour une sociologie du handicap. *Savoir/Agir*, N°47(1), 9-11. <https://doi.org/10.3917/sava.047.0009>
- Bodin, R., & Douat, T. (2015). Un âge refusé. *Agora débats/jeunesses*, 71(3), 99-110.
<https://doi.org/10.3917/agora.071.0099>
- Bourdon, P., & Toullec-Théry, M. (2016). Analyse des effets du dispositif de scolarisation inclusive au lycée polyvalent Les Bourdonnières à Nantes. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 74(2), 181-200.
<https://doi.org/10.3917/nras.074.0181>
- Broccolichi, S., Joigneaux, C., & Couturier, C. (2018). Comment les jeunes maîtres appréhendent-ils les difficultés de leurs élèves ? *Recherche & formation*, 87, 29-45.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3446>
- Broccolichi, S., & Kurdziel, J. (2019). Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire. *Administration & Éducation*, N°163(3), 11-20.
<https://doi.org/10.3917/admed.163.0011>
- Cadet-Mieze, M. (2016, avril). *Penser le handicap à l'école*. Eduquer et Former au monde de demain, De la créativité à l'innovation dans les dispositifs et les pratiques pédagogiques et professionnelles - Colloque international francophone, Clermont Ferrand, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01441784/document>
- Coudert, L. (2006). *Dynamiques urbaines et sociales dans les quartiers péricentraux. L'exemple de trois métropoles régionales : Nantes, Bordeaux et Toulouse*. (Thèse).
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00148134v2>

- Delaporte, J.-N. (2017). *Ecole et enseignement spécialisé : de la séparation à la reconnaissance*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02106602v2>
- Douat, T. (2019). Remarques sur la scolarisation des handicapés en milieu spécialisé. *Savoir/Agir*, 47(1), 63-71. <https://doi.org/10.3917/sava.047.0063>
- Ébersold, S. (2006). L'ambition participative ou l'invisibilisation sociale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34(2), 61-70. <https://doi.org/10.3917/nras.034.0061>
- Ebersold, S., Plaisance, E. R., & Zander, C. (Éds.). (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conseil National d'évaluation du système scolaire-CNESCO, Conférence de comparaisons internationales.
- Eideliman, J.-S. (Éd.). (2015). *Du handicap, regard sociologique*. Journée de l'Association de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent du Réseau Sud (APEARS).
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires (Que sais-je ?) (French Edition)*. QUE SAIS JE.
- Goffman, E. (s. d.). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Les Editions de Minuit.
- Grimaud, F., & Saujat, F. (2012). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 8. <http://journals.openedition.org/tfe/1574>
- INSEE Pays de la Loire. (2003). *Portraits démographiques des quartiers de Nantes (N° 6)*. https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/6439/1/dossier_PL06.pdf
- Maizonnier-Payelle, E. (2016). Formation au handicap à l'école maternelle : regards portés par l'enfant sur l'enfant. *Spirale*, 57, 13-25. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.984>
- Martin-Noureux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirale*.

- Revue de recherches en éducation*, 57(1), 57-66.
<https://doi.org/10.3406/spira.2016.989>
- Millet, M. (2013). *Les cadres cognitifs de la socialisation. Savoirs, apprentissages et scolarisation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01378157>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap*.
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2019-11/guide-pour-la-scolarisation-des-enfants-et-adolescents-en-situation-de-handicap-1109.pdf>
- Mottez, B. (2008). A s'obstiner contre les déficiences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds. *Sociologie et sociétés*, 9(1), 20-32.
<https://doi.org/10.7202/001390ar>
- Nantes, V. M. N. |. (s. d.). *Quartiers de Nantes*. Métropole Nantes.
<https://metropole.nantes.fr/quartiers-nantes>
- Pihen, A. (2012). *Les enseignants et l'ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés)* (Mémoire). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735804>
- Tremblay, S., & Loisel, C. (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique. *Éducation et francophonie*, 44(1), 9-23.
<https://doi.org/10.7202/1036170ar>
- Vanbrugghe, A. (2009). L'école maternelle : un moment clef dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 46(2), 137-147. <https://doi.org/10.3917/nras.046.0137>
- Villes de Nantes, Nantes Métropole, & Auran. (2011–2012). *Nantes et ses quartiers*.
https://auran.org/sites/default/files/publications/documents/65_15quartiersnantais_web.pdf
- Wendingoudi Émile Ouedraogo. (2016). *Des lois et le handicap : quelles représentations sociales ? Analyse de discours de professionnels administratifs du handicap* (Mémoire). <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01368999>

Mots clés : handicap – sociologie – inclusion scolaire – représentations sociales – contraintes organisationnelles

Résumé en français :

Ce mémoire a pour but de s'interroger sur l'intégration de élèves en situation de handicap dans des classes « ordinaires » à l'école primaire. Au regard de la Loi de 2005 sur l'égalité des chances, il convient de s'interroger sur la manière dont les enseignants mettent en œuvre l'inclusion scolaire dans les classes. Accueillir un enfant en situation de handicap, peu importe la nature le handicap, génère des difficultés pour les enseignants. Il semble intéressant d'observer les stratégies mises en place par les enseignants pour inclure au mieux, les élèves en situation de handicap dans les apprentissages et dans la classe pour favoriser leur socialisation. Ce mémoire aborde également le handicap sous un angle sociologique afin de faire des liens entre certains phénomènes sociaux et les attitudes des enseignants face au handicap.

Résumé en anglais :

The purpose of this essay, is to question the integration of pupils with handicap in “ordinary” classes in primary school. In accordance with the 2005 law concerning the equality of chances, it is interesting to look at the way teachers enforce school inclusion in classes. The fact of welcoming children with handicaps, no matter which handicap, creates difficulties for the teachers : how can they include children with handicaps in the different learnings, in the class with other pupils, how can they favor their socialization ? This essay also treats handicap under a sociological angle in order to make links between some social phenomena and teachers' attitudes towards school inclusion.