



HAL
open science

La pratique de l'enseignant face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap en Martinique

Sony Rotardier

► **To cite this version:**

Sony Rotardier. La pratique de l'enseignant face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap en Martinique. Education. 2019. dumas-03541762

HAL Id: dumas-03541762

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03541762v1>

Submitted on 24 Jan 2022

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.



MEMOIRE DE MASTER

MENTION METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA

FORMATION (MEEF)

1^{ER} DEGRE (PDG)

PARCOURS PROFESSEUR DES ÉCOLES (PE OU PELCR)

**LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNANT
FACE A L'INCLUSION D'ELEVES EN
SITUATION DE HANDICAP EN
MARTINIQUE**

Préparé et présenté publiquement par

Monsieur ROTARDIER Sony

Réalisé sous la direction de

Monsieur Bertrand TROADEC

et de Madame Nathalie PIERRE-CHARLES

Année universitaire 2018-2019

Déclaration de non-plagiat

Je soussigné, ROTARDIER Sony, étudiant à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (ESPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Le Marigot, le 5 Mai 2019

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma gratitude à ma tutrice de mémoire, Madame Nathalie PIERRE-CHARLES pour son aide et ses conseils quant à la réalisation de ce mémoire ainsi que le suivi de mes productions tout au long de l'année.

J'exprime ma reconnaissance à mon professeur de recherche, Monsieur Ali MAURIZIO qui m'a aiguillé sur la forme et la structure du mémoire ainsi que sur de nombreuses pistes et idées vis-à-vis de ma thématique et mon sujet.

J'adresse également mes remerciements à mon maître d'accueil temporaire, Madame Claudine LAMIEN qui a bien voulu m'accueillir lors de mon stage au sein de sa classe et qui m'a aidé et suivi dans mon mémoire. Je la remercie aussi de m'avoir aidé à constituer mes questionnaires et permis de mener l'observation et la pratique au sein de sa classe.

Merci à tous les enseignants qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire quant à leur pratique vis-à-vis de l'inclusion d'un élève en situation de handicap.

Merci aussi aux enseignants de l'établissement où j'ai effectué mon stage pour les connaissances qu'ils m'ont apportées sur le sujet au fil des discussions.

Un grand merci à ma mère qui me soutient au quotidien.

« L'enjeu est de taille. La transformation des esprits et des pratiques prendra du temps, mais la nécessité est là : amender la terre pour en permettre l'accomplissement. Pire que l'indignation est la résignation. Pire que les éclats de voix sont l'habitude et l'indifférence. »
(Charles GARDOU)

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| TABLE DES MATIERES | 3 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS..... | 4 |
| INTRODUCTION | 5 |
| PARTIE 1 : EXPLORATION DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE..... | 7 |
| 1.1 Présentation de la thématique | 7 |
| 1.2 État actuel des recherches sur la thématique | 7 |
| 1.2.1 Historique..... | 8 |
| 1.2.2 Intégration et Inclusion..... | 9 |
| 1.2.3 L’enseignant inclusif | 12 |
| 1.2.4 Littérature grise | 17 |
| 1.3 Problématique et hypothèses de recherche..... | 20 |
| PARTIE 2 : RECUEIL DE DONNÉES..... | 22 |
| 2.1 Objectif / Méthodologie / Échantillons | 22 |
| 2.1.1 L’observation | 22 |
| 2.1.2 Le questionnaire | 23 |
| 2.2 Résultats | 24 |
| 2.2.1 Résultat de l’observation | 24 |
| 2.2.2 Résultat des questionnaires | 26 |
| PARTIE 3 : DISCUSSION AUTOUR DU RÉSULTAT | 39 |
| 3.1 Objectifs attendus et réellement atteints | 39 |
| 3.2 Synthèse | 39 |
| 3.3 Validation des hypothèses | 40 |
| 3.4 Pistes de réflexions / Propositions..... | 48 |
| CONCLUSION..... | 50 |
| BIBLIOGRAPHIE | 53 |
| ANNEXES | 57 |

TABLE DES ILLUSTRATIONS

| | |
|---|----|
| Tableau 1- Nombre d'enseignants et d'élèves en situation de handicap par niveau..... | 27 |
| Graphique A. 1 - Handicap de l'élève en inclusion dans la classe..... | 28 |
| Graphique A. 2 - Prise d'information par l'enseignant sur le handicap de l'élève accueilli..... | 30 |
| Graphique A. 3 – Objectif principal de l'enseignant pour l'élève inclus..... | 31 |
| Graphique A. 4 - Absence de l'élève en inclusion et connaissance de la raison de celle-ci | 34 |
| Graphique A. 5 - L'élève en situation de handicap face au rythme de la classe..... | 35 |
| Graphique A. 6 - Comportement(s) adopté(s) par l'élève en situation de handicap au sein de la classe..... | 36 |
| Graphique A. 7 - Modalité de travail de l'élève en situation de handicap. | 36 |
| Graphique B. 1 - Expérience professionnelle des enseignants interrogés | 28 |
| Graphique B. 2 - Influence de l'inclusion sur la pratique des enseignants | 29 |
| Graphique B. 3 - Préparation des élèves de la classe avant l'inclusion d'un élève. | 31 |
| Graphique B. 4 - Typologies des gestes d'adaptation vis-à-vis de l'élève en situation de handicap. | 32 |
| Graphique B. 5 - Collaboration des enseignants avec l'enseignant d'ULIS..... | 33 |

INTRODUCTION

- **Constat de départ**

Durant ma scolarité, j'ai été amené à rencontrer à plusieurs reprises des élèves en situation de handicap. Cependant, ceux-ci étaient toujours dans des classes spécialisées dans lesquelles ils étaient regroupés.

Ce n'est que lors de mon choix d'orientation vers l'enseignement que j'ai pu constater l'évolution des élèves en situation de handicap au sein de classes dites « normales ».

En tant que futur professeur des écoles, j'ai compris que nos missions étaient multiples. La construction de l'enfant dès son plus jeune âge par l'intermédiaire des apprentissages, mais aussi de la socialisation est un point essentiel. Et de ce fait, le professeur des écoles doit prendre en compte la diversité des élèves au sein de sa classe.

- **Justification du choix**

Lors de mon stage d'observation en 1^{ère} année de Master MEEF dans une classe de CE1 à l'école Pierre-Cyrille à Trinité, j'ai pu constater la présence d'un élève présentant des troubles du spectre de l'autisme. Cet élève était accompagné deux jours dans la semaine par un Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap (AESH). J'ai notamment eu l'occasion de travailler avec lui, et ce dernier n'éprouvait pas de réelles difficultés par rapport au niveau de la classe.

J'ai également pu poursuivre mon observation lors du stage pratique que j'ai continué dans la même classe. Cet élève fonctionnait de façon totalement harmonieuse avec le reste de la classe. Il était acteur tout comme les autres élèves de la vie de classe. Lors des séances d'enseignement, il pouvait être aidé par l'AESH, sinon, c'est la maîtresse qui le faisait. Il était inclus dans les groupes de travail avec ses camarades qui n'avaient aucun problème avec sa présence. C'est de là qu'est apparue ma thématique : « l'inclusion ».

Le placement de cet élève dans une classe ordinaire au lieu d'une classe spécialisée ou d'un environnement adapté à ses besoins a engrangé ma réflexion quant au fonctionnement de ce procédé qualifié « d'inclusion ».

De ce fait lors de mon dossier d'étude et de recherche (DER) effectué en première année, ma question de départ était la suivante : « Pourquoi préfère-t-on parler d'inclusion au lieu d'intégration concernant les élèves en situation de handicap à l'école primaire ? ».

La recherche de la réponse à cette question m'a amené à formuler une première problématique : « Quels sont les impacts d'une pédagogie inclusive sur l'enseignant qualifié « d'ordinaire » et sa pratique ? ».

- **Objectif du mémoire**

Le fait d'avoir été amené à travailler avec un élève en situation de handicap lors de mon précédent stage pratique m'a fait m'interroger sur les difficultés que pouvaient encourir les enseignants dans leur pratique, je voulais vraiment focaliser ma recherche sur cet axe et non celui qui se concentrerait parallèlement sur le point de vue de l'enseignant quant à l'inclusion. De ce fait, la problématique du mémoire a légèrement été reformulée en : « **Qu'entraîne l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans la pratique de l'enseignant en classe ordinaire ?** ».

L'objectif de ce mémoire sera donc d'avoir une meilleure connaissance quant aux pratiques des enseignants accueillants des élèves en situation de handicap dans leur classe. D'avoir connaissance des dispositifs pouvant être mis en place par ceux-ci, des démarches qu'ils doivent effectuer. Je souhaite voir quel regard les enseignants portent sur leur pratique quant à l'inclusion d'un élève dans leur classe. Que font-ils réellement ?

- **Plan**

Dans une première partie, il est nécessaire de faire un état des lieux de ma thématique en analysant les éléments ayant conduit à l'inclusion. Il est important d'analyser le rôle de l'enseignant inclusif auprès de l'élève en situation de handicap et de voir par l'intermédiaire d'une littérature grise ce qui se dit actuellement sur le thème, et ce, en corrélation avec le sujet. Tout ceci donnera accès à la formulation d'hypothèses me permettant de répondre à la problématique formulée.

Cela donnera lieu à une seconde partie, consacré à la présentation des dispositifs mis en place pour recueillir les données ainsi qu'à la présentation des résultats de mon enquête.

La discussion autour du résultat, contenant la validation des hypothèses et les propositions de pistes de réflexion sur ces résultats, sera caractérisée comme contenu de ma dernière partie.

PARTIE 1 : EXPLORATION DE LA SITUATION PROBLEMATIQUE

1.1 Présentation de la thématique

« L'inclusion scolaire » constitue la thématique de ce mémoire. Celle-ci caractérise le fait que tous les enfants quels qu'ils soient, peuvent être inclus dans une école ordinaire qui fera le nécessaire pour s'adapter à ces derniers et éviter que ceux-ci se sentent exclus ; l'école est donc qualifiée « d'inclusive ». Les élèves quels que soient leurs handicaps ou différences peuvent alors être inclus au sein d'une classe avec d'autres élèves ne présentant aucun trouble ou difficultés particulières. Par l'inclusion, nous supposons un accès universel et une plus grande équité concernant l'éducation publique.

Avec Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey, il est aujourd'hui possible de parler « d'école pour tous » mais il n'en a pas toujours été ainsi. Les enfants en situation de handicap étaient mis à l'écart dans des établissements spécialisés ; cela désignait le terme de ségrégation. Cette logique discriminante a évolué avec le changement de la perception sur le handicap.

1.2 État actuel des recherches sur la thématique

Serge Thomazet souligne que comme beaucoup de pays, la France a vécu une évolution qu'il est possible de regrouper en trois parties. La première partie ségrégative supposait la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, car

« durant cette période l'objectif était d'apporter une réponse normalisée à des élèves dits normaux » (Thomazet, 2008, p.127).

La deuxième période, intégrative, permettait aux enfants en situation de handicaps de participer plus activement à la vie sociale. Le positionnement basculait plus vers une scolarité ordinaire, mais cette période a conduit à l'exclusion d'autres populations et l'éducation spéciale s'est beaucoup développée.

La troisième période est qualifiée « d'inclusive », c'est à celle-ci que l'on va s'intéresser.

1.2.1 Historique

Pour comprendre les procédés précédemment cités, il est nécessaire de faire avec Frédérique Bastide (2011) un historique sur la scolarisation et les enfants en situation de handicap dans l'histoire de la France :

Les grandes lois scolaires de Jules Ferry à la fin du 19^{ème} siècle donnent à l'école un rôle social très important et l'instauration de l'école obligatoire amène à une catégorie d'enfant désigné comme « non scolarisable ». Ils sont qualifiés « d'arriéré mental » ou « d'anormal ». Peu après, le docteur Désiré Magloire Bourneville (1840-1909) préconise pour les pathologies les plus lourdes un enseignement à l'hôpital et pour les autres la scolarisation en classes spécialisées au sein d'une école. Dans la continuité, la loi du 15 avril 1909 ouvre à la création de classe de perfectionnement pour les élèves reconnus comme « incapable d'apprendre une profession au dehors ». Après la Seconde Guerre mondiale, il est à constater un sur-chargement des élèves en difficultés et une intolérance face à ceux-ci : l'échec scolaire devient donc une fatalité. Au regard de la loi Cordonnier du 5 août 1949, les populations qualifiées d'infirmités et d'invalides sont prises en compte par le législateur. La loi de 1963 élargit l'obligation scolaire aux enfants infirmes et crée le certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et des adolescents déficients et inadaptés. Pendant plusieurs années, des structures permettant d'éviter l'échec scolaire pour ces populations se développent. Au regard de la loi d'orientation de 1975, les termes « d'infirme » et de « débile » sont remplacés par « personnes handicapées ». Il est primordial de ne pas réduire le handicap à une définition afin d'éviter l'exclusion (l'intégration commence alors à transparaître).

Le terme « d'intégration » est utilisé pour la première fois en 1982 pour les établissements scolaires ordinaires, vient avec ce terme, la création de plusieurs dispositifs (comme notamment les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficultés appelés RASED en 1990, et les Classes pour l'inclusion scolaire appelées CLIS en 1991) et notamment de nouveaux postes permettant de palier aux difficultés d'intégrations (comme les Auxiliaires d'intégration scolaires appelés AIS ou les assistants d'éducation appelés AE en 2003).

C'est au regard de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, que le passage d'une idée de

protection à une idée d'insertion que se fait l'évolution, sans le nommer, de l'intégration à l'inclusion. D'ailleurs, l'article 2 de cette loi tend à définir une définition du handicap :

« toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives, psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »

L'inclusion laisse supposer que l'adaptation de l'environnement suffirait à la prise en compte des besoins de l'enfant à contrario de l'intégration qui valorisait l'adaptation de l'enfant. Ces modifications sont confirmées par la circulaire de 2010 sur l'inclusion. Cependant, l'inclusion scolaire présente un risque de mise à l'écart des réelles difficultés de l'enfant. L'école n'a pas forcément toujours la capacité d'adapter la situation éducative à l'enfant. Le bulletin officiel d'octobre 2012 fixe des objectifs clairs d'inclusion en classe ordinaire :

« L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation ». (Circulaire n°2012-141).

1.2.2 Intégration et Inclusion

Il est important d'avoir un regard sur l'intégration pour comprendre l'inclusion.

Michèle Lapeyre (2005) explique le fait que l'école intégrante essaye d'assurer l'insertion de l'enfant en situation de handicap en milieu scolaire, mais ne prend pas en compte les dimensions affectives, sociales et cognitives, ce qui renvoie à un sentiment d'isolement pour l'élève intégré. L'école intégrante est souvent placée comme solution pour ne pas placer son enfant dans un établissement spécialisé, elle serait donc perçue comme une forme de remplacement de l'établissement spécialisé. Les parents ont des ambitions intégratives qui influent souvent sur leurs enfants qui en souffrent, et ceci pose un problème. Au contraire, l'école inclusive n'est pas un choix, car :

« Accueillant l'enfant moins pour l'intégrer que pour lui offrir l'occasion de faire expérience de lui-même et des autres dans une aventure obligée, elle est celle de l'aventure humaine. » (Lapeyre, 2005, p.42)

Elle propose la continuité d'un cheminement sans cesse à repenser et laisse de côté les problématiques « intégrer/pas intégrer », « réussir /échouer »¹.

Jean-Yves Le Capitaine, (2013), avance que l'inclusion est souvent entendue comme le simple fait de permettre à l'enfant en situation de handicap d'avoir une place dans la société ordinaire sans pour autant prendre en compte que cela exige un changement radical du milieu et des pratiques. Cependant, la notion d'inclusion peut être considérée, à défaut d'un état stable et achevé, comme un processus variable qui confronte développement personnel et changement social.

Christian Petit, (2001), tend à définir de façon claire l'intégration :

« Le vocable « intégration scolaire » désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. ». (p.37)

La « normalisation » est retenue comme une notion clé de ce concept et vise à rendre accessible, aux personnes en situation de handicap ; des conditions de vie semblable à celles de la société. Dans le domaine scolaire ce principe de normalisation, émanant de l'intégration, nécessite une adaptation de la formation, aux besoins des élèves en situation de handicap. Il est aussi expliqué que l'inclusion scolaire est décrite comme une variante de l'intégration, mais renvoie de façon plus radicale et plus systématique à une notion d'éducation pour tous. Il est donc préférable de parler d'inclusion dans la continuité d'une logique d'intégration. Ce terme écarte tout type de discrimination.

Siri Wormnaes et Marie-Françoise Crouzier, (2005), expliquent que l'intégration a été comprise comme une réforme dans le domaine de l'éducation spécialisée tandis que l'inclusion, en revanche, décrit une réforme de l'école ordinaire. Cela a notamment été proposé en 1994 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation (en anglais United Nations Educational, Scientific Cultural Organization : UNESCO) où les écoles doivent effectivement s'adapter aux

¹ D'ailleurs, la loi de refondation du 8 juillet 2013 affirme la volonté de mettre en place une école inclusive (« le service public d'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction ») qui fait le pari de la réussite de tous (« tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser »).

élèves en situation de handicap. L'inclusion est prise comme norme au détriment de l'intégration. Néanmoins, il est opportun de se demander, si les facteurs de solidarité et de motivation quant à la détermination des élèves à progresser dans un environnement ordinaire seront existants. Il est donc nécessaire de créer un climat d'acceptation de la diversité (notamment dans l'organisation globale de l'école). Il est à noter que le traité de Salamanque de 1994, émanant de la conférence organisée par l'UNESCO et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (en anglais, United Nations of International Children's Emergency Fund : UNICEF) déclare que :

« Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous »

L'étude norvégienne explique que l'interaction des élèves en situation de handicaps avec les pairs est très importante, ceux-ci vont être amenés à communiquer davantage dans un groupe diversifié que quand ils restent entre eux. Cependant, le droit à l'éducation inclusive des enfants à besoins éducatifs particuliers instauré en 2003 après le forum mondial de l'éducation à Dakar n'est pas atteint pour tous car de nombreuses personnes dans le monde entier en raison de leurs handicaps importants (comme par exemple ceux qui doivent apprendre la langue des signes ou la lecture en braille) n'ont pas accès à ce dernier. Une politique prioritaire en ce domaine est donc préconisée afin de renforcer l'école inclusive.

Le rapport de l'UNESCO en 2005 met en lumière une définition de l'inclusion :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. »

Le terme « inclusion » suppose donc une intégration non seulement physique, mais aussi sociale et pédagogique de l'enfant en situation de handicap au plus près de l'école ordinaire.

Serge Thomazet (2006) précise qu'après de nombreux travaux menés dans un système éducatif occidental qu'il ne faut pas simplement « intégrer » les élèves en situation de handicap dans une école inclusive, mais qu'il faut les faire se sentir à leur place. D'ailleurs, ces travaux suggèrent que l'école inclusive se doit de contenir des dispositifs spéciaux (classes spéciales, groupes d'aides...) afin de répondre au mieux aux besoins de chaque élève.

L'intégration en France se voit confronter à une impossibilité structurelle. L'inclusion va bien au-delà de l'intégration dans la mesure où elle prend en compte toutes les stratégies possibles pour une égalité des élèves. L'approche inclusive par un remaniement de l'école permettrait de rejoindre tous les élèves sans faire baisser le niveau. Les enseignants en école inclusive doivent mettre en place une différenciation pédagogique et être innovant afin de mener la classe sans instaurer un principe de catégorisation.

1.2.3 L'enseignant inclusif

Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey, (2016), considèrent que les enseignants doivent différencier la pédagogie, c'est-à-dire décliner différents contenus d'apprentissage sur la base du diagnostic des potentialités de chacun. Les enseignants se voient attribuer une marge de liberté plus importante afin de pouvoir répondre aux besoins de chacun. Ils pourront ainsi accompagner les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

La différenciation est un axe qui s'est toujours avéré essentiel. Une définition claire de celle-ci est proposée dans l'article de Brigitte Belmont (2003) sur Eduscol :

« Elle vise à rechercher des démarches différentes en fonction des besoins des élèves et s'oppose donc à un enseignement uniforme en direction d'un public prétendu homogène, reposant sur un mode unique de transmission des savoirs et d'évaluation des acquis. »

Luc Prud'homme, Raymond Vienneau, Serge Ramel et Nadia Rousseau (2006) la séparent en trois phases :

- Une phase d'exploration centrée sur la diversité des connaissances antérieures : cette phase va chercher à créer du sens afin de favoriser un éveil cognitif et un engagement de l'élève à l'égard de la séquence.

- Une phase de réalisation centrée sur la diversité des façons de faire : après s'être engagés les élèves sont amenés à manipuler les objets d'apprentissages et à confronter leurs idées lors d'échanges et d'interaction. Ce travail s'organise donc par groupes ou sous-groupes afin que les élèves soient confrontés aux différences de chacun dans le but de faire apprendre. L'enseignant permet, pour les enfants en situation de handicap la présence d'un accompagnateur dans le groupe par exemple ou d'objets susceptibles de leur venir en aide.
- Une phase de retour collectif cherchant à stimuler la réflexion sur la diversité des perspectives exploitées.

L'enseignant tout au long de ces phases propose des tâches et activités adaptées aux élèves, le but est de pouvoir avancer ensemble par plusieurs méthodes vers un même objectif d'apprentissage. Il y a donc une vision sociale bien présente jointe à la différenciation. Cette dernière vise donc à tirer parti de la diversité des élèves. Luc Prud'homme, Raymond Vienneau, Serge Ramel et Nadia Rousseau (2006) prônent qu'il va falloir que l'enseignant reconnaisse « *qu'apprendre et comprendre dépasse la mémorisation* ».

Jean Pierre Garel (2005), lors de son questionnaire sur l'inclusion par l'enseignement de l'Éducation physique et sportive, souligne que la réussite des élèves ne dépendrait pas que d'eux, mais aussi du professeur qui doit être capable de mettre en place certaines adaptations possibles et de s'interroger sur les désavantages de celles-ci pour ne pas revenir à un processus d'exclusion. Ces adaptations doivent permettre à tous les élèves de profiter de l'enseignement de l'enseignant.

Charle Gradoux (2006) met en avant le fait que beaucoup ont démontré la nécessité d'établir des stratégies plutôt que de se baser sur un programme préétabli. Effectivement, le programme vise des objectifs très précis et ne prévoit pas les perturbations pouvant avoir lieu. La stratégie, elle, permet de s'adapter à ces obstacles et à certains environnements, car elle témoigne aussi de nombreux remodelages ou changements dans la pédagogie de l'enseignant. Ce processus donne vie à la différenciation pédagogique.

*« Notre représentation d'une école normée et d'un enfant « moyen et bien portant » nous pousse au programme, alors que l'éducation inclusive réclame de la stratégie. »
(Gradoux, 2006, p.96)*

Brigitte Belmont, (2003), tend à expliquer l'aspect collaboratif autour de l'enseignant ainsi que la formation de ce dernier qui est considérée comme prioritaire. Deux axes de travail sont d'ailleurs évoqués afin que l'établissement inclusif puisse témoigner d'un bon fonctionnement :

- Les aspects pédagogiques : pédagogie différenciée, élaboration de projets éducatifs individualisés, suivi des progrès des élèves.
- La collaboration entre professionnels : travail en équipe, soutien mutuel, approche de résolution de problèmes en commun.

L'homogénéité des élèves dans une classe hétérogène, les groupes de besoins, l'organisation de soutien sont présents dans une classe.

Jean-Paul Moulin, (2005), souligne l'importance pour les enseignants de faire un pas vers les spécialistes en s'intéressant aux processus d'apprentissage des élèves.

Une collaboration entre les enseignants et les différents acteurs (comme les Auxiliaires de Vie Scolaire AVS, Emploi Vie scolaire EVS, ASEH) œuvrant en faveur de l'élève en situation de handicap s'établit. La pratique d'une co-intervention se met en place dans les termes d'Annick Ventoso-Y-Font et de Mireille Dubois-Bégué (2014) :

« L'action de co-intervention engage ainsi une coopération qui se spécifie par le partage d'un milieu au sein duquel interagissent les gestes professionnels de chacun des co-intervenants. En dehors de cette interaction coopérative, il n'est pas possible de parler de co-intervention ». (p.32-33).

Dans cette logique, il faut que l'intervenant aide l'élève en situation de handicap tout en respectant les objectifs de l'enseignant. Cependant, Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey soulignent que des aides externes peuvent exister en parallèle de l'action de classe, notamment les mises en œuvre par les membres des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED).

Si on prend l'exemple de l'accompagnement des élèves en situation de handicap par un AVS, celui-ci s'avère comme le justifie Brigitte Belmont, Éric Plaisance et Aliette Vérillon comme essentiel au développement de celui-ci. La relation que les AVS entretiennent avec l'enseignant s'avère primordiale.

La Commission nationale consultative des droits de l'Homme (2008, p.7), énonce :

« Les AVS sont une condition nécessaire pour atteindre les objectifs de la loi du 11 février 2005 ». (cité par Belmont, Plaisance & Vérillon, 2011, p.92)

Leurs rôles s'avèrent donc essentiels dans l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Tous les AVS recrutés avec le statut d'Assistants d'Éducation sont réputés à devenir AESH ; et tous les AVS en Contrat unique d'Insertion (CUI) sont appelés à devenir AESH.

Selon West et Altrink (cité par Valérie Barry & Hervé Benoit, 2013), l'innovation peut s'intégrer dans la logique d'évolution du système éducatif dans la mesure où elle est associée à l'intention d'améliorer. De ce fait, de nouveaux dispositifs peuvent être mis en place pour aider l'inclusion tout en restant dans le cadre réglementaire. Ils ont pour but d'accompagner les élèves sur le plan pédagogique, relationnel et organisationnel. Ce qui sera d'une grande aide à la pratique de l'enseignant.

Selon Claudie Rault, (2005), les enseignants ne se sentent pas toujours responsables de l'échec de leurs élèves, mais majoritairement concernés par leurs réussites ultérieures. Ceux-ci considèrent la place des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers comme légitime au sein des classes ordinaires. Cependant, l'étude qui se base sur les enseignants débutants en premier et second degré précise que les enseignants se sentent peu armés du point de vue de la pédagogie concernant ces élèves. Ils énoncent un manque de formation qui selon eux reste très inégale en fonction des pays (étude basée en Europe et ailleurs) et notamment le fait de ne pas être assez préparé à la diversité des élèves. Ceux-ci souhaitent bénéficier des appuis spécifiques que peuvent apporter les différents partenaires (cependant, si on prend l'exemple des accompagnants, ceux-ci peuvent être attribués tardivement ou tout simplement manquer). Cependant, ils ont conscience qu'ils doivent répondre aux besoins des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nadia Rousseau et de Stéphanie Bélanger, (2006), mènent une étude sur la pédagogie de l'inclusion scolaire et soulignent le fait que certains enseignants font preuve d'une attitude de fermeture envers les élèves en situation de handicap dans leur classe. Elles évoquent le fait que ceux-ci seraient mieux dans une classe adaptée à leurs besoins et que ceux-ci témoigneraient d'une charge supplémentaire de travail pour peu de résultats obtenus. Ils ont

tendance à mettre l'élève à l'écart et ne se soucient pas de la dimension sociale et affective. D'autres font preuve d'une attitude d'ouverture envers ces élèves en comparant l'élève en situation d'inclusion à un défi professionnel, ils s'accrochent sur le bien-être de cet enfant au sein de la classe et font tout pour améliorer leurs apprentissages afin de favoriser le progrès de celui-ci. Les enseignants ayant une attitude d'ouverture font preuve d'une certaine souplesse à l'égard des stratégies pédagogiques.

Il faudrait que les enseignants qui ne se sentent pas prêts à l'inclusion changent leurs visions sur le handicap, s'informent, participent à des activités de recherches, entretiennent un lien avec la direction de l'établissement pour faire part des inquiétudes et trouver des solutions à même de favoriser le bien-être de tous au sein de la classe.

Charles Gardoux, (2006), dégage deux axes concernant les objectifs de l'enseignant inclusif vis-à-vis de l'élève en situation de handicap :

- Dans le premier, il précise le fait que l'on peut socialiser sans enseigner : les enseignants du fait du handicap de l'élève désinvestissent le scolaire. Ils ne considèrent pas comme indispensable l'apprentissage des savoirs fondamentaux. Cependant, il explique que c'est l'apprentissage de savoirs fondamentaux qui fait que l'élève en situation de handicap pourrait partager avec les autres élèves des savoirs communs ; ce qui aiderait à la socialisation.
- Dans le second, il précise le fait que l'on peut enseigner sans socialiser. Dans ce cas, il explique que l'enseignant n'admettrait que le savoir en faisant impasse sur le handicap de l'élève et les difficultés qui lui sont liées. Le danger est de tomber dans un acharnement pédagogique qui pourrait nuire à la construction de l'élève et à son existence en tant que sujet.

De ce fait, Charles Gardoux, (2006), souligne que la scolarisation ne permet pas uniquement l'accumulation de savoir, mais elle participe de manière active à la construction de l'élève sur tous les aspects :

« Socialisation et acquisition de savoirs fondamentaux y sont indissociables. À disjoindre ces dimensions, naturellement imbriquées, et à négliger l'une d'elles, on compromet la réussite de l'inclusion que l'on prétend servir et on brouille son image. »
(p.96)

Isabelle Noel (2009) caractérise le fait que les autres élèves ne voient pas la présence d'un enfant en situation de handicap dans leurs classes comme anormal, au contraire, ils la perçoivent comme normale et banale. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils ont déjà été amenés à évoluer aux côtés d'un enfant en situation de handicap dans leur scolarité. Ils sont néanmoins, conscients qu'il existe bien et belle une différence, mais observent d'abord leur comportement et leur caractère ; le handicap passe au second plan pour eux. Les élèves réagissent avec un enfant en situation de handicap comme ils réagissent avec d'autres élèves.

Nadia Rousseau et Stéphanie Belanger, (2006), expliquent le rôle de l'enseignant inclusif comme une perspective de « vouloir » s'accomplir comme professionnel, de jouer son rôle de manière satisfaisante pour soi et pour sa communauté, d'actualiser un sentiment de pouvoir « agir » dans le sens des fonctions sociales attribuées à sa profession.

L'enseignant inclusif joue un rôle essentiel dans l'inclusion, car sa tâche est associée à une attitude souple et positive à l'égard de celle-ci et à sa capacité à travailler en collaboration avec les services scolaires et communautaires.

1.2.4 Littérature grise

L'éducation nationale propose différents dispositifs pour le fonctionnement d'une école inclusive, parmi eux, quatre plans sont proposés : le Projet d'Accueil Individualisé (PAI), le Programme personnalisé de Réussite Éducative (PPRE), le Plan d'Accompagnement personnalisé (PAP), mais je m'intéresserais plus précisément au Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) du fait que mon étude se concentre principalement sur les élèves en situation de handicap.

Le PPS concerne tous les enfants dont la situation répond à la définition du handicap telle qu'elle est posée dans l'article 2 de la loi de 2005 et pour lesquels la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) s'est prononcée sur la situation de handicap.

Ce plan propose : orientation ou accompagnement, aménagements et adaptations pédagogiques, aide humaine et attribution de matériels pédagogiques adaptés.

Pour bénéficier d'un PPS, la famille saisit la MDPH à partir du formulaire Cerfa (Centre d'enregistrement et de révision des formulaires administratifs). Ensuite, l'équipe pluri

disciplinaire d'évaluation (EPE) procède à l'évaluation de l'élève grâce au Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation appelé GEVA-Sco (première demande). L'EPE élabore ensuite le PPS, puis, elle le transmet à la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapés (CDAPH) qui prend les décisions relatives au parcours de formation sur la base du PPS, et, statue sur l'orientation des élèves ainsi que de l'accompagnement reçu par ces derniers.

Les ULIS permettent la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation (PPS). Suite à la circulaire n°2015-129 du 21 Novembre 2015, depuis le 1^{er} Septembre 2015, les Unités localisées pour l'inclusion Scolaire (ULIS) sont venues remplacer les CLIS. Cette circulaire énonce :

« Les élèves orientés en Ulis sont ceux qui, en plus des aménagements et adaptations pédagogiques et des mesures de compensation mis en œuvre par les équipes éducatives, nécessitent un enseignement adapté dans le cadre de regroupements. »

L'organisation des ULIS correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des : troubles des fonctions cognitives ou mentales (TFC) ; troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) ; troubles envahissants du développement (dont l'autisme) (TED) ; troubles des fonctions motrices (TFM) ; troubles de la fonction auditive (TFA) ; troubles de la fonction visuelle (TFV) ; troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante) (TMA).

Il existe, cependant, dans les établissements qui ne sont pas des ULIS, des élèves présentant des handicaps, ceux-ci sont généralement en attente d'affectation ou leurs profils ne sont tout simplement pas encore reconnus officiellement.

Par l'intermédiaire du GEVA-Sco, l'enseignant d'ULIS peut échanger et informer avec l'enseignant référent garant du PPS. Le coordinateur d'ULIS s'avère être indispensable pour aider les enseignants à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires aux élèves bénéficiant de l'ULIS. Chaque élève scolarisé au titre des ULIS bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

Une note d'information de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (n°36-2016) précise que : « La scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap a augmenté de 80% en neuf ans. En 2015, les élèves fréquentent plus souvent une classe ordinaire qu'en 2006. Dans le second degré, les effectifs ont été multipliés par 2,7. Cette hausse s'est aussi accompagnée d'une très forte augmentation du nombre d'élèves scolarisés en ULIS.

L'accompagnement individualisé a plus que doublé et concerne aujourd'hui 39% des élèves du premier degré et 18% de ceux du second degré. »

On constate dans cette note d'information plusieurs points positifs porteurs du développement de la loi de 2005 :

- Plus de la moitié des élèves porteurs de trouble intellectuel ou cognitif sont scolarisés en ULIS ;
- L'accompagnement individuel a plus que doublé en dix ans : elle est passée dans l'enseignement primaire de 21% à 39% de 2006 à 2010.

Jean Michel Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale et Sophie Cluzel, secrétaire d'état en charge du handicap, se sont fixés l'objectif d'une école pleinement inclusive en 2022. Le 18 juillet 2017, ils dévoilent les grands axes de leur feuille de route sur la scolarisation des élèves en situation de handicap.

Le rapport « Ensemble pour une école inclusive » commence par un bilan des actions menées depuis un an, saluant « de nombreuses avancées » parmi lesquelles une meilleure formation des enseignants et des personnels d'encadrement, des créations d'ULIS, d'Unités d'enseignement externalisées (UEE) et de postes d'accompagnants. Pour aller plus loin, dans les grandes lignes, l'Éducation nationale énonce certaines mesures :

« approfondir la collaboration avec le secteur médico-social, veiller à ce que les élèves mieux accompagnés pendant les temps scolaires et périscolaires et qu'ils sortent de l'école avec un diplôme ».

Le diagnostic au cours de ces dernières années relève néanmoins quelques points noirs :

- Un « défi d'organisation non résolu depuis 2005 » est évoqué quant au flux de prescriptions des MDPH (+13 %) ;

- Des difficultés concernant le remplacement des accompagnants ou même le recrutement subviennent, laissant les élèves qui en ont besoin sans accompagnant ;
- Une scolarité discontinue des élèves.

Le dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap tant à être rénové à partir de la rentrée 2019. Il y aura aussi l'expérimentation de pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) dans chaque académie pour améliorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

1.3 Problématique et hypothèses de recherche

L'inclusion scolaire suppose comme on l'a vu l'intégration d'un élève en situation de handicap dans une classe normale tout en se souciant de son bien-être. On suppose, avec l'inclusion, une réadaptation des structures de l'école qui doit s'adapter à l'élève de façon à ce que ce dernier ne se sente pas exclu. L'enseignant inclusif se doit donc de faire le nécessaire pour gérer l'ensemble de sa classe tout en prenant compte la diversité des élèves. Il doit sans cesse faire preuve de souplesse et de flexibilité dans ces enseignements afin que la classe puisse avancer ensemble vers un même objectif d'apprentissage. Cependant, il n'est pas toujours facile pour ce dernier de mettre en place les dispositifs nécessaires à une bonne inclusion.

Lors de la réalisation de mon dossier d'étude et de recherche en première année de Master MEEF concernant l'inclusion scolaire, j'ai cherché à savoir pourquoi ce terme était venu remplacer celui d'intégration. Ma recherche m'a ensuite amenée vers un autre axe, celui de la dimension enseignante face au système inclusif qui affirme sa place dans la société d'aujourd'hui.

Je me suis donc posé la question suivante, qui, au même titre constitue la problématique de mon mémoire :

« Qu'entraîne l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans la pratique de l'enseignant en classe ordinaire ? »

Pour répondre à cette question, il a donc été formulé trois hypothèses de recherches auxquelles je chercherais à répondre :

- Hypothèse 1 : L'enseignant doit réadapter sa pratique pédagogique pour une inclusion réussie.
- Hypothèse 2 : L'enseignant sera amené à adopter une attitude particulière (collaborer avec les différents partenaires, s'informer, effectuer certaines démarches).
- Hypothèse 3 : L'enseignant va privilégier un axe (socialisation ou apprentissage) au détriment de l'autre face à un élève en situation de handicap.

PARTIE 2 : RECUEIL DE DONNÉES

2.1 Objectif / Méthodologie / Échantillons

J'ai choisi de me baser sur l'observation et le questionnaire pour recueillir mes données.

L'observation effectuée a pour objectif de déceler les faits remarquables en relation avec ma problématique de façon détaillée. Mais, il ne faut pas oublier que l'observation est basée sur la perception et s'établit donc selon mon point de vue. De plus, elle ne permet d'analyser qu'une situation précise.

De ce fait, il m'a paru essentiel d'associer à l'observation la passation de questionnaire. Cela dans l'objectif de recueillir directement les données me permettant d'avoir le point de vue de la population étudiée (les enseignants en ULIS) de façon plus large.

En effet, le questionnaire me permet de manière plus complète de recueillir les informations me permettant de répondre à ma problématique. Ce qui constitue un outil plus complet pour confirmer ou infirmer mes hypothèses.

Il est à noter que lors de mon stage pratique, j'ai été amené à effectuer des séances avec la classe. Même si mes interventions ont été minimales quant à la gestion de l'élève en situation de handicap (la maîtresse et l'AESH s'occupaient de lui pendant ce temps), j'ai pu émettre quelques observations à ce sujet également.

2.1.1 L'observation

Concernant l'observation, elle est non structurée. C'est-à-dire qu'il n'a pas été choisi de suivre un schéma d'observation précis. L'observation s'est donc faite de la manière la plus détaillée que possible au sein de la classe dans laquelle mon stage a été effectué.

Ainsi, j'ai été amené à observer la pratique de mon maître d'accueil temporaire (MAT) face à un élève présentant des troubles du spectre de l'autisme afin d'établir un rapport narratif du comportement observé. Mon observation est donc qualifiée de participante dans la mesure où le MAT sait qu'il est observé et que je pouvais également être amené à lui poser des questions. Cependant, l'élève étant souvent absente, l'observation reste restreinte.

2.1.2 Le questionnaire

Lors de la constitution de mon questionnaire, j'ai été amené à effectuer des recherches sur les mémoires de la base de données HAL présentant la même thématique que la mienne. J'ai ainsi trouvé un mémoire s'intitulant « *L'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire* ». Ce mémoire visait la pratique des enseignants vis-à-vis des élèves issus de CLIS, une réadaptation de la partie de recherche que j'ai utilisée a donc dû être effectuée.

Le questionnaire utilisé pour la recherche dans ce dernier récapitulait bien les idées qui m'étaient parvenues pour le mien, j'ai donc décidé de suivre le même fil conducteur, de reprendre des éléments qui m'apparaissaient très utiles et d'y ajouter mes questions. La partie recherche m'a aussi servi d'exemple quant à la présentation de l'analyse des questionnaires. La différence dans cette enquête support est qu'elle visait, comme dit précédemment, les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap issus de CLIS ; terme qui n'a plus sa place dans les dispositifs d'inclusion de nos jours. Des éléments de la partie de recherche de ce mémoire m'ont donc servi d'appui.

Mon questionnaire (annexe 1) est essentiellement à destination d'enseignants travaillant dans des ULIS-écoles. Comme il a été dit précédemment, il existe des élèves en attente d'affectation ou dont le profil n'a pas encore été reconnu, et ce, dans des écoles non ULIS. Même si on pourrait considérer que certains enseignants ne travaillant pas dans des ULIS-écoles et possédant des élèves en situation de handicap incluent eux aussi ; l'envoi des questionnaires dans les ULIS-écoles me paraît plus pertinent pour ma recherche, car de façon officielle, les ULIS-écoles sont propres à l'inclusion. Ce sont ces dernières qui permettent la mise en place des dispositifs favorisant l'inclusion.

Mon questionnaire a été envoyé par mails à plusieurs enseignants d'établissement ULIS de Martinique y compris ceux de mon école où j'ai effectué mon stage. Ces derniers pouvaient répondre de manière dématérialisée, car le questionnaire a été réalisé sur « Google Forms ». Des informations relatives à l'âge, aux années d'expérience, et à la classe ont été demandées au début du questionnaire. L'âge et les années d'expérience m'ont paru être intéressants à aborder afin de m'aider à constater si d'un âge à un autre ou, avec plus d'expérience, les pratiques diffèrent (techniques qui varient selon l'expérience ou l'âge).

Le questionnaire est constitué de questions fermées et ouvertes concernant le travail de l'enseignant en classe ordinaire et sa pratique, les adaptations mises en place par ce dernier, les procédures qu'il emploie pour inclure l'élève. L'accent a été aussi mis sur le travail de l'élève et sa présence au sein de la classe. Le travail mené en ULIS aussi a été abordé.

Certaines questions relatives à l'élève ont fait l'objet d'une présentation sous forme de grille pour permettre aux enseignants qui reçoivent plusieurs élèves en inclusion de répondre pour chacun d'eux. Leur faire répondre de manière générale aurait pu rendre ma recherche moins pertinente, car pour chaque élève, la réponse peut varier surtout en fonction de handicap. J'ai présenté certaines réponses sous forme de graphique, c'est pour cela que j'ai préféré inclure ces grilles plutôt que des questions ouvertes où les enseignants pourraient préciser.

Il ne sera donc pas surprenant, pour les questions relatives à l'élève en inclusion, de voir une population dans les graphiques, plus élevée que le nombre d'enseignants ayant répondu au questionnaire. Effectivement, un enseignant peut avoir plusieurs élèves en situation de handicap.

Pour la question relative aux adaptations mise en place par le professeur, j'ai pu constater la présence d'une grille dans le mémoire support. Cette grille a été élaborée à partir de la « typologie des gestes d'aide en direction des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage » (annexe 2) écrit par deux professeurs chercheurs en IUFM, Anne Gombert et Jean-Yves Roussey. J'ai donc repris cette grille dans les grandes lignes, car je trouvais que ce qui y était présenté pouvait également être proposé concernant les élèves en situation de handicap autre que ceux ayant des troubles du langage écrit. Seule la mise en œuvre aurait varié selon les handicaps.

Les questions seront traitées de manière quantitative et qualitative.

2.2 Résultats

2.2.1 Résultat de l'observation

Lors du stage pratique effectué cette année en master MEEF 2, j'ai pu observer une élève présentant des troubles du spectre de l'autisme était au sein de la classe. Il est à noter que cette élève n'est pas encore accompagnée durant une partie du stage. Son niveau est évalué comme étant celui d'un élève de petite section. Les autres élèves ont conscience de cela ce qui

évite à ces derniers d'être surpris quant à l'attitude de l'enseignante vis-à-vis de l'élève en situation de handicap.

Dans la majorité des cas, l'élève présentant des troubles du spectre de l'autisme s'avérait peu coopérative, elle avait beaucoup de mal avec les règles de vie. Elle est souvent absente et si elle est mécontente en classe, parfois, elle ne vient pas pendant la semaine. L'enseignante dit devoir souvent faire un choix entre les apprentissages de cette élève et celui du reste de la classe ; elle ne souhaite pas pénaliser le reste de la classe à cause du comportement de l'élève. L'enseignante préfère souvent ignorer les écarts de comportement de l'élève s'ils ne sont pas graves (exemple : dessins au tableau ou promenade dans la classe) pour éviter toute agitation dans la classe qui amènerait à une déconcentration des élèves.

L'enseignante d'ULIS était absente au début du stage, la maîtresse évoquait une réelle difficulté dans sa gestion de classe, dans la mesure où l'élève ne pouvait pas aller en ULIS et n'était pas accompagné. Elle évoque la présence d'élèves n'ayant pas encore été diagnostiqués, mais présentant le profil ULIS ; elle devait donc s'adapter aux particularités de chacun pour mettre en place sa pédagogie.

L'élève en situation de handicap, quand elle va en ULIS, travaille principalement les maths et le français, mais aussi la socialisation et le savoir-vivre (ces deux derniers points sont présentés comme nécessaire pour la progression de l'élève dans ses apprentissages). L'élève participe en classe selon ses envies et la maîtresse ne néglige pas ses interventions, elle la félicite toujours sur celles-ci. Effectivement, même si ce sont des interventions qui ne sont pas en corrélation avec ce qui est vu en classe, la maîtresse encourage la participation de l'élève et prend en compte son niveau (petite section). D'ailleurs, en vue de celui-ci, ainsi que de son comportement, la maîtresse ne peut pas la faire travailler en groupe, même avec les élèves présentant le plus de difficultés dans la classe (dont ceux qui ont le profil ULIS). L'élève travaille donc principalement sur des activités de maternelle (coloriage, puzzle, repérage des couleurs, formes etc. : exemple en annexe 3). Cependant, elle refuse souvent ce travail.

Quand l'élève s'avère coopérative, la maîtresse essaye souvent de lui poser des questions adaptées à son niveau durant la séance avec la classe et de la faire participer. Même si, parfois, l'enseignante est amenée à faire un choix, comme dit précédemment, elle n'oublie jamais l'élève et insiste beaucoup avec celle-ci.

Il est à noter que lors de mon stage de l'an passé avec la même enseignante, la présence d'un élève présentant des troubles du spectre de l'autisme était aussi à constater. Sauf que là,

l'enseignante pouvait le faire travailler avec le reste de la classe par l'intermédiaire de groupes adaptés, et avec la collaboration de l'AESH très précieuse à ses yeux.

L'élève de cette année, n'est cependant jamais isolé afin de pourvoir à sa motivation ainsi qu'à une bonne inclusion. Dans les activités comme le sport, la priorité lui est souvent donnée pour lancer l'activité, peu importe que cela soit bien fait ou non. Lors du trajet pour aller au stade, la socialisation de cette élève est soutenue par les échanges que celle-ci entretient avec ces camarades (bienveillants à son égard, ils lui apprennent souvent des choses).

La maîtresse se renseigne dès que possible sur les outils à mettre en place pour l'élève. Un emploi du temps spécial (annexe 4) a été mis en place pour celle-ci. Ce dernier témoigne justement d'un espace atelier qu'elle essaye de mettre en place au sein de la classe (il est difficile de faire des coins comme en maternelle dans une classe de CE1). Une fiche « Oui ou Non » entrant dans la thématique des règles de vie de classe est prévue, mais la maîtresse souligne que l'élève n'est pas encore prête.

Lorsque l'AESH a été attribuée, la maîtresse s'est entretenue avec elle afin de mettre en place des stratégies favorisant la réussite de l'élève. Il faut souligner que la présence de l'AESH permet à la maîtresse une meilleure flexibilité. Malgré cela, elle n'hésite pas à aller vers l'élève en situation de handicap, à essayer si besoin d'aider l'AESH à faire progresser cette élève. L'élève effectue des activités de son niveau avec l'AESH, mais dès que possible l'enseignante, avec le soutien de l'AESH, essaye de la faire intervenir pendant les séances.

Lorsque je prenais la classe, la maîtresse en profitait pour travailler avec l'élève (avant et après l'arrivée de l'AESH). J'essayais également de l'interroger, de passer voir son travail. Globalement, d'adapter les gestes observés précédemment. Mais aussi de rebondir sur ce qu'elle me racontait pour recadrer cela dans le cadre des apprentissages (exemple : quand elle venait me montrer sa construction de lego non-programmée : l'interroger sur les couleurs).

2.2.2 Résultat des questionnaires

Mes questionnaires ont été complétés par des enseignants en ULIS-école des circonscriptions suivantes : Trinité, Marin, Marigot, Morne-Rouge, Schoelcher, Saint-Joseph, Fort de France 1, Lamentin, François et Rivière-Salée.

Sur 44 questionnaires complétés, 38 ont été complétés par des femmes et 6 par des hommes. L'âge des enseignants se situe dans un intervalle de 20 à 60 ans avec 70,4% d'eux ayant entre 40 et 60 ans.

Le tableau suivant présente le nombre d'enseignants interrogés par niveau ainsi que le total des élèves en situation de handicap dans chaque niveau :

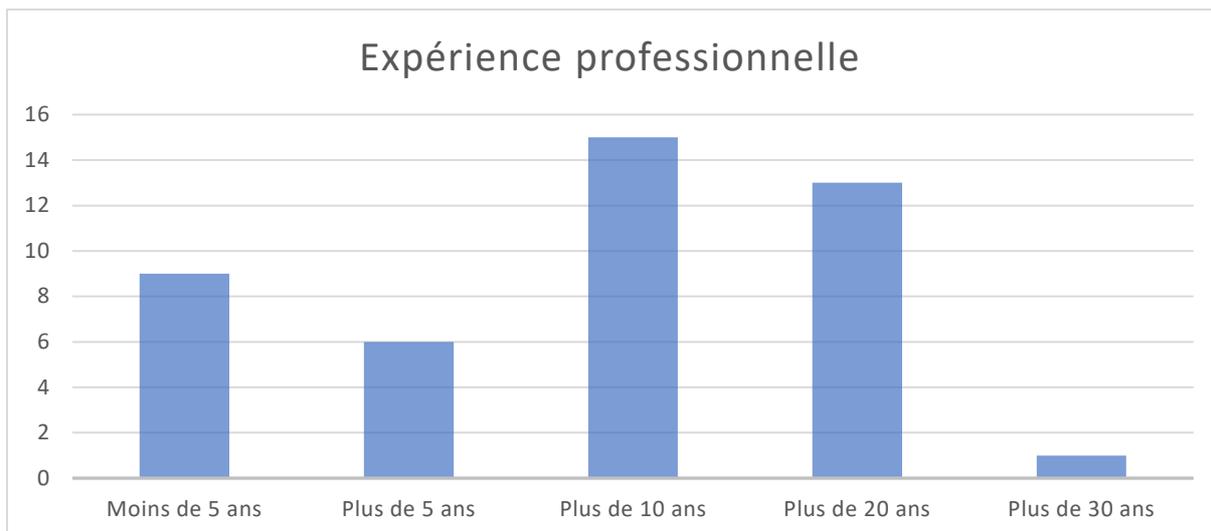
| Niveau | Nombre d'enseignant | Nombre d'élèves en inclusion |
|------------------------------|---------------------|------------------------------|
| CP | 6 | 6 |
| CE1 | 6 | 12 |
| CE2 | 6 | 12 |
| CE2/CM1 | 2 | 5 |
| CM1 | 7 | 11 |
| CM1/CM2 | 4 | 9 |
| CM2 | 9 | 16 |
| Classe avec tous les niveaux | 4 | 9 |
| Total : | 44 | 80 |

Tableau 1- Nombre d'enseignants et d'élèves en situation de handicap par niveau.

On constate donc pour cette enquête que pour un total 44 enseignants il y a 80 élèves en situation de handicap au total. En effet, un seul enseignant est parfois amené à accueillir plusieurs élèves en situation de handicap. La majorité des enseignants déclare avoir plus d'un élève en situation de handicap dans leur classe. D'ailleurs, 63,7% des enseignants déclarent en avoir 3 ou plus de 3. Nous y reviendrons plus tard, mais la majorité des enseignants ayant plusieurs élèves en inclusion dans leur classe trouvent que leur pratique est modifiée de façon plus soutenue.

Remarque : Les réponses de certaines questions du questionnaire seront présentées sous forme de graphique. Pour la suite de la présentation des résultats, il est utile de définir un code pour les graphiques afin de ne pas s'y perdre :

- Graphiques A : graphique représentant les réponses des enseignants à chaque élève, soit 80.
- Graphiques B : graphique représentant les réponses obtenues sans prendre en compte le nombre d'élèves, soit 44.

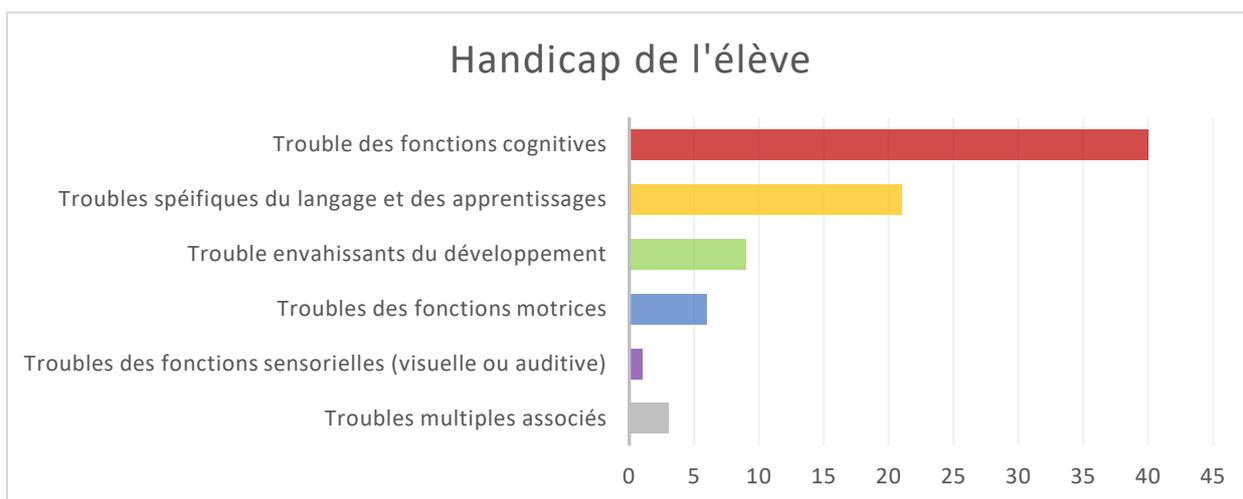


Graphique B. 1 - Expérience professionnelle des enseignants interrogés

Concernant l'expérience professionnelle, 66% des enseignants interrogés ont plus de 10 ans de carrière. Il est important de constater que 20,4% des enseignants ont moins de 5 ans de carrière.

Les résultats soulignent que 52,3% des enseignants possèdent un effectif moyen (entre 20 et 25 élèves). Les enseignants possédant moins de 20 élèves sont de 38,6%. Enfin, 4 enseignants déclarent avoir plus de 25 élèves.

Les 80 élèves en situation de handicap présentent les troubles suivants :

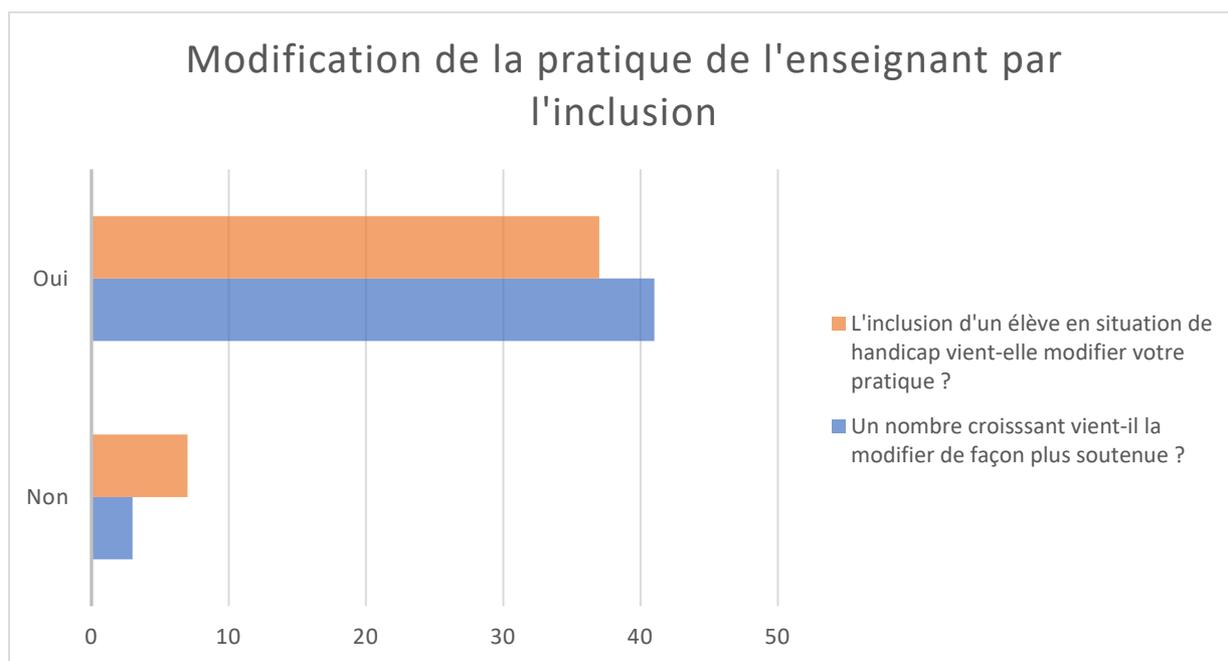


Graphique A. 1 - Handicap de l'élève en inclusion dans la classe

On constate que les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives représentent 50 % de cette enquête.

a) Questions relatives au point de vue des enseignants quant à l'influence de l'inclusion sur leur pratique

- « Pensez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap vienne modifier votre pratique en classe ? » et « Un nombre croissant d'élèves en inclusion dans votre classe vient-il ou pourrait-il modifier votre pratique de manière plus soutenue ? ».



Graphique B. 2 - Influence de l'inclusion sur la pratique des enseignants

La majorité des enseignants précise que l'inclusion d'un élève en situation de handicap viendrait modifier leur pratique en classe. Il existe une minorité des enseignants ne partageant pas le même avis.

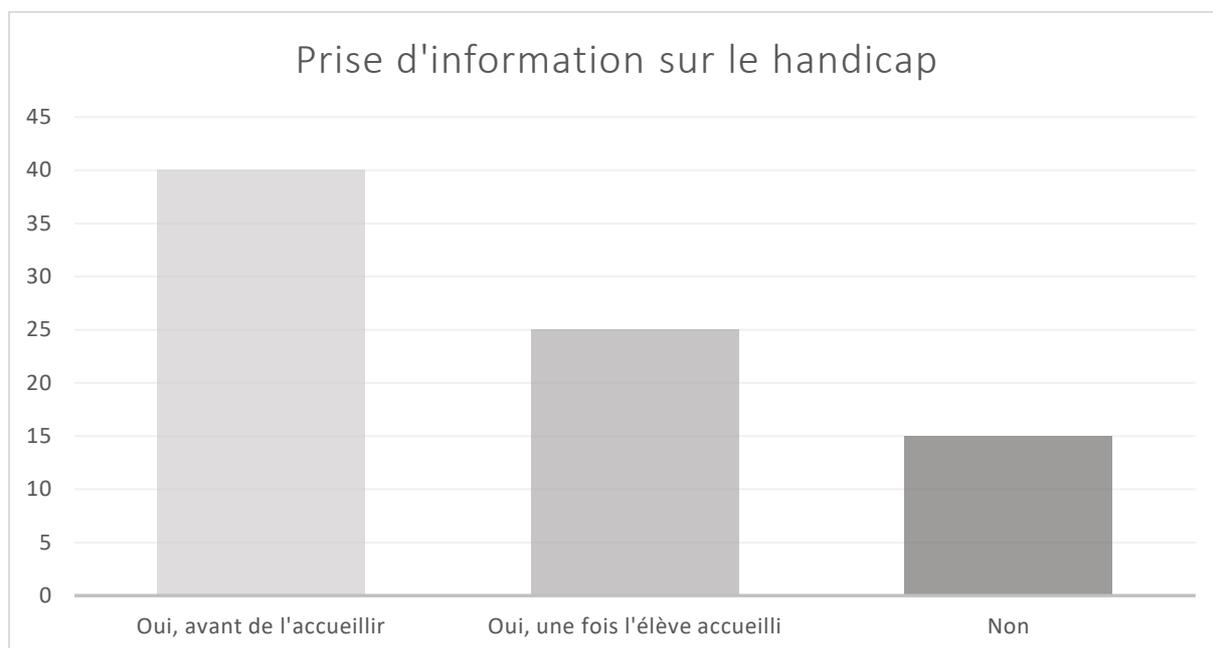
Il est à constater que le nombre d'enseignants répondant positivement à la première question augmente à la question relative à l'inclusion de plusieurs élèves en situation de handicap au sein de la classe.

Lors de l'analyse des résultats, il a été remarqué que certains enseignants répondant négativement à la première question ont répondu positivement à la seconde. Ce serait donc pour eux l'inclusion de plusieurs élèves en difficultés qui viendrait modifier leur pratique. Effectivement, on pourrait supposer que cela leur demanderait plus de travail en fonction des profils différents et de faire preuve de souplesse dans leur pédagogie.

On remarque également que le taux de réponse négative diminue lors de la seconde question.

b) Questions relatives aux démarches des enseignants

- « Vous êtes-vous informé sur le handicap de l'élève accueilli ? ».



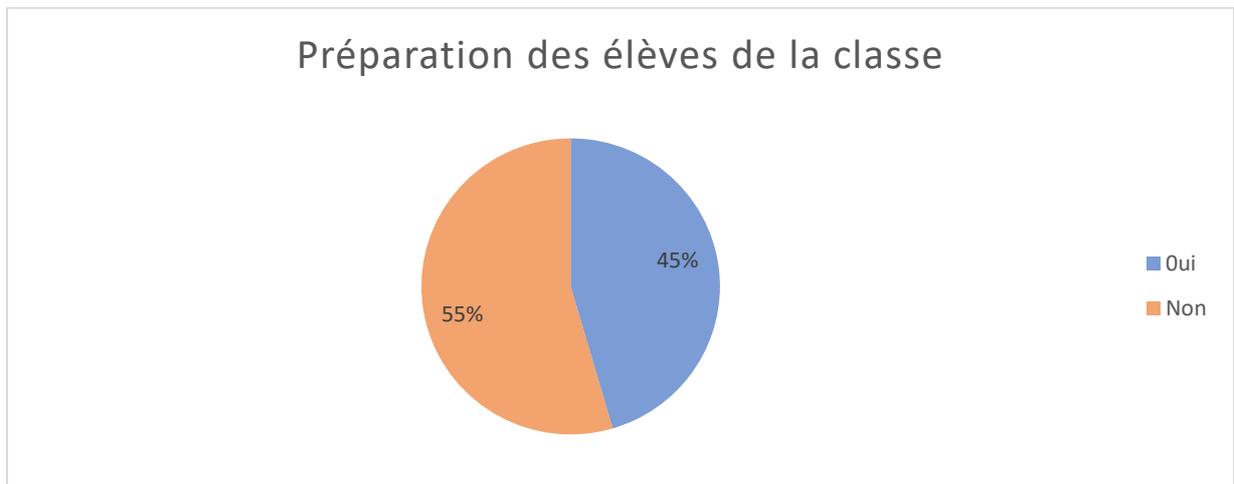
Graphique A. 2 - Prise d'information par l'enseignant sur le handicap de l'élève accueilli

Dans la majorité des cas, les enseignants se renseignent sur le handicap de l'élève avant de l'accueillir. Cependant, le travail d'information est parfois effectué une fois l'élève accueilli. Il est à constater que 15 enseignants déclarent ne pas se renseigner sur le handicap de l'élève (cela pourrait être dû à la rencontre de profils similaires lors des années précédentes).

Beaucoup d'enseignants possédant plusieurs élèves en situation de handicap dans leur classe possèdent souvent des profils similaires au sein de celle-ci. Cela pourrait expliquer le manque de prise d'information. Aussi, lors de l'analyse des résultats, il a pu être constaté que les enseignants possédant plusieurs élèves en inclusion dans leur classe n'ont pas effectué le même travail d'information pour chacun d'eux.

Il est à noter l'existence d'une possibilité que l'enseignant se renseigne avant d'accueillir l'élève, mais aussi après avoir accueilli celui-ci. On pourra revenir dans notre dernière partie sur cela.

- « Une préparation des enfants est-elle établie avant l'accueil d'un élève en situation de handicap ? ».

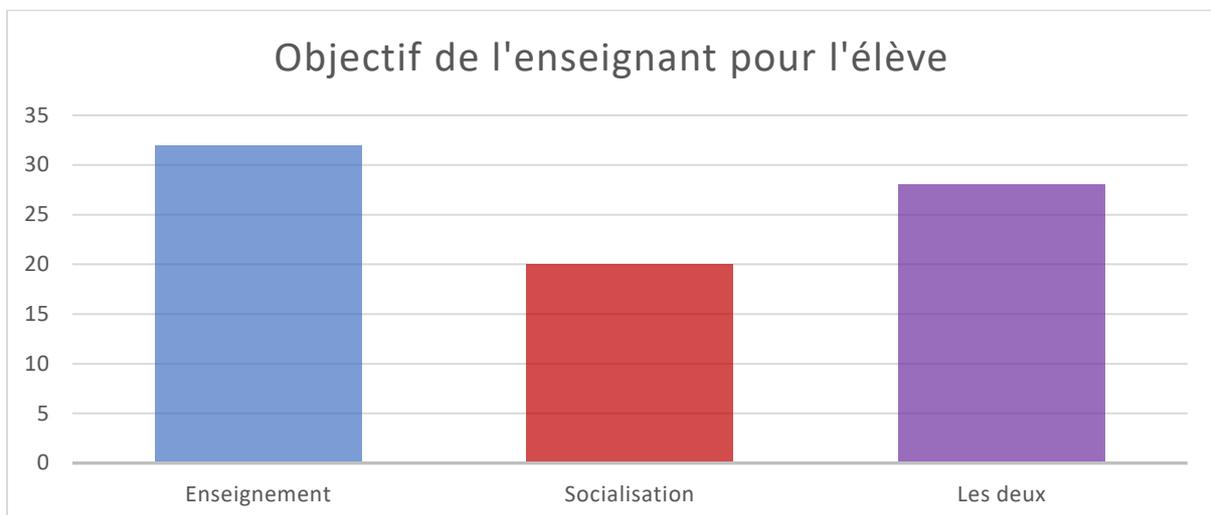


Graphique B. 3 - Préparation des élèves de la classe avant l'inclusion d'un élève.

Même si les résultats restent mitigés, la majorité des enseignants de l'enquête ne prépare pas les élèves de la classe.

c) Questions relatives aux stratégies de l'enseignant

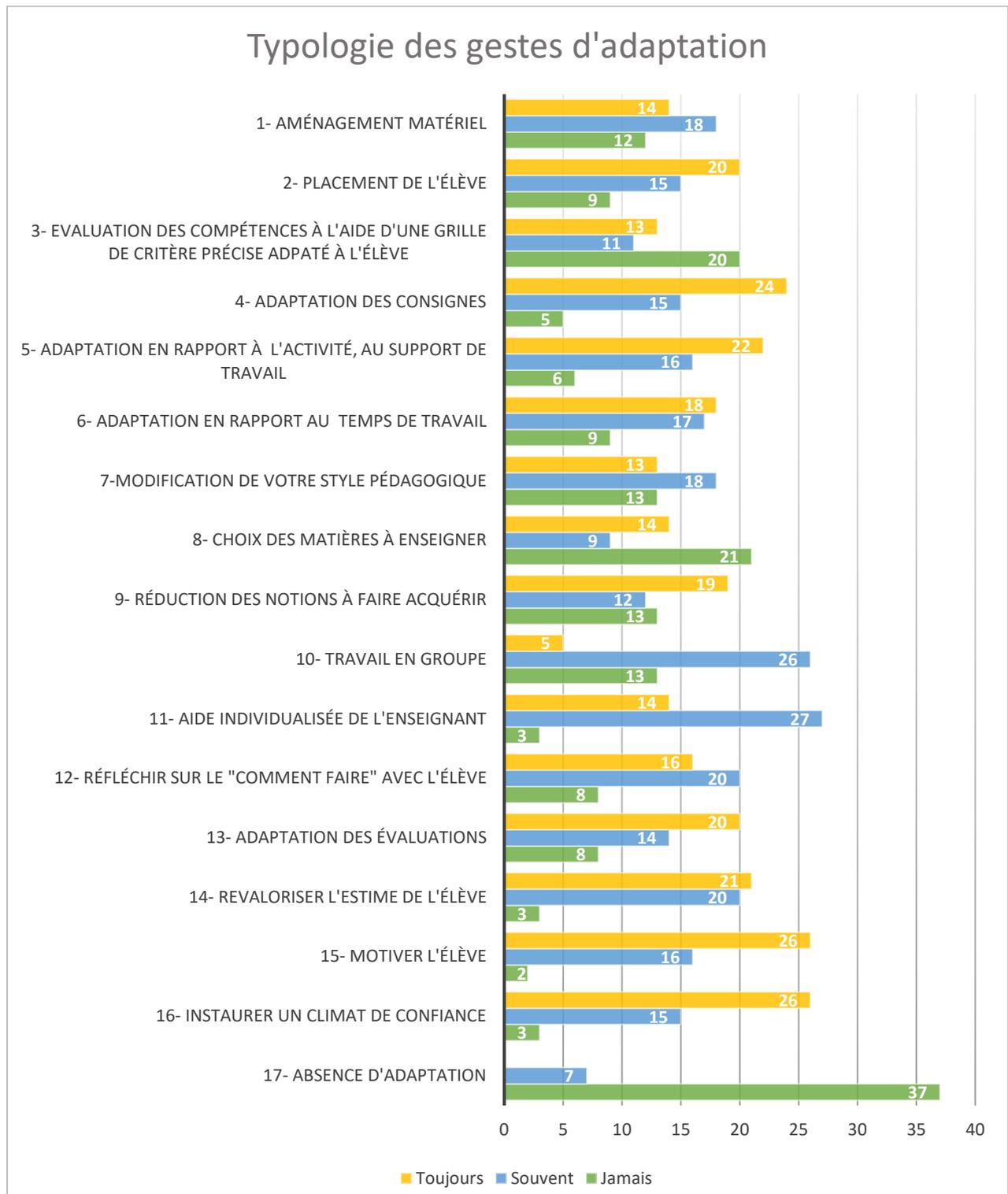
- « Cette année, quel objectif principal vous fixez-vous pour l'enfant en situation de handicap ? ».



Graphique A. 3 – Objectif principal de l'enseignant pour l'élève inclus.

Les enseignants choisissent majoritairement de privilégier l'enseignement à la socialisation. On remarquera que beaucoup d'entre eux préfèrent privilégier les deux axes. Quand les enseignants ont plusieurs élèves en inclusion, l'objectif n'est pas forcément le même pour chacun d'eux. On pourra constater plus tard aussi que cela dépend du comportement de l'élève.

- « Quels types d'adaptation mettez-vous en place pour les élèves en situation de handicap au sein de votre classe ? ».



Graphique B. 4 - Typologies des gestes d'adaptation vis-à-vis de l'élève en situation de handicap.

Pour cette question, les enseignants disent mettre toujours en place une adaptation quelle que soit la fréquence (absence d'adaptation : aucun ne répond « toujours »). Nous reviendrons plus en détail sur ce graphique lors de la 3^{ème} partie du mémoire.

d) Questions relatives à la collaboration des enseignants

- « L'élève est-il accompagné ? ».

Avec 51,2% des enseignants soulignant le manque d'accompagnement de l'élève, on pourrait penser que cela indiquerait une modification plus accentuée de leur pratique. Les élèves accompagnés dans cette enquête sont de 48,8% avec 39% d'entre eux accompagnés par une AESH, la part restante étant accompagnée par un Maître spécialisé Itinérant (MSI).

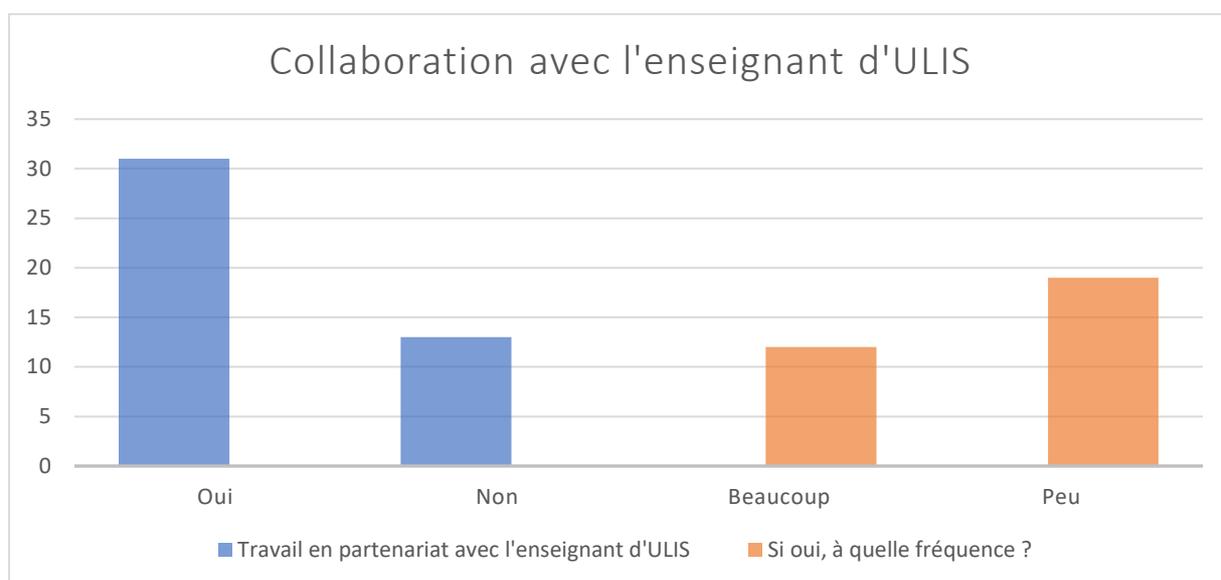
- « Si oui, cela vous aide-t-il dans votre pratique ? ».

La part des enseignants ayant répondu positivement à la question précédente souligne en majorité l'utilité de l'aide de l'accompagnant dans leur pratique. Cependant, même si 59% ont répondu positivement, il reste à constater que pour les enseignants ayant répondu négativement, 41% constitue quand même un nombre élevé. L'aide de l'accompagnateur est donc inopérante dans leur pratique selon ces derniers.

- « Combien de temps l'élève fait-il en ULIS par semaine ? ».

A cette question les réponses varient, les réponses se situent sur un intervalle allant de 8 heures à 15 heures par semaine.

- « Travaillez-vous en partenariat avec l'enseignant d'ULIS ? » et « Si oui, à quelle fréquence ? ».



Graphique B. 5 - Collaboration des enseignants avec l'enseignant d'ULIS

Le graphique précédent permet de constater que la majorité des enseignants de cette enquête travaillent en partenariat avec l'enseignant d'ULIS soit 70,4%. Cependant la fréquence de de cette collaboration est majoritairement définie comme minime par ces derniers.

- « Si vous le savez, qu'est-ce que l'élève fait en temps d'ULIS ? ».

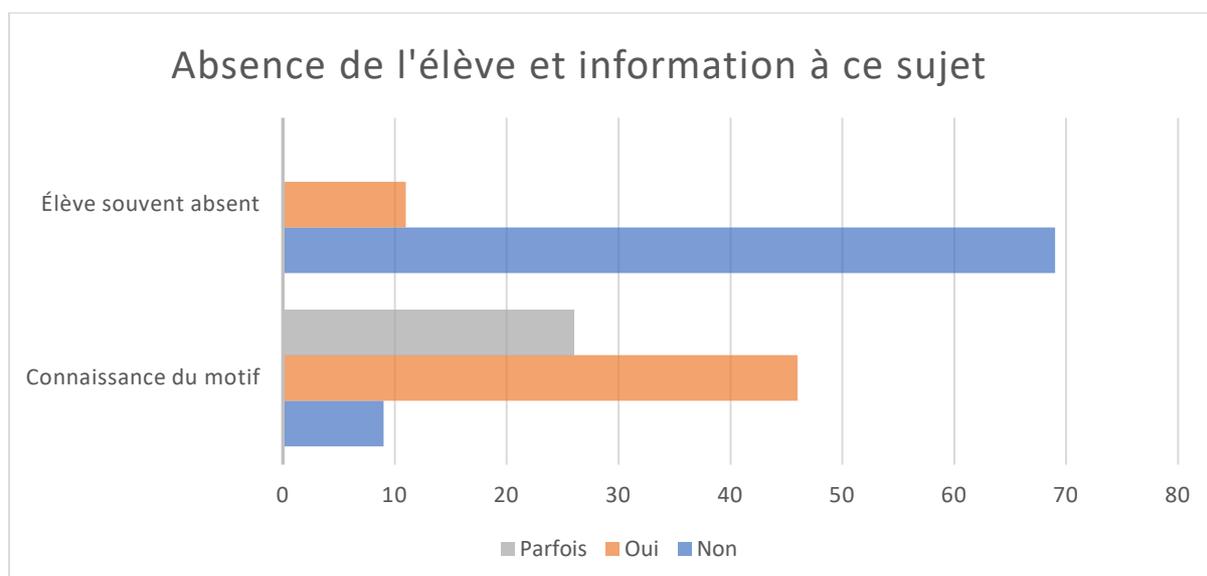
Sur les 44 enseignants interrogés, la majorité, soit 42, soulignent que les apprentissages fondamentaux comme les Mathématiques et le Français sont travaillés en temps d'ULIS. On y retrouve notamment de la numération, de la lecture, de la verbalisation, du graphisme etc. Il est aussi précisé par un enseignant de cette enquête que les notions de la journée sont abordées pendant le temps ULIS. Un autre précise que l'éducation morale et civique et le théâtre constituent une partie des apprentissage son élève en ULIS.

- « Remarquez-vous un changement quand ce dernier revient de l'ULIS ? ».

Les enseignants de cette enquête soulignent à 74% ne pas remarquer de changement de l'élève lors de son retour de l'ULIS. Ce sont les enseignants collaborant étroitement avec l'ULIS qui majoritairement répondent positivement.

e) Questions relatives à l'enfant inclus

- « L'élève inclus est-il souvent absent ? » et « Quand l'élève est absent en connaissez-vous le motif ? »

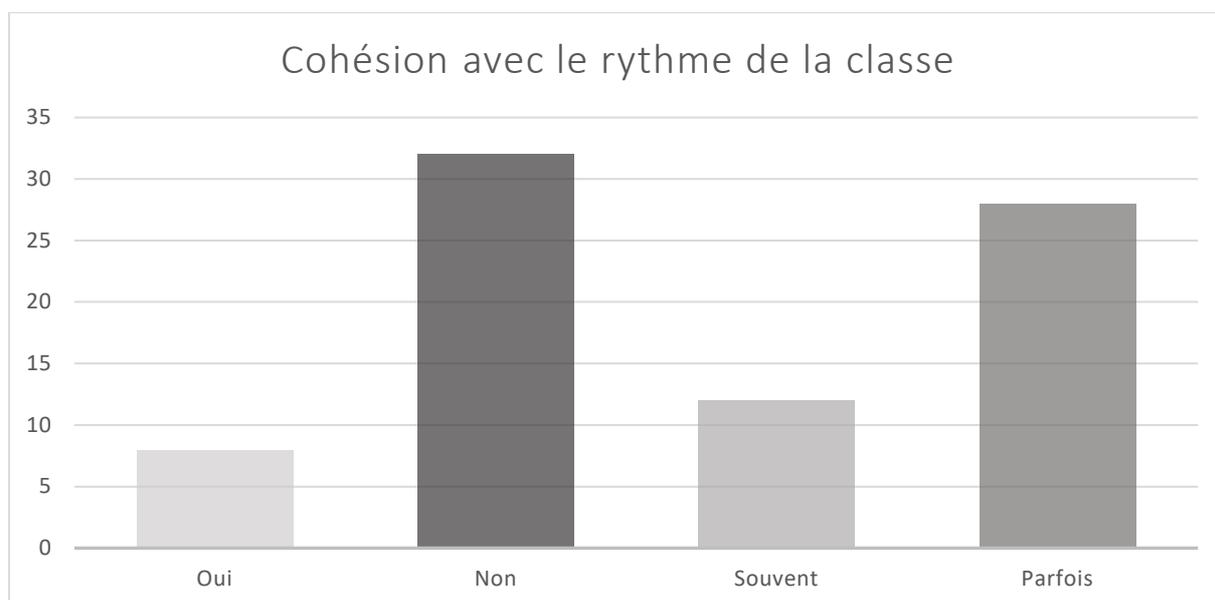


Graphique A. 4 - Absence de l'élève en inclusion et connaissance de la raison de celle-ci

Cette question, présentée par le graphique précédent, a pour but d'analyser la collaboration et l'échange d'information existant entre l'enseignant et les parents.

Le graphique laisse constater un faible taux d'absentéisme de la part des élèves inclus ainsi qu'un taux élevé de connaissance du motif en cas d'absence. Cependant, l'existence d'élèves souvent absents sans connaissance du motif reste à constater.

- « L'élève parvient-il à suivre le rythme de la classe ? ».

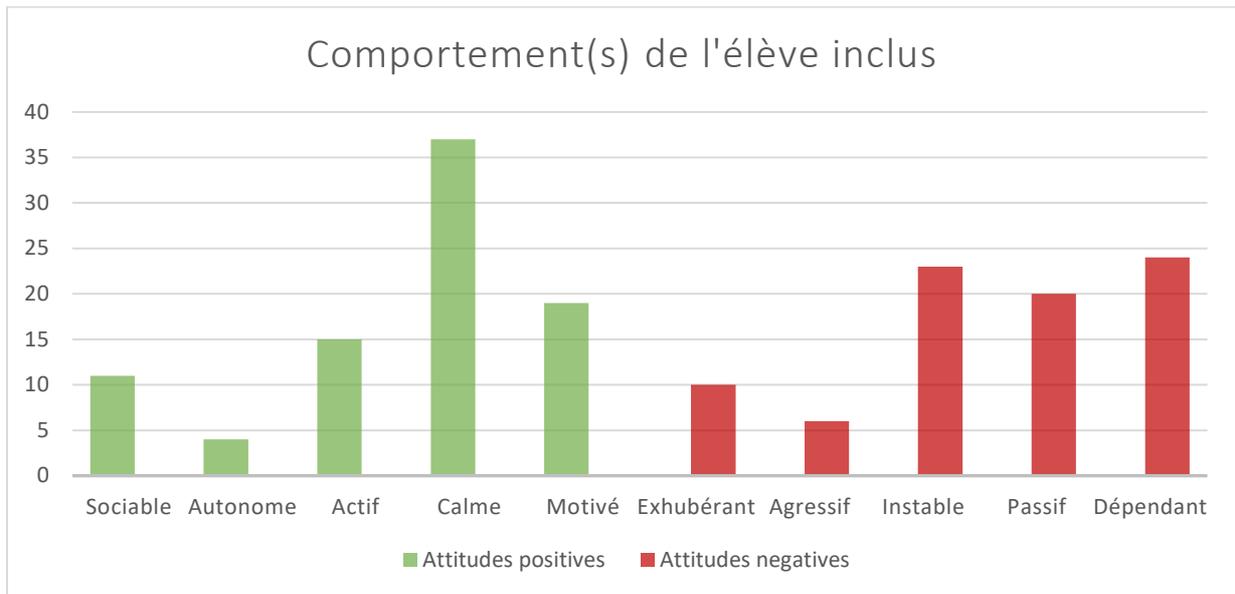


Graphique A. 5 - L'élève en situation de handicap face au rythme de la classe

Cette question a été posée dans le but de pouvoir faire en lien dans ma dernière partie entre les modalités que l'enseignant va adopter en fonction de l'élève inclus et son rapport au rythme de la classe. Effectivement, l'enseignant doit être amené à faire progresser tous les élèves en même temps et doit donc choisir les modalités les plus adéquates à cela.

Le graphique présenté, souligne un taux plutôt orienté vers le négatif que le positif avec 40% des élèves qui n'arrivent pas à suivre le rythme de la classe et 35% qui y arrivent à de rares occasions. Les réponses positives représentent un pourcentage minime de ce graphique.

- « Quel(s) comportement(s) adopte-t-il ? » (Plusieurs réponses possibles).

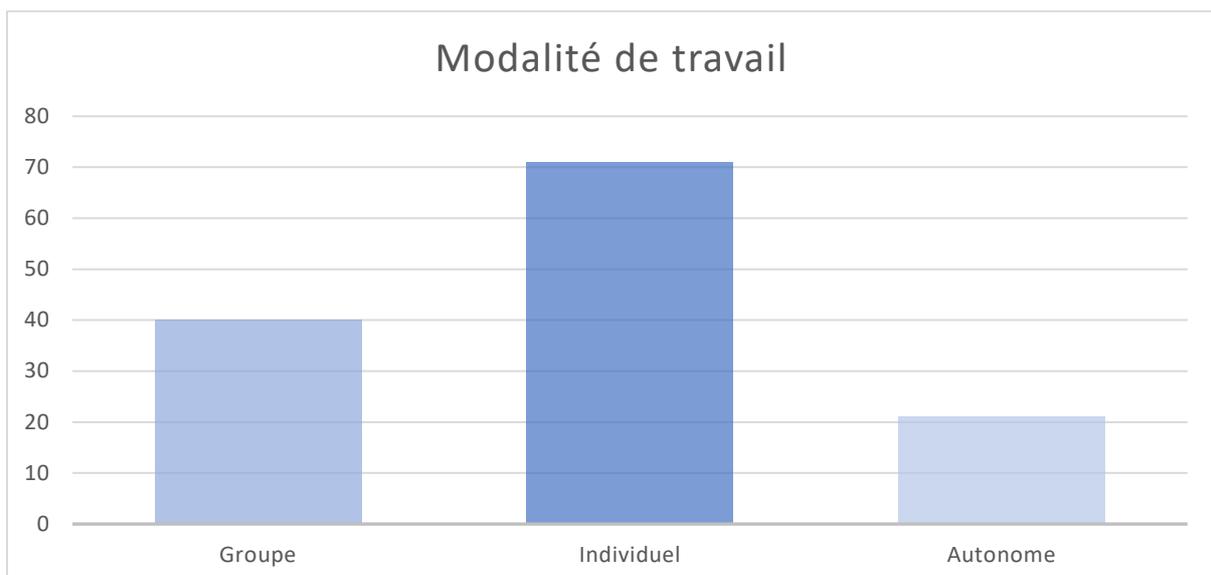


Graphique A. 6 - Comportement(s) adopté(s) par l'élève en situation de handicap au sein de la classe.

Cette question, présentée par le graphique précédent, a été posée dans le but de constater le lien existant entre la pratique de l'enseignant et le comportement de l'élève. Que fait-il selon le comportement de celui-ci ? C'est lors de notre dernière partie que ce lien sera fait.

Pour revenir au graphique, on peut noter un taux élevé d'attitudes positives, même si les attitudes négatives ne sont pas en reste.

- « De quelle manière travaille-t-il ? » (plusieurs réponses possibles).



Graphique A. 7 - Modalité de travail de l'élève en situation de handicap.

Un lien peut s'effectuer entre cette question et la question précédente, elle vise à connaître la modalité de travail adoptée en fonction du comportement de l'élève, mais aussi du profil de l'élève. De ce fait, on présente les capacités d'analyse de l'enseignant afin de mettre en place les procédés adéquats au bon fonctionnement de la classe.

La majorité des enseignants précise que l'élève travaille de façon individuelle, mais avec le soutien de l'enseignant ou de l'accompagnant.

Après analyse des questionnaires, on constate que les élèves étant sociables travaillent en groupe, ceux étant dépendants en individuel. Certains comportements négatifs justifient le travail individuel ainsi que certaines attitudes positives pour le travail en groupe et en autonomie.

f) Question ouverte : « Quels conseils sur sa pratique donneriez-vous à un enseignant débutant dans l'inclusion d'élèves en situation de handicap ? »

Cette question, clôturant mon questionnaire, a pour but de recueillir l'opinion des enseignants interrogés quant à la pratique et l'attitude à avoir vis-à-vis d'un élève en situation de handicap dans la classe.

Cette question témoigne d'une certaine prise de recul afin d'y répondre. Effectivement, l'enseignant sera amené à porter un regard sur sa pratique afin de pouvoir donner les meilleurs conseils que possibles afin d'inclure un élève en situation de handicap dans une classe.

Les enseignants interrogés soulignent principalement des points importants présentés par le questionnaire, à savoir, la collaboration et l'adaptation des pratiques pédagogiques.

Beaucoup d'éléments de la grille des typologies des gestes d'adaptation ont d'ailleurs été conseillés, mais de façon plus détaillée.

Par exemple, les enseignants suggèrent d'être très organisés, de prendre le temps de discuter avec les élèves, de créer des outils à mettre en place, à coller sur la table des élèves en inclusion. Ils conseillent dans certains cas de mettre les élèves en inclusion à côté d'un élève pouvant l'aider (exemple : tutorat), de prévoir des jeux pédagogiques et supports adaptés à l'élève. Un enseignant souligne l'importance de pouvoir réaliser des ateliers et mettre en place la différenciation. L'adaptation du temps et des notions d'apprentissages est aussi un critère souligné, on parle de différenciation individualisée.

Un enseignant précise que la pratique dépend aussi de la classe. De ce fait, en cycle 2, cela s'apparenterait à de la pédagogie différenciée puisque l'on est encore dans l'apprentissage des fondamentaux. En cycle 3, l'écart serait pour lui, trop important avec le niveau de la classe et les types de tâches.

L'inclusion des parents dans le processus d'apprentissage est également conseillée. Certains enseignants soulignent qu'il ne faut pas s'isoler et collaborer avec l'ULIS. La prise de connaissance du profil de l'élève ainsi que son évaluation en début d'année sont également préconisées.

La collaboration avec l'AESH s'avère elle aussi importante, il faut penser à son rôle et adapter les supports de travail en prenant compte de l'aide que celle-ci peut apporter.

Des conseils sur l'attitude à adopter tendent à revenir. Les enseignants conseillent d'être bienveillants et calmes, car selon certains d'entre eux, les élèves en situation de handicap ressentiraient la bienveillance et l'empathie. Un enseignant précise qu'il faudrait tout simplement s'intéresser à l'élève sans voir le handicap de ce dernier. S'ouvrir et s'adapter à l'élève seraient déjà 80% du travail selon ce dernier.

L'établissement de règles identiques à celles de la classe ordinaire est un point à souligner et rentrant en compte dans la socialisation de l'élève.

Il faut souligner que beaucoup d'enseignants conseillent d'observer l'élève pour savoir ce qui est nécessaire à son progrès afin d'élaborer des supports d'apprentissages (notamment ludiques et compétitifs). L'inventivité de l'enseignant est également un point à travailler.

Cette dernière question entre déjà grandement dans ma dernière partie de « discussion autour du résultat », car celle-ci amène de nombreuses pistes et de nombreuses précisions en résumant et éclairant certains résultats de mon questionnaire.

PARTIE 3 : DISCUSSION AUTOUR DU RÉSULTAT

3.1 Objectifs attendus et réellement atteints

- **Objectifs attendus**

L'objectif premier était de recueillir les informations permettant de constater si oui ou non des aspects de la pratique de l'enseignant étaient changés face à l'inclusion. Les résultats ont pour but de me faire constater comment les enseignants se comportent face à l'inclusion, et cela, uniquement dans leur pratique. De ce fait, et au travers de mes hypothèses, l'aspect collaboratif, pédagogique mais aussi stratégique étaient attendus comme éléments principaux de réponse.

- **Objectifs réellement atteints**

Les résultats m'ont permis de constater effectivement les différentes mesures que les enseignants étaient amenés à prendre face à l'inclusion, mais aussi les différentes attitudes, comportements, démarches qu'ils adoptent.

Cependant, l'observation n'a été menée qu'au sein d'une classe et certaines réponses quant aux questionnaires ne peuvent donc pas être justifiées de façon poussée.

3.2 Synthèse

De nombreux éléments de cette dernière partie ont déjà été abordés lors de la partie précédente. La majorité des enseignants pensent que l'inclusion d'un élève en situation de handicap vient modifier leur pratique en classe (cf. *graphique B.2*).

La pratique de l'enseignant qui accueille un élève en situation de handicap dans sa classe est sujette à de nombreux changements, attitudes et adaptations. L'enseignant qui inclut est, en effet, amené à interroger sa pratique sur différents aspects qu'ils soient en rapport avec la pédagogie, la collaboration, la prise en compte de l'élève en situation de handicap et de ses besoins, mais aussi la prise en compte des élèves de la classe. Il ne doit pas négliger l'aventure humaine dont fait preuve l'école inclusive (Lapeyre, 2005). De ce fait, il essaye de mettre en

place tous les éléments propices à un bon développement de l'élève au sein de l'école, et ce d'un point de vue scolaire mais, aussi social.

3.3 Validation des hypothèses

Les résultats obtenus au cours de cette recherche permettent de répondre aux hypothèses formulées dans la seconde partie de ce mémoire :

- **Hypothèse 1 : L'enseignant doit réadapter sa pratique pédagogique pour une inclusion réussie.**

Les enseignants se sont accordés à dire que leur pratique était modifiée lors de l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Comme le souligne Jean-Yves Le Capitaine (2013) , cela exige un changement radical du milieu et des pratiques quelles qu'elles soient.

D'un point de vue pédagogique, cela coïncide donc fortement. Le changement de la pratique pédagogique se voit aussi accru en fonction du nombre d'élèves en inclusion au sein de la classe.

Les enseignants lorsqu'ils incluent, sont amenés à mettre en place de nombreuses adaptations pour l'élève en situation de handicap (cf. *graphique B.4*). L'adaptation du matériel reste un point essentiel ; en effet en fonction du handicap de l'élève, l'enseignant devra aménager sa classe et acquérir le matériel nécessaire à son bon développement (cf. résultat de l'observation). Ceci dit une part constante des enseignants disent ne pas effectuer ce travail. Ceci peut être dû au matériel difficile à acquérir (comme l'aménagement de coins comme à la maternelle dans le cadre de mon observation).

Les enseignants n'effectuent souvent pas la mise en place d'adaptation à la même échelle. C'est en fonction de l'élève accueilli que les adaptations vont être choisis et effectuées.

Les systèmes d'adaptation comme la motivation de l'élève, l'adaptation des consignes, l'explication du « comment faire » sont les points le plus utilisés par les enseignants de l'enquête (cf. *graphique B.4*).

Ces éléments vont permettre d'amener l'élève à s'investir et à lui donner une meilleure compréhension de l'activité à effectuer. Dans le cas de la MAT, dans l'observation, la maîtresse

n'hésite pas à utiliser différents supports visuels. Elle privilégie aussi les consignes sous forme orale, l'élève ne sachant pas lire. L'enseignant ne doit pas hésiter à réexpliquer les consignes, et c'est effectivement ce qui a été constaté.

L'adaptation en rapport au temps de travail reste présente. Il y a la possibilité que l'élève commence une activité avant ses camarades et la finisse après ceux-ci (ce qui était souvent le cas en Arts plastique lors de mon stage quand l'élève était amené à effectuer exactement la même tâche que le reste de la classe).

La place de l'élève dans la classe s'avère elle aussi être très importante : en effet, selon le comportement de l'élève, l'enseignant sera amené à le placer de façon à ce qu'il n'y ait pas de conflits. Cependant, on peut aussi placer l'élève à côté de camarades ayant une bonne influence à son égard (ce qui était le cas de mon stage précédent). La place de l'élève se doit aussi d'être stratégique pour que l'enseignant puisse avoir un œil sur l'avancement des activités l'élève. Cela lui permettra également d'intervenir plus vite.

L'enseignant est amené à observer et à trouver les bonnes stratégies pour faire travailler l'élève en fonction de son comportement. Lors de l'analyse des questionnaires, il a été relevé que des élèves faisant preuve d'attitudes négatives pouvaient aussi faire preuve d'attitudes positives (cf. *graphique A.6*). C'est donc à l'enseignant de juger des stratégies nécessaires, afin de faire progresser l'élève inclus au sein de la classe. Pour revenir à l'analyse des questionnaires (cf. *graphique A.7*), les enseignants ont tendance à favoriser le travail de groupe et autonome pour les attitudes positives (sociabilité, calme, motivé, actif principalement) et le travail en individuel avec les élèves ayant des attitudes négatives (dépendant, instable, passif) ne permettant pas le travail en groupe.

Beaucoup d'enseignants mettent souvent et toujours en place des adaptations en rapport à l'activité ou au support de travail, mais aussi en rapport au temps de travail (cf. *graphique B.4*). Comme le disent Annick Ventoso-Y-Font et Julien Fumey, (2016), l'enseignant doit différencier la pédagogie. De ce fait les démarches utilisées pour chaque élève seront différentes dans le but de faire avancer ces derniers en même temps. Il ne faut pas oublier que ce procédé d'apprentissage est mis en place pour assurer une égalité entre chaque élève, car dans les situations didactiques généralement proposées à un groupe, il y aura toujours des notions que des élèves vont mieux maîtriser que d'autres. De ce, fait l'enseignant peut maintenir l'élève en

situation de handicap au sein de sa classe tout en le faisant avancer et en faisant avancer sa classe.

Cependant la logique collaborative entre les élèves dont nous font part Luc Prud'homme, Raymond Vienneau, Serge Ramel et Nadia Rousseau (2006) n'est pas toujours possible en vue du comportement de l'élève ou du profil du handicap. Un enseignant nous parle d'ailleurs de différenciation individualisée (cf. question ouverte).

Le rapport de l'élève au rythme de la classe est tout aussi essentiel dans l'élaboration d'adaptation. Les enseignants de cette enquête soulignant le plus souvent une faible adaptation de l'élève inclus quant au rythme de la classe (cf. *graphique A.5*), il est important pour eux de mettre ne place les procédés nécessaires pour faire avancer l'élève. Les enseignants dont les élèves inclus ne suivent pas le rythme de la classe ont généralement répondu préférer travailler avec l'élève de façon individuelle, et même parfois le laisser travailler en autonomie selon le comportement de ce dernier. Il est aussi à relever que la logique de différenciation précédemment cité peut être mise en place de façon à faire avancer l'ensemble de la classe, mais pas de la même façon.

En accord avec ce qui a été observé lors de mon stage (cf. résultat observation), l'enseignant est amené à effectuer des choix concernant les matières à enseigner, et ce, en fonction du handicap de l'élève. La réduction des notions à acquérir s'effectue également en fonction du handicap de celui-ci (comme l'élève ayant le niveau de maternel dans mon observation). Il ne faut pas oublier que l'ULIS est une grande aide dans la pratique pédagogique de l'enseignant, mais on y reviendra plus tard. De ce fait, l'adaptation des évaluations devrait naître des points précédents.

L'instauration d'un climat de confiance et la revalorisation de l'élève sont aussi des points à ne pas négliger. Cela s'illustre d'ailleurs bien sur le *graphique B.4* où la réponse « jamais » à ce type d'adaptation est presque inexistante. En effet Michel Lapeyre (2005) souligne qu'il ne faut pas négliger les dimensions sociales et affectives de l'enfant. L'attitude d'ouverture mise en avant par Bélanger et Rousseau (2006) est donc à adapter pour une meilleure souplesse dans la pédagogie. Il faut toujours que l'élève se sente inclus, même si cela est souvent difficile en fonction de l'élève. L'enseignant est dans la recherche de progrès pour l'ensemble de sa classe et adapte comme il le peut, sa pédagogie : dans l'observation menée, l'enseignante ne négligeait jamais les interventions de l'élève et la revalorisait toujours. Certains enseignants conseillent

d'ailleurs (cf. question ouverte) d'adopter des attitudes bienveillantes à l'égard de l'élève en situation de handicap, ces attitudes permettront à l'élève de progresser, car ce dernier se sentira dans un climat de confiance.

Les enseignants sont donc amenés à faire preuve de beaucoup de réflexion afin de mettre en place de nombreuses stratégies propices au bon apprentissage de l'élève inclus (Gradoux, 2006) et cela de façon à ce que toute la classe bénéficie du savoir du professeur. Les enseignants bénéficiant de nombreuses années d'expériences sont très préparés à ce terrain, les nouveaux arrivants quant à eux font preuve de beaucoup de volonté quant à la bonne inclusion de l'élève. Les adaptations innovatrices ne sont pas à mettre à l'écart, la seule contrainte est de respecter le cadre réglementaire, c'est bien ce qu'expliquaient West et Altrink (cité par V. Barry & H. Benoit, 2013). Il est à noter que les jeunes enseignants ayant bénéficié d'une formation prônant d'avantage l'inclusion sont ceux qui mettent généralement dans mon enquête le plus d'adaptation.

Au regard de tout cela, l'hypothèse 1 peut être affirmée (même si pour certains enseignants la pratique pédagogique ne reste pas fortement modifiée selon leur dire). Le fait d'établir des stratégies, comme le souligne Charles Gradoux (2005), s'avère nécessaire au niveau pédagogique. Cela s'illustre également par le fait que beaucoup d'enseignants disent modifier leur style pédagogique (cf. *graphique B.4*).

On peut aussi nuancer, après certaines discussions lors du stage pratique, le fait que certains enseignants ont la volonté de modifier leur pratique, mais mettent l'accent sur le manque de moyens mis à leur disposition. Certains soulignent la collaboration entre les différents membres, gravitant autour de l'enfant en situation de handicap comme peu efficace. D'autres insistent sur la gravité du handicap qui ne permettrait pas une mise en œuvre d'adaptations pédagogiques efficaces et portant ses fruits.

- **Hypothèse 2 : L'enseignant sera amené à adopter une attitude particulière (collaborer avec les différents partenaires, s'informer, effectuer certaines démarches).**

L'aspect collaboratif qui émane de l'inclusion est très réel. En effet un enseignant accueillant un élève en situation de handicap dans sa classe est amené à travailler avec les différents acteurs œuvrant en faveur de l'élève (Moulin, 2005). Au sein de l'école, la

collaboration et l'entente entre les différents acteurs sont mises en avant. Ce point se voit renforcer lorsque l'enseignant travaille en ULIS.

Rappelons que lors de l'observation, la MAT précisait que l'arrivée de l'AESH dans sa classe lui avait été d'un très grand soutien. Beaucoup d'enseignants se voient confrontés à l'inclusion d'un élève dans leur classe, mais cependant ceux-ci ne bénéficient pas tout de suite d'accompagnants. D'ailleurs dans une logique de démarche à mettre en place, des enseignants lors de mon stage, soulignent que des moyens pourraient être mis en place, mais que les démarches sont parfois compliquées et longues concernant la réalisation de ces derniers. Cette tendance fait constater l'importance d'une aide supplémentaire à l'enseignant.

Le partenariat avec l'enseignant d'ULIS lui aussi est établi par une majorité des enseignants, même-ci celle-ci est souvent minime. Il ne faut pas oublier que l'ULIS occupe une place importante quant à l'inclusion de l'élève. Le nombre d'heure passé en ULIS permet aux élèves de travailler les notions favorisant une meilleure inclusion. L'élaboration de stratégie à mettre en place avec l'enseignant d'ULIS s'avère donc capitale dans la logique d'un développement de l'élève en inclusion, et ce sur un point tout aussi pédagogique que social. N'oublions pas que c'est en ULIS que l'élève poursuit le travail sur de nombreuses notions dont l'enseignant aurait pu faire l'impasse en classe.

L'inclusion dans l'enquête ne se voit pas confrontée à un taux d'absentéisme élevé de la part des élèves (cf. *graphique A.4*). Cela pourrait montrer une implication de la part des parents qui dans la majorité des cas informent l'enseignant en cas d'absence. Il reste à constater que l'existence d'élève absent sans motif est bien et belle présente. Il a été constaté, d'ailleurs, pour l'élève observée en stage, que les parents n'encourageaient pas leur enfant à venir en classe lorsqu'elle ne le désirait pas. Cependant, lors de discussion avec le MAT sur ces expériences antérieures, il a été rapporté que certains parents étaient amenés à collaborer étroitement avec l'enseignant, en rapportant ce qui se faisait au sein de la maison par exemple.

C'est aussi un travail d'information que l'enseignant mène lorsqu'il accueille un élève en situation de handicap. On remarque lors de l'enquête (cf. *graphique A.2*) que la majorité des enseignants s'informent sur le handicap de l'élève accueilli. Certains se renseignent avant et d'autre une fois l'élève accueilli. Il peut être amené à penser qu'un enseignant s'informant avant l'accueil d'un élève est un enseignant impliqué, qui va anticiper le handicap de l'élève afin de mettre en place le plus tôt possible les éléments nécessaires à sa réussite.

Les enseignants s'informant une fois l'élève accueilli sont, après observation des résultats, ceux qui ont le plus d'année d'expérience : cela peut peut-être s'expliquer par le fait que ceux-ci sont à même à anticiper plus aisément ce qui va être mis en place pour l'élève.

Le profil de l'élève est aussi à prendre en compte. En effet se renseigner sur l'élève lui-même est aussi important (sa personnalité par exemple).

Une faible part des enseignants, cependant, disent ne pas établir ce travail d'information. Cela pourrait s'expliquer par la rencontre de profils similaires lors des années antérieures. Ceci-dit, la probabilité que l'enseignant ne soit pas enclin à l'inclusion d'un élève peut aussi jouer dans cela. Ces doutes prennent source dans certaines réponses des enseignants à la question ouverte du questionnaire, « Quels conseils sur sa pratique donneriez-vous à un enseignant débutant dans l'inclusion d'élèves en situation de handicap ? », où certains enseignants ont exprimé quelques plaintes vis-à-vis de l'inclusion. Ces plaintes, ne répondant pas à la question posée, n'ont certes pas été relevées, mais peuvent constituer une hypothèse quant à ce manque d'information.

Même si une préparation de la classe est effectuée par de nombreux enseignants (cf. *graphique B.3*), un niveau non-négligeable d'enseignant n'effectuant pas ce travail est à constater. Il est cependant essentiel, et cela a été confirmé par la MAT lors d'échange, d'informer la classe quant aux handicaps de l'élève et des besoins différents émanant de celui-ci. C'est ce travail d'information d'ailleurs qui a permis (cf. résultat de l'observation) une réelle acceptation des autres élèves au sein de la classe. Les élèves ont conscience que l'enseignant sera amené à agir différemment avec l'élève, ils comprendront le comportement de celui-ci et ne le mettront pas à l'écart. Comme le précise Isabelle Noel (2009), les élèves ne voient pas forcément la présence d'un élève en situation de handicap comme anormal. Les enseignants n'effectuant pas ce travail peuvent le faire pendant l'accueil ou au cours de l'année (notons que selon le cycle, les démarches ne seront pas les mêmes.).

Tous ces éléments me permettent de valider l'hypothèse 2. En effet, l'enseignant inclusif est amené à adopter une attitude particulière dans la mesure où il ne peut pas agir totalement seul dans un système inclusif. Il devra donc prendre parti à cette dimension collaborative que revêt l'inclusion, mais aussi se renseigner de lui-même ou auprès de partenaire. Un travail d'information sera effectué que ce soit envers lui-même ou envers les élèves de la classe.

Le travail de co-intervention dont parle Annick Ventoso-Y-Font et Mireille Dubois Bégue (2014) résulte donc de la bonne entente entre l'enseignant et l'intervenant dans une logique de

progrès de l'élève. Cependant l'action de l'intervenant reste inefficace pour certains enseignants de l'enquête, même si pour d'autres, cette aide apparaît comme précieuse pour un enseignement de qualité (les élèves bénéficiant d'une prise en charge plus soutenue, cela permet d'optimiser leurs apprentissages).

- **Hypothèse 3 : L'enseignant va privilégier un axe (socialisation ou apprentissage) au détriment de l'autre face à un élève en situation de handicap.**

L'inclusion comme le fait remarqué Michel Lapeyre (2005) viendrait prendre en compte les dimensions sociales, affectives et cognitives dont l'école intégrante ne faisait pas attention. De ce fait, l'enseignant est amené à travailler avec l'élève en situation de handicap tout en prenant en compte ses facteurs. Mais il reste à constater lors de l'enquête que certains privilégient l'aspect social à l'aspect apprentissage et vice-versa.

Lors de l'observation menée (cf. résultat de l'observation), l'enseignante disait devoir sociabiliser d'abord l'élève en situation de handicap pour que celle-ci progresse dans ses apprentissages. Même si parallèlement l'élève était amené à travailler sur des savoirs fondamentaux que ce soit dans la classe ou dans l'ULIS, ce travail se voyait toujours interrompu par le manque de socialisation de l'élève. Le non-respect des règles de vie de classe par celle-ci était très contraignant, non seulement pour elle et ses progrès, mais aussi pour la classe. Le comportement y est donc encore une fois pour beaucoup, ce qui empêche souvent les enseignants d'avancer sur les apprentissages avec les élèves inclus, et les freine dans la mise en place de stratégie. Tout cela est dû au manque de sociabilité de ces derniers.

Lors de l'analyse des questionnaires, il a été remarqué qu'une grande majorité des enseignants favorisent l'enseignement (et donc l'acquisition de savoir) à la socialisation (cf. *graphique A.3*). Après analyse des questionnaires, on peut faire un rapprochement avec les comportements des élèves inclus car il a été constaté que les élèves ayant les comportements les plus positifs ne font pas l'objet de travail spécifique sur la socialisation, même si certains enseignants continuent ce travail en parallèle avec celui des apprentissages.

Les enseignants de l'enquête favorisant les enseignements au détriment des apprentissages n'admettraient, selon Charles Gardoux (2006), que le savoir au détriment du handicap de l'élève.

Les réponses quant à un choix d'un axe à travailler avec l'élève tombent en contradiction avec ce que préconise l'auteur précédemment cité. En effet ce dernier fait apparaître le caractère indissociable de la socialisation et des apprentissages, cette relation étroite étant essentielle aux progrès de l'élève.

Effectivement, les enseignants favorisant les deux axes ne sont pas en reste dans cette enquête (cf. *graphique A.3*). Ces derniers sont amenés à travailler au travers de ceux-ci dans une logique de progression répondant aux principes du terme « d'inclusion » illustré par l'UNESCO en 2005. Ces principes gravitent autour des dimensions sociales et cognitives réunies dans un même objectif de réduction de l'exclusion.

D'ailleurs, en corrélation avec l'hypothèse 1, on retrouve l'aspect social qui émane des différents procédés de différenciation pédagogique. On remarque donc bien que les apprentissages soient ici confondus avec la socialisation et que l'évolution de l'élève à travers les deux axes peut s'effectuer. Cependant, cela n'est pas forcément possible et envisageable pour certains des enseignants en fonction du handicap de l'élève. En effet, chaque cas est différent, un enseignant ne peut pas considérer un élève en situation de handicap comme d'autres élèves présentant eux aussi un handicap. On retrouve ce fait dans les questionnaires : les enseignants ayant plusieurs élèves en situation de handicap dans leur classe ne font pas forcément les mêmes choix pour chacun d'eux.

N'oublions pas que beaucoup d'enseignants veulent progresser avec l'ensemble de la classe en ne privilégiant pas une partie au détriment d'une autre. En conséquence, pour une bonne cohésion, les enseignants seront pour certains amenés à choisir la socialisation et pour d'autres l'enseignement. Mais, il est à noter que des dimensions socio-affectives sont à prendre en compte lors d'interaction entre l'élève en situation de handicap et la classe.

Cette hypothèse se voit donc très fortement contrastée en fonction de ce que les auteurs disent, de ce que l'inclusion peut supposer et ce qui se fait réellement dans l'enquête. Cette hypothèse ne peut être qu'à moitié validée dans la mesure où une part considérable d'enseignants travaillant sur les apprentissages et la socialisation en parallèle est à relever dans cette enquête, et ce, malgré une majorité privilégiant qu'un seul axe.

Remarque : Même si on pourrait croire que les enseignants privilégiant la socialisation ne valident pas l'hypothèse 1. Il est à noter que les enseignants sont amenés à mettre en place des adaptations, et ce, même pour travailler sur la socialisation : c'est le cas de ma MAT en stage (cf. résultats de l'observation) avec la fiche portant sur les règles de vie, ainsi que l'emploi du temps adapté.

3.4 Pistes de réflexions / Propositions

J'ai été amené, suite à la validation des hypothèses, à réfléchir de façon plus soutenue concernant ce qui se dégageait de celles-ci. Cela me permet de formuler quelques propositions qui s'avèreraient de mon point de vue intéressantes quant à l'amélioration de la pratique enseignante face à l'inclusion. Il est important de préciser que certains enseignants mettent probablement en place, ou essaient de mettre en place les éléments qui suivront.

L'enquête montre que de nombreux enseignants ne ressentent pas l'efficacité de l'aide apportée dans leur classe. La formation et l'information du personnel pourraient apparaître ici comme un axe important à développer. L'information des élèves au sein de la classe par la même occasion est un travail qui a été effectué pour une majorité d'après l'enquête, mais ce travail s'apparente souvent (après différents échanges lors du stage) à une petite note d'information aux élèves et pourrait être plus poussé afin de favoriser une meilleure socialisation de l'élève en situation de handicap avec l'aide de ces pairs. L'importance réside aussi dans la collaboration et dans le circuit informatif s'établissant entre les différents acteurs favorisant l'inclusion.

L'importance de la collaboration des parents dans l'inclusion de l'élève n'est pas à négliger (cependant, la recherche n'a pas forcément questionné cet aspect de manière soutenue). Ces derniers pourraient tenir un rôle qui s'avéra plus qu'informatif, comme participer à certaines tâches pédagogiques si possible.

Il est important que tous les moyens soient mis en œuvre pour obtenir les éléments permettant la bonne inclusion d'un élève. On entend bien une grande difficulté de la part de certains enseignants à mettre en place des adaptations. Même si cela reste difficile, essayer de faire le maximum est déjà un pas pour l'avancée de l'élève. Il ne faut pas, selon moi, que

l'enseignant hésite à prendre certains risques, à demander le soutien de la direction ou des administrations scolaire de façon accentuée.

Pour certaines adaptations à mettre en place, elles pourraient rentrer à la fois dans une logique de socialisation et d'apprentissage comme il est le plus souvent conseillé. Même si les enseignants se doivent dans certains cas obligés de faire un choix, il pourra s'avérer intéressant de mettre en relation les savoirs et la socialisation en même temps, et ce, peu importe si l'un domine sur l'autre (exemple : 70% de socialisation et 30% d'apprentissage pour l'élève), l'essentiel étant que les deux persistent.

Toujours dans la même logique de mise en place d'adaptation, l'enseignant se doit de mener un travail d'observation poussé afin de tirer parti de la diversité au sein des situations pédagogiques. Ce travail a notamment pu être constaté lors du stage de première année de Master. Il va falloir que l'enseignant travaille à valoriser une diversité existante au sein de sa classe (n'oublions pas que d'autres profils que les élèves en situation de handicap sont présents au sein de la classe, ces derniers peuvent aussi entraîner certains changements dans la pratique des enseignants).

Dans le cadre de l'évaluation de l'élève, il serait judicieux de veiller à ce que ce dernier ne se sente pas dévalorisé. L'importance de trouver des moyens moins classiques pour évaluer l'élève prend donc effet.

CONCLUSION

A travers ce mémoire, la problématique « Qu'entraîne l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans la pratique de l'enseignant en classe ordinaire ? » peut tirer ces réponses dans le changement des pratiques pédagogiques des enseignants, dans leurs attitudes, mais aussi dans leurs choix stratégiques. Il apparaît donc bien évident que l'inclusion entraîne différents changements dans la pratique de l'enseignant en classe ordinaire.

- **Apports de la recherche**

Mon travail m'a permis de constater quels aspects de la pratique enseignante changeaient lors de l'accueil d'un élève dans le cadre de l'inclusion. J'ai pu être amené à confronter ce qui se disait sur le thème, à ce qui se déroulait réellement sur le terrain. Cette recherche permet également de prendre connaissance d'outils pouvant être mis en place pour aider les élèves en inclusion, mais également sur les démarches, attitudes et stratégies à avoir. L'importance du travail en équipe et la communication ne sont pas à négliger.

L'objectif de ce mémoire formulé dans l'introduction prend donc effet.

L'observation et la pratique au sein de la classe lors de mon stage m'a permis une réelle mise en situation de ce qui pourrait être perçu comme un quotidien chez l'enseignant inclusif. L'avis de nombreux enseignants, lors de discussions avec ceux-ci, a permis une réelle découverte du fonctionnement de l'inclusion vis-à-vis de la pratique et de ce qui environnait cette notion.

De ce fait, je me sors grandi de cette recherche vis-à-vis de la pratique de l'enseignant face à l'inclusion et suis conscient qu'un réel travail s'effectue autour de ce sujet. D'ailleurs, cela pourrait me profiter dans mon expérience future, car, j'ai pu avoir une plus grande ouverture d'esprit et une certaine anticipation de ce qui pourrait être amené à se passer dans mes futures expériences.

Cependant ce travail n'a été effectué qu'en Martinique et l'observation qu'au sein d'une classe.

- **Limites de la recherche**

L'étude n'a été effectuée que sur la Martinique, et d'ailleurs, la population participant à cette étude ne permet pas de généraliser sur l'ensemble du territoire martiniquais, mais de se faire une idée. Dans la même logique, cette enquête ne permet donc pas de décrire d'un point de vue général les effets de l'inclusion sur la pratique d'un enseignant.

Je ne me base que sur ce qui a été constaté en stage, entendu, ou dit par l'intermédiaire de questionnaire. Cela m'aide certes à me faire un avis et à décrire ce qui se fait sur le terrain, mais du fait de ma très pauvre expérience en classe face à un élève en situation de handicap, je ne pourrais pas avoir une opinion ou une analyse vraiment poussée.

La grille des adaptations présente dans le questionnaire ne permet pas de se centrer, dans le cas d'un enseignant accueillant plusieurs élèves en inclusion, sur chacun d'entre eux. On aura donc connaissance d'une pratique plus généralisée de l'enseignant et non au cas par cas. On ne sait pas s'il choisit d'utiliser les mêmes adaptations pour tous ou s'il choisit d'en mettre des différentes en même temps.

- **Pistes pour le futur**

La réalisation de cette recherche m'a permis de répondre à de nombreuses interrogations. Pour poursuivre de manière directe la recherche, on pourrait être amené à se pencher sur les limites de l'inclusion chez l'enseignant : c'est-à-dire, jusqu'à où peut-il aller pour essayer d'inclure un élève, et si le changement de pratique ne fonctionne pas quel en est l'impact ? Notamment au sein de la classe ?

Il pourrait être également intéressant de se pencher sur une étude plus centrée sur les différents acteurs gravitant autour de l'élève en situation de handicap. Cela permettra de connaître l'idée que se font ceux-ci quant à l'inclusion de l'élève en situation de handicap, mais aussi quant à leurs techniques pour inclure.

Lors de mes recherches, de nouvelles questions se sont posées, notamment quant à l'avenir de ces élèves en situation d'inclusion. Cette interrogation amène différentes possibilités d'objets d'étude. Parmi ceux-ci, on pourrait retrouver la question de l'inclusion du côté des

élèves en situation de handicap, mais aussi se faire une idée des représentations qu'ont les enseignants quant à l'inclusion. Cela permettra une étude sur les dispositifs mis en place tout au long du parcours de l'élève jusqu'à sa majorité, voir quel bénéfice pourrait apporter l'inclusion à l'élève en situation de handicap sur le long terme. Mais surtout, on pourrait essayer d'évaluer comment les élèves en situation de handicap se sentent face à l'inclusion ? Quelles sont leurs opinions face à cela ?

BIBLIOGRAPHIE

Barry, V. & Benoit, H. (2013). Dispositifs innovants de l'école inclusive: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 9-12.
doi:10.3917/nras.061.0009.

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

Belmont, B. (2003). Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers. *Intégration, inclusion et pédagogie*.

Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>

Belmont, B., Plaisance, E., & Vérillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue française de pédagogie*, 174, 91-106. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/2879>

Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Circulaire n° 2015-129 du 21-08-2015 (BOEN n°31 du 27-8-2015) relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

Circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires. Disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105511

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Note d'information. (2016), n°36. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/36/5/depp-ni-2016-36-eleves-handicapes-loi-2005_674365.pdf

Farkas, A. (2014). Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF. Repéré à

<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/LIVRET%201%20-%20FINAL.pdf>

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, n° 22,(4), 91-98. doi:10.3917/reli.022.0091.

Garel, J. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, n° 16,(2), 84-93. doi:10.3917/reli.016.0084.

Gombert, A., & Roussey, J-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, n°35 (2007). 239-242.

doi :<https://doi.org/10.3406/reper.2007.2758>

Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ?. *Reliance*, n° 16,(2), 36-42. doi:10.3917/reli.016.0036.

Le Brazidec, C. (2014). *Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Nantes, d'Angers et du Maine). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097480/document>

Le Capitaine, J. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89,(1), 125-131. doi:10.3917/empa.089.0125.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Disponible sur :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Ministère de l'éducation Nationale et de la jeunesse (2018). Ensemble pour l'école inclusive. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. De la maternelle au baccalauréat : La scolarisation des élèves en situation de handicap. Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Le plan d'accompagnement personnalisé. Sur le site éducol. Document d'aide : Répondre aux besoins particuliers des élèves. Quel plan pour qui. Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/31/8/2015dec_ecole_inclusive_livret_512318.pdf

Ministère de l'éducation nationale, direction des services départementaux de l'éducation nationale Nièvre. L'accompagnant des élèves en situation de handicap : AESH. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/AVS/07/2/livret_accompagnant_eleve_AESH_372072.pdf

Moreau, André C. (2006). L'enseignant inclusif. Dans N. Rousseau et S. Bélanger, La pédagogie de l'inclusion scolaire (p.157-177) Québec : Presse de l'Université du Québec.

Moulin, J.-P. (2005). Perspectives actuelles dans la scolarisation de l'enfant ayant des besoins spéciaux. *Revue Tranel*, 42, 207-223. Repéré à https://www.unine.ch/files/live/sites/islc/files/Tranel/42/14_Moulin%20041105.pdf

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 177-197. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/10_noel.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2005). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour tous ». Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994, 7-10 juin). Déclaration de Salamanque, Espagne.

Repéré à http://dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST - Vie sociale et traitements*, n° 69,(1), 35-39. doi:10.3917/vst.069.0035.

Rault, C. (2005). En Europe et ailleurs, les enseignants débutants face aux besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. *Reliance*, n° 16,(2), 67-74. doi:10.3917/reli.016.0067.

Rousseau, N. & Bélanger, S. (2006). *La pédagogie de l'inclusion scolaire (3^e éd.)*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

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

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. doi:10.7202/018993ar

Ventoso Y Font, A. & Fumey, J. (2016) *Comprendre l'inclusion Scolaire*. Futuroscope : Réseau Canopé édition.

Ventoso-Y-Font, A. & Dubois-Bégué, M. (2014). *La co-intervention à l'école : une nouvelle professionnalité éducative*. Paris, Éd. Edilivre, p.32,33.

Ulysse CRPE. (2018, 16 juillet). *CSE 6 - Les plans / projets / programmes* [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=GBzcf3I3NSQ>

Wormnæs, S. & Crouzier, M. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance*, n° 16,(2), 75-83. doi:10.3917/reli.016.0075.

ANNEXES

Annexe 1 - Le questionnaire

La pratique de l'enseignant en classe ordinaire face à l'inclusion d'élèves en situation de handicap.

Bonjour, sachant que vous êtes enseignant en classe ordinaire en ULIS-école et de ce fait accueillez certainement un ou plusieurs élèves en situation de handicap, je souhaite solliciter votre aide.

Dans le cadre de mon Master 2 MEEF, j'effectue un mémoire sur le thème de l'inclusion dont le but est d'interroger la pratique des enseignants en classe ordinaire accueillant des élèves en situation de handicap. Je vous fais donc parvenir un questionnaire qui avec votre participation s'avèrera très utile à la constitution de mon mémoire.

Merci de bien vouloir m'accorder de votre temps.

Cordialement, ROTARDIER Sony.

Circonscription

Sexe *

Une seule réponse possible.

- Homme
 Femme

Âge *

Une seule réponse possible.

- Entre 20 et 30 ans
 Entre 30 et 40 ans
 Entre 40 et 50 ans
 Entre 50 et 60 ans
 Plus de 60 ans

Depuis combien d'années exercez-vous ? *

Une seule réponse possible.

- Moins de 5 ans
 Plus de 5 ans
 Plus de 10 ans
 Plus de 20 ans
 Plus de 30 ans

Niveau de votre classe *

Plusieurs réponses possibles.

- CP
- CE1
- CE2
- CM1
- CM2

Effectif de la classe *

Une seule réponse possible.

- moins de 20 élèves
- entre 20 et 25 élèves
- Plus de 25 élèves

1) Combien d'élèves en ULIS avez-vous dans votre classe ? *

Une seule réponse possible.

- 1
- 2
- 3
- Plus de 3

Remarques pour la suite du questionnaire

Si vous accueillez plusieurs élèves en situation de handicap merci de répondre pour chacun d'eux (élève 1, 2 et 3).

Si vous accueillez plus de 3 élèves, veuillez vous baser que sur 3 d'entre eux.

Si vous en accueillez qu'un seul veuillez ne répondre que pour l'élève 1.

2) Quel est le handicap de l'élève ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Troubles des Fonctions cognitives ou mentales | Troubles spécifiques du langage et de l'apprentissage | Troubles envahissants du développement (dont l'autisme) | Troubles des fonctions motrices | Troubles des fonctions auditives ou visuelles | Troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidantes) |
|---------|---|---|---|---------------------------------|---|--|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

3) Vous êtes vous informé sur le handicap de l'élève accueilli ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Oui, avant de l'accueillir | Oui, une fois l'élève accueilli | Non |
|---------|----------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

4) Cette année, quel objectif principal vous fixez-vous pour l'enfant en situation de handicap ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Socialisation | Enseignement | Les deux |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5) Pensez-vous que l'inclusion d'un élève en situation de handicap vienne modifier votre pratique en classe ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

6) Un nombre croissant d'élèves en inclusion dans votre classe vient-il ou pourrait-il modifier votre pratique de manière plus soutenue ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

7) Une préparation des enfants est-elle établie avant l'accueil d'un élève en situation de handicap ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

8) L'élève est t'il accompagné ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | AESH / AVS | MSI | Aucun |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

9) Si oui, cela vous aide t'il dans votre pratique ?

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non
 Autre : _____

10) L'élève inclus est-il souvent absent ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Oui | Non |
|---------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11) Quand l'élève est absent en connaissez-vous la raison ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Oui | Non | Parfois |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12) Quels types d'adaptation mettez vous en place pour les élèves en situation de handicap au sein de votre classe ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Toujours | Souvent | Jamais |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Aménagement matériel | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Placement de l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Evaluation des compétences avec une grille de critère précis adaptée à l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adaptation des consignes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adaptation en rapport à l'activité, au support de travail | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adaptation en rapport au temps de travail | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Modification de votre style pédagogique | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Choix des matières à enseigner | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réduction des notions à faire acquérir | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Travail en groupe | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aide individualisée de l'enseignant | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réfléchir sur le "comment faire" avec l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Adaptation des évaluations | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Revaloriser l'estime de l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Motiver l'élève | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Instaurer un climat de confiance | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Absence d'adaptation | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13) L'élève parvient-il à suivre le rythme de la classe ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Oui | Non | Souvent | Parfois |
|---------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

14) Quel(s) comportement(s) adopte t'il ? (plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

| | Sociable | Calme | Instable | Agressif | Motivé | Exubérant | Passif | Actif | Autonome | Dépendant |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Élève 1 | <input type="checkbox"/> |
| Élève 2 | <input type="checkbox"/> |
| Élève 3 | <input type="checkbox"/> |

15) De quelle(s) manière(s) l'élève travail t'il ? (plusieurs réponses possibles)

Plusieurs réponses possibles.

| | Groupe | Autonome | Individuel |
|---------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Élève 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Élève 2 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Élève 3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16) Combien de temps l'élève fait-il en ULIS par semaine ?

17) Travaillez vous en partenariat avec l'enseignant de l'ULIS ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
 Non

18) Si oui, à quel fréquence ?

Une seule réponse possible.

- Peu
 Beaucoup

19) Si vous le savez, qu'est ce que l'élève fait en temps d'ULIS ?

20) Remarquez vous un changement quand ce dernier revient de l'ULIS ?

Une seule réponse possible par ligne.

| | Oui | Non |
|---------|-----------------------|-----------------------|
| Élève 1 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Élève 3 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21) Quels conseils sur sa pratique donneriez-vous à un enseignant débutant dans l'inclusion d'élèves en situation de handicap ?

Fourni par

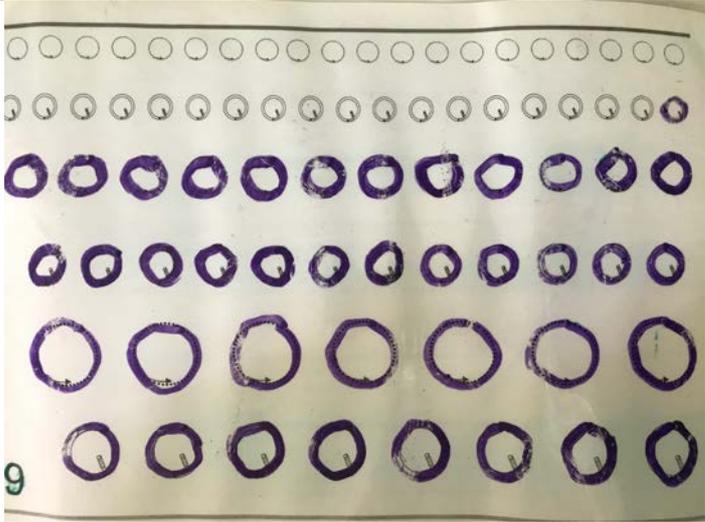
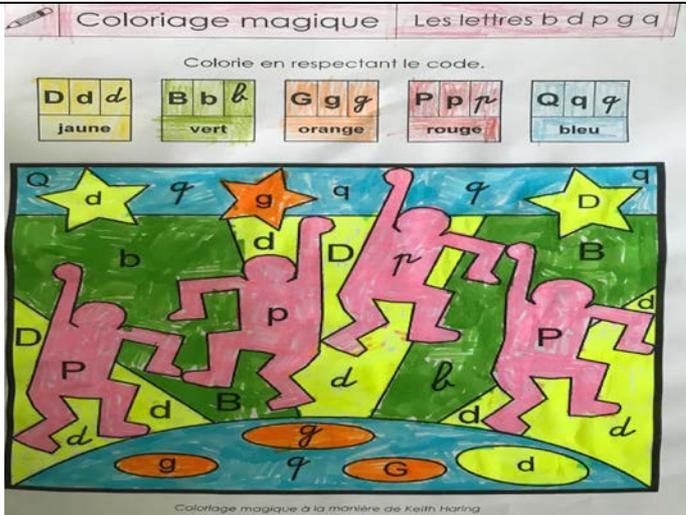


Annexe 2 - Typologie des gestes d'aide en direction des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit (Gombert & Roussey, 2007).

| Catégories et définitions | Illustrations |
|---|---|
| 1. Cadre de travail (énoncés mettant l'accent sur une modification des conditions matérielles de travail dans la classe) : | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Placement de l'élève ; | Élève devant ou plus près du maître... |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aménagement des conditions matérielles (utilisation d'outils spécifiques et adéquats pour contourner le handicap, aménagements visibles). | Utilisation d'un fil numérique en mathématiques, d'un aide-mémoire orthographique, mise à disposition de boîtes de rangement. |
| 2. Adaptation de la prescription (énoncés dont l'idée témoigne d'une réflexion de l'enseignant sur la prescription, c'est-à-dire les consignes de mise au travail) : | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Consignes prises en charge par l'enseignant ; | Relecture, explicitation, simplification. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Consignes prises en charge par les élèves. | Relecture, reformulation des consignes par l'élève dyslexique, relecture des consignes par un autre élève non dyslexique. |
| 3. Adaptation des moyens (différenciation pédagogique) : aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution, non-autonomie cognitive). Il s'agit ici, à objectif commun, de prendre en compte la particularité de l'élève concerné en aménageant les conditions pour y parvenir. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports ; | Dispense activité lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, textes photocopiés, typographie adaptée... |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports ; | Mise à disposition d'un secrétaire, réduction activité prise de notes, photocopies des cours, augmentation travail sur le manuel scolaire, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes... |
| <ul style="list-style-type: none"> • Adaptation en rapport au temps de travail ; | Augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Modification du style pédagogique de l'enseignant. | Cours plus oralisé, accent mis sur l'expérimentation, travaux pratiques, démonstration, l'exemplification. |
| 4. Adaptation des parcours : individualisation regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur la mise en place d'une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades. | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Réduction de la somme des savoirs ou des notions à faire acquérir ; | Programme à la carte : travail sur fichier lecture CE2 pour élève de CM2. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Choix de matières à enseigner. | Dispense d'une ou 2 matières. |
| 5. Aide des pairs de la classe vers l'élève handicapé (aide institutionnalisée). <ul style="list-style-type: none"> • Travail en groupe ; • Mise en place de tutorat. | Illustrations ? |

| | |
|--|---|
| <p>6. Guidance et contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche : regroupe les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou d'un « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Il s'agit ici de ce que Bruner (1996) nomme le maintien de l'orientation.</p> | <p>Répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention. Explications supplémentaires individuelles.</p> |
| <p>7. Apports méthodologique et métacognitif : regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques, qui a pour fonction de « signaler les caractéristiques déterminantes » pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996).</p> | <p>Travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire... Verbalisation des étapes du travail à réaliser et réaliser.</p> |
| <p>8. Adaptation à l'évaluation : regroupe les énoncés qui témoignent d'une modification des gestes propres à évaluer l'élève que ce soit au moment des contrôles ou lors de la notation elle-même.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dans la réalisation du contrôle ; | <p>Répétition, simplification des questions/consignes, modification des supports (texte à trous), baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire de réalisation accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant), contrôle attentif durant l'interrogation, mise à disposition d'un - secrétaire.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dans la notation. | <p>Notation sur des critères précis, focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice : revenir sur les fautes et les points positifs.</p> |
| <p>9. Revalorisation de l'élève : regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté</p> | <p>Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur...</p> |
| <p>10. Absence d'adaptation.</p> | |
| <p>11. Réponses inclassables : regroupe les réponses des enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement ou ne pouvant pas être classées car trop imprécis</p> | |

Annexe 3 – Exemples d’activités mises en place pour l’élève présentant des troubles du spectre de l’autisme et possédant un niveau de maternelle.

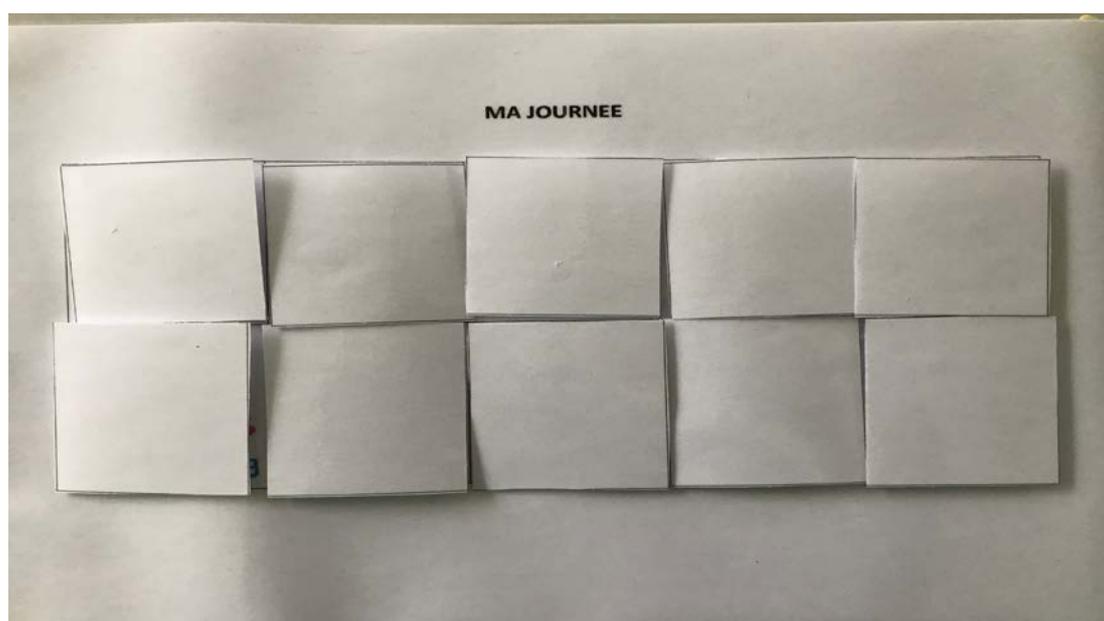
| | |
|--|--|
| <p>Activités autour des formes</p> |  |
| <p>Coloriage magique pour les lettres</p> |  |
| <p>Puzzles</p> |  |

Annexe 4 – Emploi du temps mis en place pour l'élève présentant des troubles du spectre de l'autisme et possédant un niveau de maternelle.

- **Emploi du temps complet**



- **Emploi du temps en début de journée**



- L'enseignante veille à découvrir chaque image au fur et à mesure. Une seule image à la fois doit apparaître.

