

L'accompagnement des enseignants du premier degré à la pratique de l'école inclusive : réflexion en appui sur un recueil de données réalisé auprès d'enseignants et de professionnels de la communauté éducative

Stéphanie Ducasse

▶ **To cite this version:**

Stéphanie Ducasse. L'accompagnement des enseignants du premier degré à la pratique de l'école inclusive : réflexion en appui sur un recueil de données réalisé auprès d'enseignants et de professionnels de la communauté éducative. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03633981

HAL Id: dumas-03633981

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03633981

Submitted on 7 Apr 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.

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE
POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES HANDICAPÉS ET LES ENSEIGNEMENTS ADAPTÉS

Master 2 Pratiques inclusives, Handicap, accessibilité et accompagnement (PIH A2)

Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-sociale

---

*L'accompagnement des enseignants du premier degré à la **pratique de l'École inclusive***

Réflexion en appui sur un recueil de données réalisé auprès d'enseignants et de professionnels de la communauté éducative

---

Présenté par : ***Ducasse Stéphanie***

Sous la direction de : Franck Sahaguian

Année universitaire 2019-2020

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION
UNIVERSITÉ PARIS LUMIÈRES

Remerciements

Je tiens à remercier tous les professionnels qui m'auront accordé de leur temps pour contribuer à l'élaboration de ce travail.

Je remercie Monsieur Franck Sahaguian pour son aide et les analyses partagées au cours de ces deux dernières années.

Je remercie ma famille, mes proches, pour leur patience et leur soutien.

Introduction ____ *4*

APPUIS THÉORIQUES ____ **5**

1. Contexte d'enseignement et d'accueil des élèves dans le premier degré ____ 5
   1.1 Cadre législatif ____ 5
   1.2 Les pratiques de l'École inclusive ____ 14
   1.3 Conclusion : Un constat en demi-teinte ____ 22
2. Enseigner dans le premier degré à l'heure de l'École inclusive ____ 24
   2.1 De l'accessibilité aux savoirs dans l'École française ____ 24
   2.2. Evolution de la posture professionnelle des enseignants ____ 27
   2.3 La question de la formation des enseignants à l'heure de l'École inclusive ____ 32

MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL ____ **37**

1. La problématique ____ 37
2. Les hypothèses de travail ____ 38
3. Le recueil de données ____ 38
   3.1 Le modèle écosystémique de U. Brofenbrenner ____ 39
   3.2 La population ____ 40
   3.3 Elaboration des outils ____ 44
4. Elaboration des données ____ 45
5. Synthèse ____ 46

RÉSULTATS ET ANALYSES ____ **47**

1. L'effet de l'ancienneté professionnelle? ____ 47
   1.1 Les données issues des questionnaires ____ 47
   1.2 Les données des entretiens ____ 48
   1.3 Conclusions ____ 49
2. L'École inclusive : un concept professionnel déstabilisant ? ____ 50

2.1 Les données issues des questionnaires ____ 50

   2.2 Les données des entretiens ____ 53
   2.3 Conclusions ____ 55
3. Le travail en équipe ? ____ 57
   3.1 Les données issues des questionnaires ____ 57
   3.2 Données issues des entretiens ____ 58
   3.3 Conclusions ____ 59
4. Adressage et ressources extérieures à l'École ____ 60
   4.1 Données issues des questionnaires ____ 60
   4.2 Données issues des entretiens ____ 61
   4.3 Conclusion ____ 63
5. L'accompagnement professionnel des enseignants du premier degré ____ 65
   5.1 Données issues des questionnaires ____ 65
   5.2 Données des entretiens ____ 66
   5.3 Conclusion ____ 67
6. Retour sur les hypothèses ____ 67
7. Synthèse : le vécu de l'École d'inclusive sur le terrain d'enquête ____ 69

PROLONGEMENTS ____ **74**

1. Donner une direction ____ 74
   1.1 Définir des axes de travail ____ 74
   1.2 Préparer les professionnels du secteur médico-social ____ 75
   1.3 Une perspective globale ____ 76
   1.4 Des entrées pour la formation et l'accompagnement ____ 77
2. Des propositions de travail et des interventions ____ 82
   2.1 Un cadre de coopération CMPP/Etablissements scolaires ____ 82

2.2 Des interventions auprès des enseignants 83
2.3 Les accompagnants des élèves 84
2.4 L'accompagnement de situations individuelles 84
2.5 Le projet d'un dispositif d'accueil 86
3. Conclusions 88

LIMITES 89
1. L'évolution du projet initial : la temporalité 89
2. Un nombre réduit de données 89
3. Un niveau local 89
4. Les outils de la méthodologie 90

Conclusion 91

Bibliographie 95

Liste des sigles 98

Textes législatifs 99

ANNEXES 100
Annexe 1 : outils du recueil de données 100
Annexe 2 : résultats réponses questionnaires (données chiffrées) 112
Annexe 3 : représentation graphique, prise en compte de l'ancienneté professionnelle 118
Annexe 4 : l'École inclusive : un concept professionnel déstabilisant 120
Annexe 5 : le travail en équipe 124
Annexe 6 : adressage et ressources extérieures à l'école 127
Annexe 7 : l'accompagnement professionnel des enseignants du premier degré 129

INTRODUCTION

« La loi sur la Refondation de l'école consacre pour la première fois le principe d'inclusion scolaire. Le Gouvernement est déterminé à faire de l'école inclusive l'école du 21e siècle. » Ces phrases figurant au chapitre des actions sur le site du Gouvernement décrivent les évolutions des politiques publiques concernant l'École en France. Ce texte actualisé en 2017 a été prolongé par des textes règlementaires allant dans le sens d'une École toujours plus inclusive et définissant des objectifs précis pour la mise en œuvre de cette démarche. Si les missions de l'École sont redéfinies, les pratiques des enseignants sont forcément impactées.

L'objet de ce travail est de considérer ces évolutions au regard de la place des professeurs des écoles du premier degré. En croisant les appuis théoriques et un recueil de données visant à objectiver leur vécu professionnel, il s'agira de pouvoir s'interroger sur l'accompagnement des enseignants du premier degré aux pratiques de l'École inclusive.

Dans un premier temps, nous décrirons le contexte d'enseignement et d'accueil des élèves concernant le premier degré, en précisant l'installation du cadre règlementaire de l'École inclusive. Puis, nous rassemblerons les éléments qui permettront de comprendre les enjeux de la posture des enseignants du premier degré dans cet environnement.

Dans une seconde partie, nous présenterons les modalités du recueil de données qui permettra de relever sur le terrain des écoles les indicateurs du vécu actuel des pratiques de l'École inclusive. La présentation des résultats et leur analyse permettront de dresser un portrait des pratiques à l'échelle du secteur du recueil de données.

Dans un dernier temps, nous prolongerons cette analyse en la mettant en perspective avec une pratique de terrain et en s'interrogeant sur le positionnement d'un directeur de service médico-social.

APPUIS THÉORIQUES

1. Contexte d'enseignement et d'accueil des élèves dans le premier degré

1.1 Cadre législatif

Depuis plus de vingt ans, l'évolution des politiques publiques pose de manière toujours plus affirmée la nécessité d'accueillir à l'école tous les enfants. L'analyse du cadre règlementaire visant à mettre en œuvre ce principe va permettre d'identifier le cadre et l'organisation de l'École inclusive.

1.1.1 La loi n° 2005-102

Parmi les textes qui guident les instructions et les pratiques pédagogiques, la loi 2005-102 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a constitué un tournant essentiel dans les politiques éducatives.

Même si l'objet principal de cette loi n'est pas l'école, elle a des répercussions majeures sur les pratiques professionnelles au sein de l'Éducation nationale.

a. Une définition du handicap

La loi n°2005-102 propose une définition du handicap, issue des travaux sur la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) élaborée par l'Organisation Mondiale de la Santé : « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (article 2 de la loi et article L. 114 du code de l'action sociale et des familles).

Dans cette définition, le handicap est décrit en référence au contexte dans lequel évolue le sujet, dans une vision dynamique (Gilbert, 2011 ; Isserlis, 2011), intégrative - en référence à la notion de « mainstreaming » développée dans les pays anglo-saxons. La notion de handicap est envisagée comme le résultat d'une interaction parfois temporaire entre les caractéristiques d'une personne et celles de son environnement et non plus comme un attribut de la personne (Gilbert, 2011).

b. Axes majeurs de la loi n°2005-102

La notion de compensation devient alors une déclinaison essentielle de cette loi : il s'agit de compenser les besoins, dans tous les domaines de l'environnement (logement, véhicule…) où cela est nécessaire, pour adapter le projet de vie et quels que soient l'origine et la nature de la déficience, l'âge ou le mode de vie de la personne afin de soutenir l'accès des personnes handicapées « au droit commun » (Gilbert 2011).

La loi met également en avant la notion d'accessibilité qui découle des modalités de la compensation, l'accès à tous les espaces relevant du « droit commun » posant par la même le principe de l'inclusion.

Afin de garantir cet accès unifié aux droits et prestations, ce texte règlementaire prévoit la mise en place des Maisons Départementales des Personnes Handicapées : il revient à la MDPH, via son équipe pluridisciplinaire, d'évaluer les besoins de compensation sur la base du projet de vie de la personne.

La notion de handicap est traitée dans la loi de 2005, par un fonctionnement unifié, quel que soit le temps de développement (enfance, adulte). La scolarité et l'emploi sont alors deux des axes développés par cette loi. Concernant l'emploi, est posé le principe de non-discrimination donnant la priorité au travail en milieu ordinaire, en misant sur l'incitation des employeurs.

S'agissant de la prise en compte du handicap dès l'enfance, la loi 2005-102 a un impact direct sur le domaine de la scolarité.

c. Loi 2005-102 et scolarité

La loi de 2005 pose le droit à inscrire l'enfant dans l'école de son secteur, instaurant la possibilité d'un suivi personnalisé. La nouvelle loi affirme le principe par lequel le « service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant » (MEN). Il revient à l'État de mettre en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire (article 19 de la loi et article L.112-1 du code de l'éducation).

Dans ce cadre, Isserlis (2011) pose qu'il s'agit de pouvoir identifier les capacités de l'enfant, ses besoins et de proposer un aménagement de l'environnement scolaire afin de lui permettre de développer ses potentialités, précisant que le besoin de soin devient un besoin parmi d'autres.

d. La place du soin

Barreyre (2013) relève que la loi 2005-102 conserve la logique par type de déficience lorsqu'il s'agit de revenir plus précisément sur les types de handicap, logique qui reste basée sur ce qui est reconnu comme étant à l'origine du handicap. Parmi ces types de handicap, la loi 2005-102 introduit la notion de handicap psychique. Le seul titre du colloque organisé par la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie en 2009 (avec l'appui du Centre d'étude, de documentation, d'information et d'action sociale) « les handicaps d'origine psychique » montre que la délimitation de ce champ et son évaluation posent question. Ce sera particulièrement le cas des enfants, notamment en raison des perspectives de développement liées à leur jeune âge : il s'agira davantage de prévenir le handicap que de le catégoriser. Les résultats de l'étude présentés à ce colloque relèvent qu'il revient au médecin de « décrire les troubles de l'enfant et surtout ses répercussions concrètes sur la communication, l'apprentissage, ses relations avec les autres ».

En introduisant la notion d'handicap d'origine psychique, la loi 2005-102 vient donc réinterroger la perspective du soin, qui ne peut être considéré de manière isolée, les perspectives de compensation dans l'environnement social devant être également prises en compte. Les médecins deviennent des experts parmi d'autres et pour Beliard et Eideliman (2009) « la création de la notion de handicap psychique est une façon de normaliser les troubles d'ordre psychique en considérant que l'on peut les appréhender à partir de leurs seules conséquences ». Si le soin devient un des aspects du droit commun, il doit pouvoir s'articuler avec l'école, « pour les enfants handicapés, comme pour les autres », souligne Gilbert (2011).

1.1.2 Loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école de la république

La loi du 8 juillet 2013 constitue le socle des politiques éducatives actuelles en redéfinissant en profondeur les missions éducatives. Le terme de refondation évoque un système éducatif repensé dans sa globalité.

a. Les principes de la refondation

Avec la mise en œuvre de la refondation, il s'agit de développer une réflexion globale, qui mobilise l'ensemble de la communauté éducative et des composantes du système éducatif et qui s'étend au-delà du seul temps scolaire. Afin de « (…) lutter suffisamment contre les déterminismes sociaux et territoriaux qui engendrent des inégalités sociales et géographiques et entraînent déclassement et crise de confiance pour une partie de la population » (MEN, 2013), sont développés les projets éducatifs territoriaux qui prévoient pour

leur mise en œuvre la collaboration des familles, des enseignants et les acteurs du tiers éducatif (mobilisant les collectivités territoriales, le secteur associatif…).

La refondation est guidée par des principes humanistes, elle vise la formation de citoyens et à terme l'insertion sociale suite à une orientation choisie. L'école doit devenir « un lieu de réussite, d'autonomie et d'épanouissement pour tous ; un lieu d'éveil à l'envie et au plaisir d'apprendre, à la curiosité intellectuelle, à l'ouverture d'esprit, à l'éducation au sensible; un lieu où il soit possible d'apprendre et d'enseigner dans de bonnes conditions ; un lieu de sociabilisation… » (MEN, 2013).

b. La loi n°2005-102 réaffirmée

La refondation de 2013 vient réaffirmer la loi 2005-102 et promeut la scolarisation des élèves en situation de handicap et l'École inclusive. La réflexion prend en considération les effets de la loi 2005-102, elle tient compte du développement, décrit comme rapide, de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, qui perdure avec « l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions » (MEN, 2013). Au moment du premier bilan de la refondation (Conseil des ministres, 2016), 280 000 élèves sont recensés comme relevant de parcours spécifiques.

L'accompagnement humain est mis en avant, pour répondre à l'accompagnement de jeunes en situation de handicap qui ne pourraient être présents à l'école sans la présence continue d'un adulte (comme dans le cas d'un lourd handicap moteur), mais également pour contribuer à l'assistance sur un plan pédagogique afin de faciliter l'accès à l'apprentissage et aux savoirs. La pratique de l'École inclusive est soutenue en référence aux enfants en situation de handicap et aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est également spécifié que « Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence » (MEN, 2013).

L'ensemble des personnels de la communauté éducative doit contribuer « à dépister et diagnostiquer les troubles susceptibles d'entraver les apprentissages, scolariser les élèves atteints de maladies chroniques et en situation de handicap et faciliter l'accès aux soins et à la prévention pour les élèves ». L'accompagnement doit s'appuyer sur des coopérations renforcées et facilitées avec les services médico-sociaux.

Le contexte législatif porté par les lois de 2005 et 2013 engage donc l'ensemble de la communauté éducative en faveur d'une école axée sur l'inclusion de tous, supposant la capacité à poser un regard spécifique sur les difficultés de chacun.

1.1.3 La loi pour une École de la Confiance

Durant l'année 2019, une démarche commune concertée entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Secrétariat d'État en charge des personnes handicapées contribue à l'identification d'un service public de l'École inclusive. Ce service est lui-même inscrit au sein de la loi pour une École de la Confiance, parue au bulletin officiel en juillet 2019. La circulaire de rentrée du Ministre de l'Éducation nationale marque à la fois l'aboutissement de la démarche réflexive concernant la mutualisation entre le secteur éducatif et le secteur médico-social et le lancement de ce qui est nommé comme un nouveau « grand service public de l'École inclusive ».

Par ce dispositif législatif, l'Éducation nationale apparaît de fait comme le pilote de l'École inclusive. Le texte s'accompagne d'une circulaire qui propose la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap. Il revient aux Agences Régionales de Santé de relayer des appels à projet de création de telles équipes. L'organisation des liens entre les professionnels du médico-social et les professionnels de l'Éducation nationale est ainsi structurée, non pas au seul niveau de l'établissement, mais au niveau régional et académique par coopération entre les Agences Régionales de Santé et les rectorats. Ces équipes mobiles, constituées de professionnels du secteur médico-social, ont une mission de conseil et d'appui auprès des équipes enseignantes en vue de soutenir par leur expertise la scolarisation des enfants en situation de handicap dans leur lieu de scolarisation.

L'autre dispositif déployé dans le cadre de cette évolution règlementaire est la mise en œuvre des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL), dont l'objet principal sera dans un premier temps de penser la mise en œuvre de l'accompagnement humain notifié par les MDPH, au plus près du lieu de scolarisation de l'enfant. Dans le même temps des cellules départementales "d'écoute et de réponse aux parents" sont mises en place.

L'axe principal des politiques inclusives est bien de soutenir la scolarisation de tous les élèves en situation scolaire ordinaire. Un des axes de ce nouveau dispositif législatif est également de soutenir la formation des enseignants. Des modules de sensibilisation aux pratiques de l'École inclusive doivent être développés pour l'ensemble des personnels. Des ressources numériques sont déployées par l'intermédiaire de l'accès à la plateforme CAP ÉCOLE INCLUSIVE.

Le texte du Ministère de l'Éducation nationale annonce « 2022 : une école de la République pleinement inclusive ». Cet objectif décline notamment la volonté suivante : « Un

système éducatif avec des enseignants formés et soutenus dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves ».

Parmi les quatre priorités citées dans la circulaire de rentrée 2020 parue au bulletin officiel du 10 juillet 2020, il est demandé « d'assurer la pleine inclusion de tous les enfants à besoins éducatifs particuliers". La référence à la protection de la santé des élèves et des personnels est également citée au premier plan : dans le contexte de cette rentrée, cette affirmation est à entendre dans le cadre de la crise sanitaire mondiale alors en cours, mais cette priorité cite explicitement la nécessité d'accompagner les élèves et les enseignants.

L'analyse de ces textes souligne à la fois la priorité toujours réaffirmée à l'accueil de tous les élèves dans le cadre d'une école toujours plus inclusive et permet dans le même temps de mettre en évidence une forte accélération de ce processus ces deux dernières années.

Dans un contexte mondialisé, la compréhension de l'évolution professionnelle du système éducatif français et des pratiques professionnelles des enseignants qui en découlent se doit d'être analysée en perspective du contexte législatif plus large, à un niveau européen et international.

1.1.4 Le cadre législatif international et européen

a. La déclaration internationale de Salamanque

La déclaration internationale de Salamanque, organisée en 1994 par l'UNESCO et l'UNICEF, initie la promotion de l'inclusion scolaire et de la démarche de l'éducation inclusive au plan international.

Ainsi, au plan européen et international, les premières recommandations concernant les politiques éducatives inclusives ont été initiées bien avant la rédaction de la loi 2005-102 par la France.

Pour autant, la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées est signée à New York en 2007, postérieurement à 2005. Elle a une portée internationale et sera ratifiée par la France en 2010 (Décret n°2010-356).

b. L'article 24 de la Convention Relative aux Droits des Personnes Handicapées : Éducation

L'article 24 de la CRDPH aborde la question de l'éducation. Le contenu du texte cite le terme de « handicaps », au pluriel, suggérant les différents publics qu'il s'agit de prendre en compte dans le cadre du champ de l'éducation. Une très large part de l'article fait référence aux

handicaps sensoriels, qui sont eux explicitement cités. Les préconisations se portent vers « des mesures d'accompagnement individualisé » et les mesures les plus détaillées concernent une nouvelle fois les handicaps sensoriels. S'il s'agit de présenter de manière exhaustive ce qui est concerné par le champ de l'article 24, cette perspective de transversalité se retrouve également auprès de chaque personne en situation de handicap : l'éducation est ainsi entendue "tout au long de la vie" et non pas entendue dans le seul champ du développement scolaire propre aux enfants, adolescents, voire jeunes adultes. Ainsi dans cette perspective, adaptation scolaire et insertion professionnelle sont liées.

L'article 24 vise essentiellement à défendre l'accès à l'éducation pour tous. Les formulations adoptées pour présenter les préconisations permettent d'inférer que le système inhérent à l'inclusion scolaire est à construire et sous-entendent, sans pour autant les nommer, des obstacles à la mise en œuvre de l'École inclusive. C'est ainsi que le terme « d'aménagements raisonnables » est cité deux fois. La Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées (CIDPH), adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et ratifiée par la France en 2010 en propose une définition, les spécifiant comme « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales».

L'article décrit les pratiques qui permettent de « faciliter l'exercice de ce droit ». Dans cette perspective la question de la formation des enseignants prend une place spécifique et est présentée comme un levier fondamental pour soutenir la scolarisation des élèves handicapés. En France, la circulaire n°2017-026 du 14-2-2017 vient fixer en 2017 le cadre du Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et formation professionnelle spécialisée (CAPPEI). La formation est composée d'un tronc commun, à compléter de modules de formation d'initiative nationale eux-mêmes accessibles aux enseignants dans le cadre de la formation continue.

D'un point de vue sémantique, le terme "inclusif" revient plusieurs fois dans le texte, en tant que signifiant opposé à "exclusif". En revanche, le domaine de l'accessibilité aux savoirs, accessibilité qui est concernée dans le cadre de l'accès à l'éducation pour les personnes en situation de handicap, n'est lui pas explicitement référencé.

c. Des recommandations en faveur de l'éducation inclusive

L'inventaire du cadre règlementaire international souligne particulièrement l'idée que la question de l'éducation inclusive est avant tout un principe qui repose sur l'accès à des droits, qui eux-mêmes visent à garantir le plein accès aux valeurs telles l'égalité, la participation sociale, etc. (Reverdy, 2019).

En 2005, l'UNESCO définit l'Inclusion comme "un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. » (Principes directeurs pour l'Inclusion, UNESCO, p. 14, 2005).

Au-delà de la question de l'école, l'UNESCO (2016) définit donc le cadre de l'éducation inclusive : "L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants.

Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale." Il s'agit ici avant tout de lutter contre l'exclusion de populations à risque (que cela soit les enfants souffrant d'une situation de handicap, mais également les enfants roms, les enfants des rues, les enfants du voyage, les enfants allophones...).

Le Conseil de l'Europe formule également des recommandations en vue de progresser vers l'éducation inclusive. En 2017, l'un de ses rapports fait état d'un nombre trop important d'enfants demeurant privés d'une éducation de qualité. En 2018, paraît au Journal Officiel de l'Union européenne, la recommandation relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement. De ces travaux découlent des axes de travail, programmes et recommandations. L'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a dans ce cadre développé un projet formation des enseignants pour l'Inclusion. L'objet du programme est de cerner les connaissances, compétences, compréhension, attitudes et valeurs requises pour tout individu souhaitant enseigner : « Le Profil des enseignants inclusifs" ne fait pas doublon avec le travail déjà effectué dans les pays. C'est plutôt une tentative d'aborder de manière réaliste un souci commun exprimé par les représentants des pays et de mettre au point un outil au niveau

européen s'appuyant sur les informations et les contributions nationales. » (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012).

d. L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie

Afin de soutenir en France la question de l'École inclusive, le Ministère de l'Éducation nationale s'appuie sur des comparaisons internationales. C'est ainsi qu'en 2017, le Ministre de l'Éducation Nationale sollicite une mission de comparaison en Italie auprès de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche. Le choix de l'appui sur le système italien pour mener cette réflexion s'explique par le fait qu'un système de scolarisation unique, à destination de tous les enfants, quels que soient leur demande ou niveau de fragilité, est mis en place dans ce pays proche de nos frontières. Ce fonctionnement diffère avec le système français, héritier d'un passé où une démarcation très nette entre enseignement spécialisé en opposition à l'enseignement ordinaire a pu initialement être instauré. Les observations montrent que la scolarisation des élèves en situation de handicap en Italie s'appuie sur la présence dans les classes ordinaires d'enseignants dits de soutien. L'autonomie des établissements scolaires est également très développée quant aux modalités de scolarisation de l'élève en situation de handicap. L'objectif est la valorisation et la socialisation de la personne handicapée et il peut être envisagé que ces aspects priment sur la question des compétences scolaires.

La mission française en Italie (Rapport IGAENR 2017-118, février 2018) note une grande implication du chef d'établissement, du conseil de classe, des équipes enseignantes, dans la constitution du programme proposé à l'enfant. Il revient véritablement au chef d'établissement de piloter l'ensemble des ressources au niveau local qui permettront de soutenir la scolarisation de tout élève.

Les réflexions autour de l'école et/ou de l'éducation inclusive évoluent au plan international, le croisement des regards auprès des expériences menées dans différents pays étant souvent un moyen de contribuer à faire évoluer les pratiques scolaires dans un pays donné.

Depuis ces vingt dernières années, il a ainsi été posé en France un cadre législatif qui a visé à soutenir de manière globale l'accessibilité à tous les espaces sociaux pour toutes personnes en situation de handicap. Le domaine de la scolarité a fait l'objet d'attentions particulières avec l'objectif de scolariser tous les enfants dans le cadre de l'école ordinaire, au plus près de leur milieu de vie, sans réserver systématiquement la scolarité des enfants en situation de handicap à des établissements spécialisés. Dans le même temps, il s'est agi d'élargir

le cadre de réflexion aux différents aspects environnementaux de la personne en situation de handicap, afin de ne pas tenir compte des seuls aspects médicaux pour soutenir l'accessibilité.

L'analyse par les enseignants de ce qui devait constituer des points d'appui individuels pour soutenir la scolarisation des élèves en situation de handicap a dû progressivement s'installer dans les pratiques professionnelles. Ces pratiques ont dû alors se diffuser à tous les élèves, que leur fragilité soit reconnue ou non par une notification de la MDPH. Les textes les plus récents poursuivent la mise en place d'une école toujours plus inclusive, tout en notant la constante augmentation du nombre de situations d'élèves pour lesquelles il s'agit de développer des analyses et des réponses spécifiques à leurs besoins.

Pour autant, le rapport de la conseillère de l'ONU (mars 2019) déplore un système éducatif français encore bien trop cloisonné, trop marqué par le fonctionnement d'institutions à distance des établissements scolaires.

Il s'agira dans un deuxième temps d'observer plus précisément comment est structuré le système éducatif pour mettre en œuvre ce qui est nommé l'École inclusive.

1.2 Les pratiques de l'École inclusive

Identifier ce qui constitue les fondamentaux de l'École inclusive demande dans un premier temps de s'intéresser à ceux pour qui cette école est destinée. En France, le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers est la terminologie employée pour nommer les élèves qui doivent faire l'objet d'attentions particulières.

1.2.1 Des élèves à besoins éducatifs particuliers

a. <u>De l'hétérogénéité</u>

Le terme générique d'élèves à besoins éducatifs particuliers regroupe les élèves pour lesquels il s'agit d'élaborer un projet de scolarité individualisé. La notion de besoins éducatifs spécifiques a émergé en 1978 en Angleterre dans le cadre d'un rapport concernant l'éducation des enfants handicapés. Il s'agissait de recenser les conditions éducatives et scolaires dont peuvent avoir besoin les élèves. Pelgrims et Bauquis (2016) relèvent l'évolution de la formulation lors de la traduction dans la langue française en besoins éducatifs particuliers ; ces mêmes auteurs notent également que cette expression vient traduire l'évolution d'un paradigme psycho-médical à un paradigme interactionniste, propre aux théories de l'apprentissage et aux situations de handicap.

Sous l'entité des élèves à besoins éducatifs particuliers figurent en France les élèves en situation de handicap, mais également les élèves intellectuellement précoces, les élèves présentant des troubles spécifiques des apprentissages, les élèves allophones, les enfants malades... Le champ est très large et comme pour le domaine du handicap, les besoins éducatifs particuliers sont souvent précisés en référence à un trouble spécifique.

Ainsi, alors que la terminologie de l'élève à besoins éducatifs particuliers désigne l'intérêt de s'attacher au contexte environnemental pour y trouver des points d'appui en faveur de la scolarisation de l'enfant, la définition du concept s'appuie sur des caractéristiques propres à l'enfant, avec une référence explicite à un diagnostic médical, le terme de "trouble" étant celui dédié aux catégories diagnostiques des classifications médicales.

b. Un concept qui interroge

L'expression d'élèves à besoins éducatifs particuliers est la dénomination qui paraît faire consensus dans les textes institutionnels pour nommer les élèves auxquels s'adressent plus spécifiquement les pratiques de l'École inclusive : cette terminologie semble "stabilisée" dans les derniers textes, en perspective de ce que notait Lesain-Delabarre en 2016. Ce concept parait pour autant porter en lui-même des contradictions.

Paradoxalement, la désignation des élèves à besoins éducatifs particuliers pourrait tendre à centrer la réflexion sur les difficultés et les manques individuels de l'élève, le point de vue intra-personnel avec l'écueil possible de mettre à distance ce qui relève de l'environnement scolaire : la nécessité de catégoriser les élèves à rassembler sous l'expression élèves à besoins éducatifs particuliers vient rappeler un point de vue défectologique (Lavoie, Thomazet and al., 2013; Kohout-Diaz, 2018). Une approche diagnostique centrée sur la personne demeure toujours très présente lorsqu'il s'agit de désigner et d'expliquer des « symptômes », d'apprécier les apprentissages, d'évaluer les besoins et de planifier une intervention au profit des élèves que l'institution scolaire déclare « en difficulté », « handicapés » ou présentant des « besoins éducatifs particuliers » (Gardou, 2009 ; Ebersold, 2010).

Cette désignation sociale serait en faveur d'une approche diagnostique, telle qu'elle pourrait être réalisée en terme médico-psychopédagogique. Comme le soulève Benoît (2012) : « Trouble ou besoin » ? Si ces deux termes sont souvent contigus, ils n'en demeurent pas moins distincts. Comme le précise l'auteur, « le besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement, il est le produit des interactions qui la caractérisent » (Benoit, 2012). Référencer la pensée en rapport au trouble consiste en revanche « à fonder la démarche pédagogique et l'action éducative sur la connaissance du trouble » (Benoit 2012). Or, la

démarche est bien depuis ces dernières années de se démarquer de la seule approche médicale avec l'objectif de prendre en compte davantage les ressources de l'environnement. En 2019, Pelgrims rassemble les principes qui devraient systématiquement être pris en compte pour se situer véritablement dans une démarche interactionniste, à savoir définir des objectifs en lien :

- avec des objectifs à atteindre en classe ;
- compatibles avec les outils d'action propres au rôle d'enseignant et le rôle social de l'élève ;
- qui restent flexibles pour assurer le lien entre activité individuelle et collective au sein d'un groupe classe.

En prenant appui sur les textes de loi qui ont évolué respectivement avec la loi n°2005-102, la loi pour la Refondation, l'École de la confiance, ont progressivement été installées des modalités de travail qui visent à mettre en œuvre les pratiques de l'École inclusive.

1.2.2 Les dispositifs de l'École inclusive dans le premier degré

Le système éducatif propose différents types de réponses afin de pouvoir veiller à inclure tous les élèves. Il s'agit de fixer des objectifs pédagogiques adaptés mais également de solliciter des compensations spécifiques relevant de la MDPH. L'ensemble des réponses et aménagements spécifiques doit pouvoir être concerté avec la famille.

a. <u>Des programmes et des projets adaptés</u>

L'École inclusive a été décrite comme relevant de la capacité à concevoir des aménagements pédagogiques, mis en forme sous forme de programmes ou projets adaptés selon les besoins particuliers de l'élève. Afin de garantir la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, les décrets des 24 au 30 août 2005 prévoient l'élaboration d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative dans le cas où il est repéré que les compétences de fin de cycle ne pourraient être atteintes, d'un Projet d'Accueil Individualisé pour les enfants présentant des problèmes de santé (2003).

Le décret du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap vient préciser l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarité qui « définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ». En effet, si la situation de l'enfant relève de la MDPH, la concertation

consiste en la tenue d'une Équipe de Suivi de Scolarité menée par l'enseignant référent. La création de cette fonction spécialisée a été une des mesures de réorganisation effective dans l'Éducation nationale pour permettre la mise en œuvre de la loi 2005-102 (Entretien entre Jean-Marc Lesain-Delabarre, et Jean-Pierre Delaubier, 2013).

En amont du PPS, ou en dehors d'une réflexion quant à la situation de handicap, l'équipe éducative peut être réunie. Dans le premier degré, un texte préexistant à la loi de 2005 cadre le principe de l'équipe éducative (Décret 91-383 du 22 avril 1991 modifié par le décret n° 2005-1014 du 20 août 2005), placée sous la responsabilité du directeur d'école.

Plus récemment (Circulaire n°2015-016 du 22-1-2015), le Projet d'Accompagnement Personnalisé a été instauré, où il appartient au médecin scolaire de donner un avis sur la réalité des troubles de l'apprentissage et d'indiquer les besoins de l'élève si ces troubles sont avérés.

Tous ces programmes et projets (particulièrement le PAI et PPS) supposent des temps de concertation et un cadre d'échange où sont partagés les regards sur l'enfant à la fois par la famille, les professionnels de la communauté éducative et les professionnels qui interviennent auprès de l'enfant.



Figure 1 - *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / décembre 2014*

b. Des dispositifs

Les pratiques de l'École inclusive se matérialisent également par la présence de dispositifs, destinés aux enfants qui disposent d'une reconnaissance de situation de handicap affectant leur scolarité. Ces dispositifs peuvent relever strictement de l'éducation nationale ou venir impliquer l'intervention d'un service ou établissement médico-social.

- *Le dispositif ULIS*

Le dispositif ULIS (Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire) relève seulement de l'orientation scolaire ; il est dédié à l'accueil des élèves disposant d'une reconnaissance de situation de handicap. C'est un dispositif et non une classe, afin de développer autant que possible l'inclusion des élèves dans une classe de rattachement, soutenu par des adaptations et aménagements pédagogiques organisées par l'enseignant(e) spécialisé(e), coordonnateur(trice) du dispositif ULIS. 50 700 élèves en situation de handicap fréquentent une ULIS, dont 94% dans l'enseignement public : en dix ans, les effectifs d'ULIS ont progressé de 28% alors que dans le même temps les effectifs du premier degré ont augmenté de 1,4% (Repères et références statistiques sur les enseignements et la recherche, MEN 2018).

Le dispositif ULIS paraît être un dispositif privilégié dans le cadre de l'École inclusive: il correspond à un milieu scolaire ordinaire, sans venir questionner systématiquement l'intervention d'un dispositif ou établissement spécialisé (comme cela peut être le cas avec un dispositif Itep). De sa place, l'enseignant(e) spécialisé(e) en charge de coordonner le dispositif ULIS est une personne ressource pour diffuser les pratiques de l'École inclusive et partager les perspectives d'aménagements pédagogiques avec l'équipe enseignante de l'école.

Ce dispositif ULIS peut être notifié par la MDPH à un enfant également pris en charge par un service ou un établissement médico-social afin de pouvoir soutenir sa scolarité. Ainsi, la MDPH peut notifier l'accompagnement par un IME et une scolarité en ULIS, ou bien encore l'accompagnement par un SESSAD et une scolarité en ULIS.

- *Des Unités d'Enseignement Externalisées et les Etablissements médico-sociaux*

Le décret 2009-378 du 2 avril 2009 a spécifié la mise en place d'unités d'enseignement externalisées, au plus proche du milieu de vie, afin de soutenir la scolarisation d'enfants relevant d'une situation de handicap.

Dans une logique de désinstitutionnalisation, l'objectif est de localiser l'unité d'enseignement au sein d'une école ordinaire. Il revient aux professionnels de l'établissement médico-social, auquel l'unité d'enseignement est rattachée, de se déplacer pour intervenir sur l'école ordinaire où est située l'unité d'enseignement. Le fonctionnement des unités

d'enseignement externalisées vient donc pleinement solliciter la question de la coopération entre les professionnels de la communauté éducative et les professionnels de l'établissement médico-social qui interviennent sur l'école.

- Les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés (EGPA)

Les enseignements généraux et professionnels adaptés ne relèvent pas de la MDPH. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République précise que les enseignements adaptés sont prévus dans le cas de difficultés scolaires graves et persistantes. Ainsi, la circulaire n°2015-176 du 28-10-2015 actualisant le fonctionnement des sections d'enseignement général professionnel et adapté de collège précise qu'elles ont « toute leur place dans le traitement de la très grande difficulté scolaire ».

Même si les EGPA ne relèvent pas d'une reconnaissance d'une situation de handicap, la MDPH peut orienter certains enfants vers les enseignements adaptés.

Les Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés sont mis en œuvre dans le second degré mais la pré-orientation vers le dispositif de la SEGPA est questionnée dès le cycle de consolidation (cycle 3) de l'école primaire.

c. <u>Les AESH et la mise en place des PIAL</u>

Les pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés ont été introduits dans la Loi "pour une École de la confiance" où ils sont définis de la manière suivante, après le troisième alinéa de l'article L.351-3 du code de l'éducation :

« Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont pour objet principal la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie. ».

Les missions principales des PIAL visent à soutenir un accompagnement humain au plus près des élèves, à permettre une plus grande flexibilité dans l'organisation de l'accompagnement, tout en soutenant une professionnalisation des Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap.

Ainsi, l'objet premier des PIAL est de soutenir l'accès à l'école de tous les élèves en proposant une gestion au plus près des ressources et dispositifs dits humains pour accompagner les élèves en situation de handicap. Dans ce temps, qui reste encore celui de l'installation du fonctionnement des PIAL, il s'agit avant tout de prioriser une gestion de l'emploi du temps des

AESH afin que les besoins des enfants du secteur soient couverts au plus près des ressources disponibles sur le territoire. Ce fonctionnement représente une gestion de proximité, par une implication des chefs d'établissement dans la gestion des ressources destinées à soutenir l'accès à l'école de tous les enfants. Cette organisation vise à répondre à une pratique de terrain : les données chiffrées montrent que les familles et équipes pédagogiques se saisissent de cette possibilité de solliciter une aide humaine afin de soutenir l'inclusion scolaire, ce qui peut occasionner en retour la présence d'un plus grand nombre d'adultes référents au sein d'une même classe.

La visée du PIAL est bien également de poursuivre la professionnalisation des AESH, dont le diplôme d'Etat d'accompagnement éducatif et social a été réactualisé en 2016.

d. Des temps de concertation

Quelle que soit la modalité de compensation proposée par la MDPH et /ou l'école, l'inclusion de tous les élèves a donc comme processus de base la mise en œuvre de liens interinstitutionnels, d'espaces de réunion, où il est possible d'évaluer les besoins et réponses apportées (dans les domaines de la scolarité et du soin). Ces espaces de concertation sont essentiels pour identifier les besoins de l'élève et le dispositif dont il aura à bénéficier.

L'équipe éducative (définie par l'article D321-16 du code de l'éducation) organisée par le directeur est l'instance à réunir en premier recours : « L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Elle comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, le psychologue scolaire et les enseignants spécialisés intervenant dans l'école, éventuellement le médecin de l'Éducation nationale, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels contribuant à la scolarisation des élèves handicapés dans l'école. Le directeur d'école peut recueillir l'avis des agents spécialisés des écoles maternelles. Elle est réunie par le directeur chaque fois que l'examen de la situation d'un élève ou d'un groupe d'élèves l'exige qu'il s'agisse de l'efficience scolaire, de l'assiduité ou du comportement. Les parents peuvent se faire accompagner ou remplacer par un représentant d'une association de parents d'élèves de l'école ou par un autre parent d'élève de l'école. »

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers passe donc par une coopération étroite entre les enseignants et les professionnels dédiés de la communauté éducative pour apporter un regard spécifique sur les élèves à besoins éducatifs particuliers (tels les psychologues de l'Éducation nationale) : pour Ebersold (2012), il s'agit d'un travail de "co-production", mis en acte dans ce qui pourrait être considéré comme un "intersystème"

réunissant une pluralité de cultures professionnelles différentes. La vision de l'école telle qu'elle est posée dans la refondation, qui envisage l'évolution de l'enfant au-delà du seul temps scolaire, est venue réaffirmer la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers au-delà du champ du handicap et de la nécessité de l'articulation avec les partenaires extérieurs qui peuvent connaître ou prendre en charge l'enfant en dehors du temps scolaire, ou qui interviennent sur temps scolaire au titre d'accompagnement spécifiques.

Cette coopération entre acteurs et actrices intervenant dans et hors l'école se devrait d'être exemplaire, selon Curchod-Ruedi et al. (2013), quand bien même leurs cultures professionnelles peuvent être très différentes. Cette coopération doit pouvoir se faire avec la famille et pour l'enfant et sa famille.

e. La place de la famille

La famille a un rang de partenaire très spécifique au sein des réflexions à partager afin d'identifier le projet le plus adapté pour l'enfant. Une démarche de travail portant sur la prévention de la violence en école maternelle (Boisson et al. 2003) décrit le mode de relation école/famille tel qu'il peut souvent être observé dans les écoles :

- Les parents, surtout lorsque cela concerne les jeunes enfants, sont demandeurs d'une meilleure communication, d'une continuité dans l'information entre le milieu scolaire et la famille.
- Les enseignants sont demandeurs d'un investissement des parents dans la scolarité de leur enfant, en les sollicitant par des demandes de suivi et de contrôle de documents à signer (devoirs, matériel vérifié...).

Ainsi, la mission éducative commune partagée par les enseignants et les parents paraît être menée par chacun de son côté, comme le soulignent Normand-Guérette et Robert (2008). Pour autant, ces auteurs rapportent des travaux qui concluent que la participation parentale et la continuité entre le milieu familial et scolaire contribuent à la réussite des élèves. Chauvière (2001) analyse que les relations école/famille prennent leur origine dans une forme de concurrence entre autorité parentale et autorité du maître.

Dans le secteur médico-social, le contexte est différent de celui du secteur éducatif où le statut de parents expert est de plus en plus généralement cité. L'expertise parentale est ainsi repérée dans les recommandations de bonnes pratiques éditées par la Haute Autorité de Santé. Les associations représentant les familles ont en effet été à l'origine de la mise en place des institutions qui se sont consacrées à l'accueil des personnes en situation de handicap. Au cours des vingt dernières années, le cadre règlementaire a posé de manière toujours plus affirmée la

prise en compte du choix des usagers (ce qui est spécifiquement venu s'inscrire dans la loi n°2002-2). Des concepts se sont développés afin de soutenir la prise en compte du choix de l'usager et sa décision, quel que soit son handicap. L'usager est considéré comme un expert. Concernant les enfants, c'est l'expertise parentale qui est à reconnaître. À l'heure actuelle, les représentants des familles se constituent en association autour des troubles neuro-développementaux dont les enfants peuvent être porteurs. Chauvière relevait dès 2001 l'évolution vers une société de services où l'usager, le parent pour les enfants, est en position d'activer ses droits.

Ainsi, les pratiques de l'École inclusive amènent à faire coexister des mondes professionnels où la prise en compte du regard de la famille relève de cultures différentes.
Le secteur éducatif fait référence à la notion de coopération quand il s'agit de décrire les relations école / famille : de bonnes relations et une coopération active entre les familles et l'école favorisent la réussite des enfants (L'exercice de l'autorité parentale en milieu scolaire, MEN 2019). Le principe de la coéducation est lui repris lorsqu'est évoquée la problématique du climat scolaire : "la coéducation, pour permettre aux familles, même lorsqu'elles sont éloignées de l'école, d'être entendues et respectées, pour pouvoir s'emparer avec elles, conjointement, des questions éducatives" (Climat scolaire et bien être à l'école, MEN 2015). C'est ce concept de coéducation auquel il est majoritairement fait référence dans le secteur médico-social lorsqu'il s'agit de décrire les relations à établir ente les familles et les institutions qui accueillent les usagers. Ce terme a des implications fortes car il ne signifie pas la seule ouverture des institutions (dont les écoles) aux parents, mais fait le souhait d'une réelle réciprocité entre les relations des professionnels qui prennent en charge les enfants et les familles (Reverdy, 2015).

Lavoie, Thomazet et al (2013) décrivent quant à eux la nécessité de percevoir l'enfant et sa famille non comme un usager mais "comme des acteurs parties prenantes du processus éducatif qu'il convient de mobiliser" : c'est ainsi "un cadre de co-construction solidaire entre les professionnels, l'élève et sa famille" qui doit être établi pour ces auteurs.

1.3 Conclusion : Un constat en demi-teinte

Le cadre règlementaire a intensifié la mise en œuvre de l'École inclusive depuis ces 15 dernières années en déployant les dispositifs et cadres de travail permettant la généralisation et la diffusion de ces pratiques et l'accueil de tous les élèves. Les données chiffrées mettent en évidence une augmentation forte du nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré et qui disposent d'une notification de la MDPH : environ 181 000 sont recensés en 2017, dont 72%

sont affectés en classe ordinaire sans relever d'un enseignement spécialisé. En 2004, leur nombre était évalué à 96 400, dont moins de 60 000 élèves en situation de handicap en classe ordinaire. Si nous considérons que les élèves en situation de handicap représentent une large part des élèves dits à besoins éducatifs particuliers, nous pouvons constater que les enseignants du premier degré qui ne relèvent pas du secteur spécialisé accueillent un nombre toujours plus élevé d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans leur classe. Ainsi le dispositif de l'École inclusive paraît opérant et même se développer rapidement.

Il est à noter cependant plusieurs éléments qui pourraient venir nuancer ce propos positif de cette mise en place rapide par un bilan en demi-teinte. Les pratiques de terrain semblent amener à la conclusion que l'engagement des professionnels dans les pratiques de l'École inclusive peut varier : la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers repose encore parfois sur des engagements ou des initiatives personnelles (Barry, 2013). Au plan international, le rapport publié en 2019 par l'Organisation des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées demande instamment à la France de fermer ses établissements médico-sociaux afin que tous les élèves soient scolarisés dans l'école au plus proche de leur milieu de vie, désignant la France à travers ses manques.

Les dispositifs à l'interface du secteur éducatif et du secteur médico-social paraissent plus particulièrement faire l'objet de points de tension. Ainsi, les délais d'installation des unités d'enseignement au sein des établissements spécialisés rendues possibles par les décrets de 2009 et suscitant une réorganisation au sein de l'Éducation nationale en partenariat avec les ESMS (nombre de postes d'enseignants, temps de formation…), ont été allongés par rapport aux objectifs initiaux. Les préconisations du Centre National d'Etude du Système Scolaire en 2016 reviennent très explicitement sur l'importance de la confiance et d'une meilleure compréhension à accorder entre professionnels lorsque les enseignants et les professionnels du secteur médico-social sont amenés à travailler ensemble. De fait, comme le concluent Allenbach et al (2016), "la relation de collaboration apparaît comme une situation d'apprentissage permanent". La terminologie employée pour l'une des plus récentes évolutions règlementaires de l'École, la loi pour une École de la confiance, ne signale-t-elle pas à elle seule l'existence de tensions à résoudre dans un délai court au sein du système éducatif ?

Après avoir décrit le cadre règlementaire et les modalités de déploiement de l'École inclusive, un second temps sera consacré à la position des enseignants du premier degré dans ce contexte en évolution. Que doivent-ils mettre en place dans ce système éducatif pleinement dédié à l'accueil de tous les élèves pour soutenir effectivement l'adaptation de tous les élèves?

2. Enseigner dans le premier degré à l'heure de l'École inclusive

2.1 De l'accessibilité aux savoirs dans l'École française

La référence aux enquêtes et données internationales est un point d'appui pour identifier quels sont les enjeux des évolutions des pratiques enseignantes quant à la mise en place effective des pratiques de l'École inclusive.

2.1.1 La tendance révélée par les enquêtes internationales

Les résultats d'évaluations internationales, qui analysent les acquis des élèves à l'âge de 15 ans (enquête PISA), publiées à compter de 2010 font état d'une baisse du niveau de la France dans les classements, mettant en avant de fortes corrélations entre le milieu socio-économique et la performance scolaire. Les récentes données statistiques (L'état de l'École, 2020) soulignent des progrès mais confirment que les inégalités sociales de résultats persistent. En d'autres termes, si le système continue de générer de l'excellence, il continue dans le même temps de générer un nombre important d'élèves en très grande difficulté. Ces données chiffrées confirment des travaux antérieurs qui concluent à une forte corrélation en France entre l'origine sociale et les acquis scolaires des élèves, bien plus marquée que dans d'autres pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (Prévôt, 2014). Ces travaux posent l'hypothèse que certains systèmes parviennent à mieux compenser que d'autres les inégalités qui existent dans la société (Durut Bellat, Mons, Suchaud, 2004).

Ce constat identifié par les sociologues et confirmé par les publications statistiques des évaluations internationales vient questionner l'accessibilité aux savoirs dans l'école française. Le système éducatif semble plus adapté à faire réussir les meilleurs élèves qu'à soutenir l'accès au savoir de tous. C'est en ce sens qu'est publiée en 2013 la loi sur le Refondation, dont un des axes principaux est de viser à améliorer l'équité du système éducatif français.

Il faut ajouter à cela que l'obtention d'un emploi en France est très souvent conditionnée à la présentation du diplôme correspondant (avec un écrit prépondérant par rapport à l'oral), alors que ce sont les compétences et qualifications personnelles qui seront davantage valorisées dans des pays anglo-saxons. L'objectif visé par les politiques éducatives françaises est très axé sur l'obtention de certifications validées par des diplômes (Maillard, 2012). L'adaptation au système scolaire validée en fin de parcours par l'obtention de diplômes constitue ainsi en France un enjeu social majeur.

Nous pouvons ainsi noter que les pratiques de l'École inclusive se développent dans un système éducatif encore très attaché à la norme et la réussite scolaire, condition incontournable en France pour accéder ultérieurement au marché de l'emploi.

2.1.2 L'accessibilité pédagogique

Rendre les apprentissages accessibles à tous devient ainsi l'enjeu des politiques éducatives actuelles et donc la mission confiée aux enseignants. Il s'agit de décliner l'accessibilité au sens pédagogique, là où l'accessibilité était entendue dans le seul sens de l'accès aux locaux des établissements scolaires (Plaisance, 2013). Cette conception de l'accessibilité, à envisager dans les différents domaines de la vie (accès à la justice, l'éducation et la santé...) sans se limiter à l'accessibilité physique, renvoie à une conception universelle.

L'accessibilité au plan de l'éducation est bien abordée au premier plan dans la loi 2005 comme nous l'avons cité plus haut. Pour Plaisance (2013/3), il s'agit bien de développer l'accessibilité au plan pédagogique, ce qui concerne "le responsable éducatif lui-même".

L'accessibilité pédagogique correspond pour Benoit et Sagot (2008/3) "aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec l'aide et le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe" (Benoît et Sagot, 2008). Il s'agit bien de mettre l'accent sur l'environnement scolaire et de ne pas centrer la réflexion sur les seules caractéristiques spécifiques de l'élève, souvent ciblée sur les manques et les déficiences, pour penser un projet de scolarité. Ce concept d'universalité rapportée à la pédagogie suggère qu'il est possible d'adapter les conditions pédagogiques, à l'opposé de la représentation souvent répandue selon laquelle il y a des limites aux apprentissages pour les élèves les plus fragiles.

2.1.3 Un nouveau paradigme

Les instructions en vigueur sollicitent donc de reconnaître la difficulté des élèves en dépassant le seul constat, en faveur d'une recherche de sens, d'opérationnalisation des formes de compensation possible : une logique de projet individuel est soutenue afin de permettre une scolarisation pour tous. La reconnaissance de chaque élève induit l'adaptation des apprentissages. Si cette réflexion a comme origine la difficulté de l'élève, l'évolution des textes règlementaires souligne que la mise en place de ces dispositifs profite à tous les élèves. Il s'agit ainsi d'un modèle qui mobilise l'ensemble de la communauté éducative et vient questionner la

posture professionnelle (tant en ce qui concerne le processus d'enseignement-apprentissage que les collaborations avec les partenaires extérieurs).

Pour Thomazet et Merini (2019, p104), le changement de paradigme touche dans ce contexte les croyances et les valeurs : demandant de passer du constat de "cet enfant n'a pas sa place dans l'école" au questionnement "comment lui donner une place?".

Or, les données internationales ont montré que, durant le temps où le cadre règlementaire concernant l'accueil de tous les élèves s'installait, les inégalités entre les élèves en très grande réussite et les élèves en très grande difficulté scolaire se sont creusées. Ainsi la capacité du système éducatif à accueillir tous les élèves est une problématique spécifique en France : quasiment 10 ans après l'installation de la loi de 2005, ce principe constituait une réelle déstabilisation des pratiques antérieures (Mazereau, 2014). Nous avons pu également mettre en évidence précédemment que les évolutions liées à l'installation de l'École inclusive sont rapides (ce que signale notamment l'augmentation constante du nombre d'élèves concernés par des notifications MDPH). Les ajouts des textes règlementaires, particulièrement au cours de ces deux dernières années, signalent une accélération dans la mise en place des pratiques de l'École inclusive.

Parmi ces pratiques soutenant la philosophie de l'École inclusive, le soutien de l'accessibilité pédagogique pour tous les élèves et la mise en avant de la singularité de chacun, il est évident que le statut de l'observation requiert une place fondamentale.

2.1.4 Une pratique fondamentale : l'observation

La mise en place de l'École inclusive demande aux enseignants de porter un regard singulier sur les élèves, particulièrement les plus fragiles, afin de soutenir l'accessibilité de chaque enfant à l'école au plan pédagogique. Le niveau d'évolution et d'analyse de l'enseignant reste pour autant le groupe, puisque dans les évolutions des pratiques de l'École inclusive nous comprenons que la situation de classe d'un enseignant face à un groupe d'élèves prévaut dans le premier degré. Cet élément constitue en lui-même un changement de paradigme : Barry (2013) décrit alors l'École inclusive comme un nouveau paradigme, qui dépasse le seul ajustement de pratiques à un référentiel institutionnel.

Le projet de l'École inclusive part de la connaissance de l'élève, ses capacités, ses ressources, ce qui vient entraver l'accès aux apprentissages et qu'il sera nécessaire de compenser, dans les différents espaces de l'école (l'espace de la classe, les espaces dédiés aux jeux entre enfants, très souvent les temps périscolaires et l'espace de restauration…). Ainsi, « l'observation de l'enseignant constitue un élément fort de son identité professionnelle dans le

nouveau contexte inclusif de scolarisation des élèves en situation de handicap (Benoît, 2012) ». L'organisation du système scolaire doit pouvoir se donner les moyens de permettre ces temps d'observation. Ce recueil de données relève-t-il uniquement de l'enseignant de la classe ou doit-il engager des professionnels dédiés (tel le psychologue de l'Éducation nationale ou un professionnel du pôle ressource de la circonscription) ? S'est-on assuré que l'ensemble des éléments concernant l'évolution de l'enfant a été rassemblé : les éléments le situant sur le plan des apprentissages, mais également les éléments décrivant son inscription dans l'espace social, les relations avec ses pairs...

Des auteurs introduisent également l'intérêt de l'observation entre pairs ou de l'autoobservation comme perspective de régulation du comportement (Gaudreau, 2011).

Dans ce contexte d'accélération du changement, où l'enseignant du premier degré doit se donner les moyens de porter un regard sur les élèves en particulier tout en faisant avancer un groupe classe, la posture professionnelle des enseignants du premier degré est de fait questionnée.

2.2. Evolution de la posture professionnelle des enseignants

Marsollier (2018) montre en quoi la notion de l'accompagnement des élèves vient définir le contour d'une posture professionnelle à mettre en œuvre par les enseignants : pour cet auteur, cette dimension relève d'une éthique relationnelle. Il développe son propos en s'attachant particulièrement à analyser la question de la dimension relationnelle auprès des élèves vulnérables. Lavoie, Thomazet et al (2013) citant Bourdieu (2000) décrivent que la nature des changements induits vient questionner "l'habitus enseignant".

Avec la loi de la refondation, le référentiel des compétences des professeurs a été actualisé, citant spécifiquement « la compétence à prendre en compte la diversité de tous les élèves » et précisant l'engagement de chaque professeur à faire réussir tous les élèves en veillant à « Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012 p47).

Le premier enjeu actuel concernant la posture professionnelle des enseignants pour soutenir les pratiques de l'École inclusive serait donc d'engager une démarche réflexive pour se donner les moyens de parvenir à accompagner tous les élèves.

2.2.1 La dimension de l'accompagnement : un terme générique

Au sens étymologique, le terme d'accompagner décrit l'action de servir de guide à quelqu'un : ce signifiant faisant implicitement référence à l'anticipation d'un but et l'adaptabilité pour y parvenir. Le recours au terme d'accompagnement est massif lorsqu'il s'agit de décrire l'aide apportée à une personne.

Dans le secteur médico-social, "accompagnement" est devenu un terme générique dans un contexte où l'objet est de soutenir la désinstitutionnalisation. Les textes règlementaires montrent qu'après un temps de fort développement du nombre des établissements, il s'agit de dépasser la logique de l'institution au profit de dispositifs et de services. La recommandation ministérielle de 2010 encourage ainsi le déplacement des prises en charge sur une logique de parcours en remplaçant l'offre institutionnelle par des dispositifs de proximité, privilégiant la notion de l'accompagnement et au-delà, de l'accompagnement partagé (Liégeois, 2009).

En ce qui concerne l'Éducation nationale, ce terme est également cité de manière récurrente. Ainsi, il apparait 15 fois dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JO du 18 juillet 2013), lui-même conçu comme un document visant à accompagner les enseignants. La notion d'accompagnement est très généralement associée dans ce texte au concept de l'individualité, puisqu'il est fait référence au fait d'accompagner chaque élève, chaque parcours de formation.

En travaillant à la formation des enseignants pour l'inclusion, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012) a développé un programme de travail visant à définir un profil des enseignants dits inclusifs, des enseignants dont l'aptitude à accompagner tous les élèves serait reconnue. L'objectif est de "définir les principales compétences, connaissances et compréhension, attitudes et valeurs requises" pour tout enseignant, quel que soit son champ d'intervention. Quatre valeurs fondamentales, elles-mêmes déclinées en compétences ont été identifiées :

- La valorisation de la diversité des élèves, prenant en compte les différences entre élèves à considérer comme une ressource et non une entrave aux apprentissages de la classe ;
- L'accompagnement de tous les apprenants, en ayant recours à des approches d'enseignement ;
- Le travail avec les autres, que cela soit les parents, les familles ainsi que les autres professionnels ;
- La formation professionnelle et continue.

À chaque compétence déclinée, sont associées des attitudes ou croyances, envisagées comme étant liées aux connaissances et qualifications nécessaires à la maîtrise de la compétence.

D'une part, l'approche est transversale et non disciplinaire. Il se dégage de ce profil décrivant l'enseignant inclusif une approche globale destinée à l'ensemble des enseignants et pour l'ensemble des élèves, et ne visant pas à s'adresser à la seule catégorie des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le Profil a été élaboré pour être un document pratique destiné à encourager la formation des enseignants dans le cas d'initiatives d'inclusion dans les pays. Des facteurs favorisant la mise en œuvre du profil ont été identifiés. En France, l'impact des travaux de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a débouché sur "10 qualifications décrites centralement pour les enseignants », rassemblées dans le référentiel des compétences cité précédemment.

D'autre part, cette approche ne se réfère pas uniquement à des connaissances que chaque enseignant doit acquérir mais prend en considération un socle de valeurs sur lequel s'appuie la fonction d'enseignant. Ces travaux concernant la définition d'un profil d'enseignants dits inclusifs mettent spécifiquement en évidence qu'au-delà de la compétence technique à mettre l'enfant en situation d'apprentissage, l'enseignant dit inclusif s'appuie sur des valeurs personnelles, intériorisées. Une des attitudes qui sous-tend la compétence à développer des méthodes d'enseignement efficaces auprès des classes hétérogènes est d'être en accord avec la croyance selon laquelle les enseignants compétents sont les enseignants pour tous les apprenants. Eynat et ses collaborateurs (2010) concluent que la capacité des enseignants à adopter une posture dite inclusive, est positivement corrélée avec le fait que l'enseignant connaît des personnes en situation de handicap dans son environnement personnel.

La capacité à accompagner des élèves aurait pour fondement un ensemble de valeurs humaines que l'enseignant pourrait engager dans sa relation à l'élève, afin de soutenir l'inclusion scolaire.

2.2.2 « Un socle de valeurs »

L'accueil de publics particuliers, en situation de handicap, que cela soit en institution ou en milieu scolaire, ramènerait ainsi à des valeurs humanistes quant au respect de la personne. Quelles sont-elles ?

Le terme de bienveillance est souvent cité dans ce cadre et revient en première place dans le discours. Dans le cadre de l'Éducation nationale, le principe de la Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école publique tenait compte de la

perspective de la bienveillance, en positionnant l'intérêt de prendre en compte le climat scolaire, au service de l'apprentissage de tous les apprenants. Il s'agissait de ne pas limiter les missions du système éducatif aux seuls apprentissages scolaires mais d'élargir à la prise en compte de l'épanouissement de l'élève, élargissant à la globalité des dimensions du développement de la personnalité de l'enfant. Schankland and al (2018) en ce sens cite la bienveillance comme une compétence socio-émotionnelle à développer chez les enseignants car déterminante pour développer les apprentissages chez les élèves mais également leur bien-être. La définition opérationnelle qui en est donnée par les auteurs, s'inscrit dans le champ de la psychologie positive, afin de pouvoir expliciter comment l'enseignant peut développer cette notion de bienveillance dans la relation à l'élève. Pour les auteurs, il s'agit de prendre en compte 3 besoins psychologiques fondamentaux chez les élèves : le sentiment d'autonomie, le sentiment de compétence et le besoin de proximité sociale.

Dans le domaine de l'éducation, Jellab et Marsollier (2018) définissent la bienveillance comme la capacité de l'enseignant à satisfaire les besoins de l'élève. Les besoins de l'enfant incluent tant la dimension cognitive que ses capacités d'attention, sa disponibilité émotionnelle.

Ainsi ce sont les capacités de l'enseignant à prendre en compte l'enfant qui sont interrogées, à repérer l'état émotionnel de l'enfant, sa disponibilité, ce que la psychologie du développement décrit sous le terme empathie. L'empathie, la capacité à reconnaître chez l'autre des émotions, à en tenir compte afin d'ajuster la dimension relationnelle à l'autre, est une autre des valeurs humaines fréquemment citées dans le contexte actuel lorsqu'il s'agit d'observer les postures professionnelles que cela soit dans les métiers du soin ou de l'enseignement.

2.2.3 Un engagement relationnel

Les valeurs d'empathie, de bienveillance se réfèrent au champ de la relation à l'autre et se rassemblent dans le concept d'intersubjectivité, à savoir "le partage de l'expérience vécue entre 2 personnes ». Ce concept ne peut être simplement défini ; il relève d'un ensemble de processus complexes (Golse, 2009) et les processus mis en œuvre sont considérés comme le préalable à une relation d'attachement sécurisante.

Nous pouvons faire l'hypothèse que cette relation à engager avec des élèves à besoins éducatifs particuliers nécessite d'autant plus d'attention afin d'ajuster cette relation à l'élève. Il est une évidence de dire que le métier d'enseignant relève d'un métier dit de la relation. Nous comprenons que, dans le cadre dans la question de l'enseignement à un élève à besoins éducatifs particuliers, la question de l'engagement relationnel de l'enseignant est au premier plan et un des leviers essentiels pour soutenir l'inclusion scolaire de l'enfant.

Il reviendrait ainsi à l'enseignant de pouvoir mettre en œuvre ces capacités relationnelles avec tous, mais également quel que soit son propre niveau d'humeur ou d'état émotionnel comme le font remarquer Schanckland and al. (2018). Les auteurs décrivent en termes de flexibilité attentionnelle ce qui est sollicité chez les enseignants, pour à la fois porter l'attention sur les contenus d'enseignement mais aussi rester en permanence attentifs aux comportements des enfants, au vécu du groupe qui permet de repérer quels sont les besoins auxquels il est nécessaire de s'ajuster.

Cet ajustement relationnel de la relation enseignant(e)/élève, qui sollicite un engagement spécifique dans l'accompagnement de l'élève dit à besoins éducatifs, particuliers engage l'enseignant et n'est donc pas sans effet selon les propres ressources émotionnelles de l'enseignant(e). Parvenir à se positionner en tant qu'enseignant auprès d'enfants jeunes accueillant des enfants avec des fragilités spécifiques suppose donc la capacité à ajuster la relation pour prendre en compte les besoins des enfants, sans se laisser déborder par ses propres émotions. Cet aspect est d'autant plus important qu'en raison de la réciprocité de la relation, plus l'enseignant peut faire face aux comportements difficiles qui seraient susceptibles de le déstabiliser, plus l'enfant en retour sera rassuré. Les travaux de Lavoie, Thomazet et al (2013) relèvent en effet un plus grand risque d'épuisement professionnel auprès d'enseignants des classes dites ordinaires qui accueillent des élèves dits "à besoins éducatifs particuliers".

D'autant plus que l'enseignant pourrait se sentir en position de devoir exercer des choix ou des renoncements : ainsi les enseignants se montrent préoccupés de répondre aux difficultés de certains élèves mais pourraient avoir le sentiment dans le même temps de "délaisser" les autres élèves (Faure-Brac, Gombert et Roussey, 2012). Cette préoccupation fait référence à ce que Norwich (2014) nomme des dilemmes : jusqu'où s'adapter aux différences individuelles tout en préservant l'avancée du groupe, comment soutenir la participation de tous les élèves sans les exposer à une dévalorisation devant le groupe ?

Qu'est-ce qui peut guider dans la pratique les enseignants pour soutenir cette posture professionnelle où il s'agit de trouver les moyens de soutenir la place de tous les élèves au sein de la classe ? En ce sens "Le Rapport mondial sur le Handicap (2011) précise que : « La formation adéquate des enseignants ordinaires est cruciale s'ils doivent être sûrs d'eux et compétents en enseignant à des enfants avec des besoins diversifiés ».

2.3 La question de la formation des enseignants à l'heure de l'École inclusive

2.3.1 Soutenir le sentiment de compétence et d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, de se sentir compétent dans sa situation professionnelle constitue en effet un des éléments déterminants (Gaudreau and al, 2011) en vue de leur adaptation professionnelle dans le cadre des pratiques de l'École inclusive. Pour cela, l'enseignant doit avoir la capacité à se représenter les élèves en fonction de leurs points d'appui et non de leurs limites ou de ce qui pourrait être considéré comme une perturbation de l'avancée du groupe. Selon Lavoie, Thomazet and al (2013) rapportant les travaux de Stanovich (2001), l'intervention des enseignants est d'autant plus efficace qu'ils sont "convaincus des déterminants scolaires et sociaux des difficultés des élèves, et ce tant au plan de l'apprentissage que socio-affectif". A contrario, les enseignants qui accordent une importance principale aux conceptions médicales des difficultés, interviendraient moins efficacement auprès des élèves de leurs classes relevant de besoins éducatifs particuliers. Or, ce profil d'enseignants est très représenté, en lien avec une culture de la défectologie sur laquelle l'approche des élèves en situation de handicap s'est historiquement construite en France (Le Capitaine, 2013).

Quels points de formation sont à aborder auprès des enseignants pour qu'ils puissent se sentir compétents ?

2.3.2 La gestion de la classe

En termes de méthodologie, Gaudreau et al (2011) soulignent que la pratique de la gestion de la classe devrait pouvoir être un thème abordé en formation, ce point pouvant faire l'objet d'une situation de stress particulière chez certains enseignants. Nous comprenons aux propos des auteurs qu'il s'agit de penser la situation d'apprentissage, mais également de l'articuler avec le contexte plus global de la classe que cela soit l'aménagement de l'espace, le choix des modalités d'interaction entre les élèves ou encore le rapport au cadre, aux règles de fonctionnement du groupe.

Concernant les interactions entre élèves, le recours aux pratiques collaboratives viendrait développer des conditions favorables aux pratiques de l'École inclusive. Il s'agirait également de ne pas aggraver les difficultés comportementales des élèves, par des interventions qui ont pour but de ramener au cadre de la classe mais qui indirectement viennent creuser des écarts ou fragiliser la relation enseignant / élève.

Les auteurs relaient également des principes de fonctionnement qui ont des effets sur la conduite des élèves : la présence de directives claires, la mise en place de routines stables et la présence de rétroactions positives fréquentes qui induisent des effets positifs sur la conduite des élèves, principalement sur celle d'élèves qui présentent des problèmes de comportement. Avec le recours au concept de bienveillance, d'empathie, nous avons vu que la psychologie du développement ou de la psychologie positive est souvent le cadre théorique de référence pour décrire la posture de l'enseignant dit inclusif. De même, des travaux de recherche contribuent à la proposition d'éléments concrets, objectivables, pour gérer la classe. Des travaux (Kerr et Nelson, cité par Gaudreau 2011) viennent par exemple en ce sens étudier très précisément l'impact de modalités de renforcements positifs sur la diminution des écarts de conduite, selon que ces renforcements s'adressent à l'élève seul ou qu'ils incluent le groupe classe dans son ensemble. Également, des programmes de soutien sous forme de méthode globale sont publiés: la pédagogie inclusive s'appuyant sur la Conception Universelle de l'Apprentissage avec des recommandations sur l'attitude de l'enseignant (être chaleureux, créer de l'énergie pendant les cours...) et ce qui est à proposer aux élèves en termes de stratégie d'enseignement ou de matériel pédagogique ; le SW-PBS (Schoolwide Positive Behavior Support) cité par Gaudreau, 2011 qui décrit les différents niveaux d'intervention à mobiliser auprès de l'élève.

2.3.3 L'adaptation matérielle

Concernant les pratiques de l'École inclusive, un autre point se développe actuellement concernant l'aménagement matériel ou du matériel pédagogique à proposer aux élèves. Ainsi, des entreprises viennent commercialiser des équipements spécifiques, tels des sièges qui permettent aux enfants qui en ont besoin de conserver une liberté de mouvement sans gêner le niveau sonore global de la classe, ou encore des objets à modalités sensorielles qui se déclinent sous des modalités de plus en plus diverses, considérées maintenant comme du matériel spécialisé (cela va être le cas de tout ce qui nommé matériel anti-stress, à manipuler en classe afin de contenir l'agitation psychomotrice).

La question de la nécessité d'un recours à un matériel pédagogique, de type ordinateur portable équipé de logiciels dédiés à des élèves présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages est également de plus en plus questionnée, ce dès la scolarité en école primaire ou en vue de préparer l'accès au collège.

2.3.4 La prise en compte des émotions et la gestion du stress

Nous avons vu précédemment que les enseignants sont particulièrement susceptibles d'engager leurs émotions dans la relation à l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers.

Une entrée pour la formation continue serait ainsi d'apprendre aux enseignants à porter une attention particulière aux émotions personnelles que la situation de classe amène à éprouver et de travailler à la gestion émotionnelle, dans le but d'agir plus efficacement en réponse aux comportements agressifs ou perturbateurs susceptibles de les déstabiliser en classe (Gaudreau, 2011b; Hanko, 2002). Les recherches rapportées par ces auteurs suggèrent que les stratégies behavioristes utilisées en réponse aux comportements inadéquats des élèves seraient efficaces, sur le court terme, alors que les approches cognitivo-comportementales qui interrogent l'autorégulation ou la gestion de l'agressivité seraient plus efficaces sur le long terme (Gaudreau, 2011).

Ces travaux de recherche font référence à des approches théoriques qui visent une objectivation des comportements à réguler chez les élèves. D'autres approches viennent prendre en compte l'ensemble du système en situant la réflexion, non pas au niveau seul de l'élève mais au niveau de l'école. Ainsi, Schürch et Doudin (2014), cités par Reverdy (2019), s'appuient sur le cadre théorique de l'approche systémique pour développer le modèle existant des équipes-écoles, en lien avec les familles, "qui dépasse l'individu pour aborder l'établissement scolaire et sa culture". En France, des travaux récents dans le cadre d'une recherche-action (Vauthier et al, 2019) étudient les effets de la mise en œuvre d'une pratique partagée de techniques respiratoires (la cohérence cardiaque) entre enseignants et élèves afin que chacun puisse travailler à la régulation du stress. Cette approche n'est pas là spécifiquement dédiée aux élèves à besoins éducatifs particuliers mais vient englober l'ensemble de la classe. Le recours à ce type d'outils ouvre au champ de ce qui est nommé "le climat scolaire", à savoir une attention portée à l'apaisement du contexte scolaire. Ce point de vue ouvrirait au principe d'un contexte éducatif inclusif, mettant en œuvre les préconisations soutenant les pratiques du care, dans la perspective de prendre soin pour prévenir les violences à l'école (Kohout-Diaz, 2011). Perspectives du care et du bien être à l'école qui étaient développées dans la loi 2005-102 portant sur le champ du handicap et qui sont apparues explicitement dans le texte de loi sur la Refondation de l'École la république.

2.3.5 La connaissance du trouble de l'élève, un recours?

La prise en compte, dès la formation initiale, des spécificités des élèves à besoins éducatifs particuliers serait également un point essentiel, ce qui constituerait une perspective

réellement inclusive, comme le développent Ebersold et Detraux (2013) : nécessairement, si l'enseignant est confronté dès la formation aux modalités d'enseignement à tous les élèves, il saura de fait soutenir les apprentissages auprès de l'élève moyen, qui paraît être la représentation de l'élève standard actuellement envisagée en formation. En ce sens, 25h de formation y seront consacrées à compter de 2021.

La question de la spécificité des élèves à besoins éducatifs particuliers vient là interroger une entrée selon les différents troubles qui pourraient être diagnostiqués chez les élèves à besoins éducatifs particuliers. Or, sur ce point des travaux de recherche concluent que des connaissances de portée générale sur les différents troubles et déficiences (Faure-Brac, Gombert, & Roussey, 2012) sont insuffisants à eux seuls pour accompagner les enseignants sur la question des élèves à besoins éducatifs particuliers. Citant l'exemple d'un dispositif de formation dédié à l'accompagnement d'élèves dyslexiques sévères, les auteurs relèvent que ce qui a pu guider les pratiques des enseignants n'est pas la connaissance spécifique du trouble, mais les connaissances concernant les aptitudes cognitives des élèves (en termes de mémoire, aptitudes de raisonnement...). Gaudreau et al (2011) complètent ce point de vue en précisant qu'il est important de permettre un suivi des élèves, des activités d'expérimentation en classe et des échanges entre collègues.

2.3.6 La prise en compte des éléments de la recherche

L'accélération ces deux dernières années du cadre règlementaire et de la mise en place des dispositifs de l'École inclusive souligne que ces pratiques sont en construction et potentiellement novatrices. Elles viennent ainsi interroger le point de vue de la recherche universitaire sur le type de pratiques à développer. Or, des auteurs soulignent que peu de travaux de recherche en sciences de l'éducation portent sur les pratiques des enseignants travaillant avec des élèves en situation de handicap (Assude et Tambone, 2019).

La recherche peut venir questionner les pratiques, mais également les dispositifs innovants, l'application des découvertes scientifiques (Kohout-Diaz, 2020). La transposition des résultats de la recherche, afin de les rendre adaptables et accessibles aux pratiques de terrain, est un sujet régulièrement évoqué dans le domaine des sciences de l'éducation. En ce sens, Lavoie, Thomazet and al (2013) soulignent l'intérêt de mener des recherches-actions afin de: "(…) penser l'après-recherche comme une étape de travail essentielle au développement de l'action scolaire".

2.3.7 Conclusion

Nous comprenons à ce long déroulé que l'enseignant est susceptible d'avoir accès à de très nombreuses ressources, à différents niveaux : le niveau individuel de l'élève dit à besoins éducatifs particuliers, le niveau de la classe ainsi que celui de l'école, le travail de partenariat, les possibilités d'intervention au plan pédagogique, mais également au plan matériel.

Ces niveaux de réponses possibles sont à faire fonctionner ensemble, afin qu'ils prennent sens dans le contexte d'exercice des enseignants. La question de la formation des enseignants à l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers est donc un sujet complexe à traiter.

Un des écueils serait d'aboutir à des formations qui débouchent sur des prescriptions, visant l'idéal de l'École inclusive (Lavoie, Thomazet et al, 2013). Des recommandations décontextualisées peuvent ne pas servir la pratique de l'enseignant si elles paraissent trop éloignées de ce qu'il peut mettre en place dans son environnement spécifique de travail. Au-delà de la question de la mise en œuvre de ce qu'il faudrait appliquer, des recommandations décontextualisées pourraient placer l'enseignant face à une impossibilité d'agir : les auteurs décrivent alors que la formation dispensée pour être un facteur de protection de l'enseignant, peut s'avérer être un facteur de risque. Nous avons vu que la question de l'accompagnement de l'élève à besoins éducatifs particuliers est particulièrement susceptible de venir interroger les émotions de l'enseignant, ce qu'il engage dans la relation à l'élève, si les contenus de formation ne peuvent être appliqués l'enseignant est d'autant plus susceptible de mesurer l'écart entre ce qu'il propose à l'élève et ce qu'il devrait développer, majorant ainsi le sentiment d'épuisement professionnel.

MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL

1. La problématique

La Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ainsi que la Loi du 8 juillet 2013 viennent poser le cadre de l'École inclusive : l'Éducation nationale se doit d'assurer l'accueil des élèves aux besoins éducatifs particuliers. L'enjeu est de rendre l'école et par là-même les savoirs accessibles à tous. La loi de l'École de la confiance est venue renforcer cette priorité et l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers est un des points fondamentaux cité dans le cadre de la circulaire de la rentrée 2020 par le Ministère de l'Éducation nationale.

Les données chiffrées montrent des sollicitations en constante augmentation de la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers, supposant un fort recours aux pratiques de l'École inclusive. L'élaboration de la Loi du 8 juillet 2013 a en effet pris en considération les effets de la loi 2005-102, en tenant notamment compte du développement, décrit comme rapide, de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, qui perdure avec « l'augmentation rapide et continue des demandes et des prescriptions » (MEN, 2013). Cette augmentation de la prise en compte des demandes singulières reste significative depuis la mise en œuvre de la loi de la refondation en ce qui concerne les dispositifs notifiés par les MDPH ou les différents projets personnalisés relevant de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Or, ce cadre règlementaire signale en France un changement de paradigme concernant la scolarisation et les pratiques sont bouleversées à différents niveaux. D'une part, le système scolaire se doit d'être en mesure d'individualiser/singulariser les apprentissages pour favoriser l'accessibilité aux savoirs. Également, l'identification de ces besoins particuliers passe par la mise en commun des différents regards posés sur l'enfant par l'équipe enseignante et un travail avec des partenaires qui peuvent être extérieurs à l'Éducation nationale. Dans ce contexte, de nouveaux dispositifs émergent visant à structurer les services de l'École inclusive. Et les travaux récents mettent en évidence que les pratiques de l'École inclusive font appel à des compétences d'ordre relationnel qui ne sont pas spécifiquement enseignées lors des formations universitaires qui conduisent à la formation initiale des enseignants. Ainsi, pour s'inscrire dans le cadre des pratiques de l'École inclusive, les enseignants du premier degré font face à des changements dans la mise en œuvre de leur fonction.

Les enseignants du premier degré doivent ainsi pouvoir soutenir la place de tous les élèves à l'école, tout en accueillant un plus grand nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Face à ce changement qui se situerait à la fois au plan qualitatif et quantitatif, se pose la question de savoir ce qui vient étayer l'adaptation des enseignants du premier degré aux pratiques de l'École inclusive afin qu'ils puissent en retour être en mesure de soutenir la place de tous les élèves.

2. Les hypothèses de travail

Dans un contexte où la parution des derniers textes règlementaires reste récente et les dispositifs en cours d'élaboration et de mise en œuvre, la démarche de travail cible les hypothèses suivantes :

- Les enseignants du premier degré ont perçu un changement dans les publics accueillis dans leur classe depuis la mise en place des pratiques de l'École inclusive et cela vient questionner leur posture professionnelle.
- Les enseignants du premier degré sont davantage susceptibles d'engager leurs propres émotions, d'être questionnés dans leur identité propre lorsqu'ils accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers.
- Les enseignants du premier degré ont besoin d'être accompagnés afin de se sentir compétents pour pouvoir accompagner en retour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

3. Le recueil de données

L'objet du recueil de données est de cerner les contours et les pratiques de l'École inclusive dans le cadre du premier degré, afin d'examiner les hypothèses précisées ci-dessus pour en retour identifier ce qui pourrait venir soutenir l'accompagnement et les pratiques des enseignants du premier degré. L'organisation méthodologique a visé à se donner les moyens d'identifier les professionnels auprès de qui recueillir les données, afin de pouvoir avoir une vision d'ensemble du fonctionnement de ce qui est engagé par l'École inclusive. Le modèle écosystémique de Brofenbrenner (1979) a constitué une aide pour structurer ce recueil de données.

3.1 Le modèle écosystémique de U. Brofenbrenner

Il est fait ici référence au modèle de Brofenbrenner rapporté au système éducatif (Dasen, 2007) pour identifier les différents professionnels à rencontrer. Urie Bronfenbrenner, psychologue du développement américain né en Russie, a montré comme les interactions entre les individus et leur environnement contribue au développement au fil du temps. Cette théorie a été spécifiquement rapportée au développement de l'enfant. Ce contexte théorique est ainsi particulièrement adapté à la compréhension du fonctionnement de l'École inclusive qui met en avant l'intérêt de pouvoir agir au plus près de l'environnement de l'élève, qu'il relève ou non d'une situation de handicap.

La théorie de Brofenbrenner modélise sous forme d'un emboîtement les différents environnements. Au-delà de cette seule description, Brofenbrenner tient compte des relations entre ces différents éléments et de leur interdépendance. Ce modèle a souvent été repris et adapté, notamment pour l'appliquer au cadre des problématiques scolaires. C'est ce que P. Dasen (2007) schématise en proposant une synthèse de différents modèles représentant les contextes culturels de développement. Cette modélisation a été un appui pour un précédent travail de mémoire portant sur la résilience et l'adaptation scolaire d'enfants de migrants et une démarche apparentée permettra dans ce contexte de décrire les différents niveaux du système.

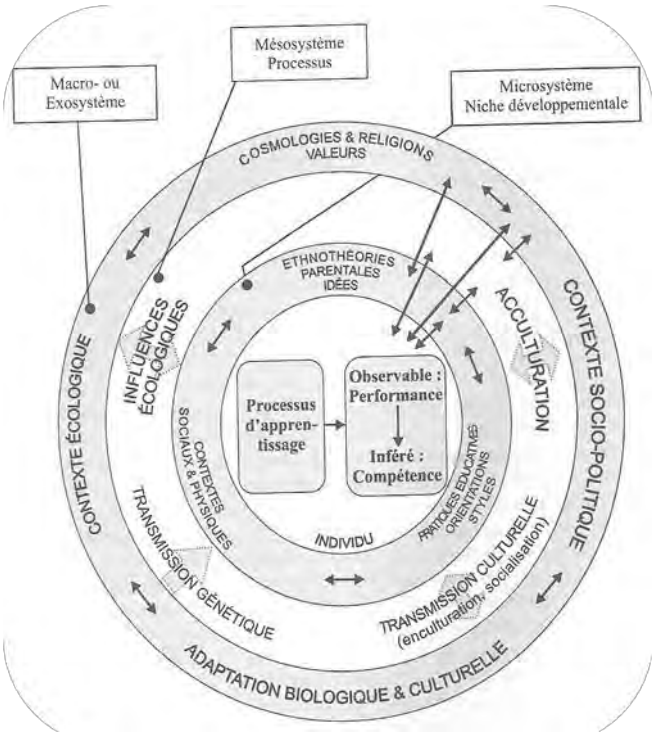


Figure 2 – Cadre théorique intégré, adapté de Dasen (2004).

L'individu considéré au centre du système reste l'enfant, élève de l'école du premier degré. Même si ce travail de mémoire porte sur les enseignants du premier degré, il s'agira de toujours envisager la relation élève/enseignant : s'interroger sur les modalités de l'accompagnement professionnel vise à contribuer à un meilleur ajustement de la relation à l'enfant, qui reste le centre du système éducatif.

Le microsystème va représenter les personnes et professionnels en relation immédiate avec l'enseignant et l'enfant : le ou la directeur(trice) de l'école, mais également l'AESH ou tout professionnel du secteur médico-social amené à intervenir sur l'école si jamais une compensation relevant de la MDPH est attribuée à l'enfant, ou encore l'enseignant de la classe d'inclusion si jamais l'enfant est inclus dans un dispositif ULIS. La famille se situera également à ce niveau, les parents ou représentants devant réellement de leur place contribuer à l'élaboration du projet qui doit correspondre à leurs attentes.

Le mésosystème regroupe les personnes ressources de la communauté éducative qui contribuent à l'analyse et l'élaboration des projets pour soutenir l'accessibilité pédagogique des élèves à besoins éducatifs particuliers : psychologue Éducation nationale, médecin scolaire, enseignant référent mais également le ou la conseiller(ère) pédagogique…

L'exosystème fait référence aux éléments qui contribuent à l'organisation du système, avec la référence au cadre règlementaire, aux programmes, voire aux contraintes financières. Nous y situerons ainsi les professionnels qui viennent assurer l'encadrement des professionnels de terrain : IEN, IEN ASH mais également directeurs des services et établissement sociaux et médico sociaux.

Le dernier niveau est le macrosystème, qui désigne ce qui va influencer le microsystème en termes de valeurs, de culture, de contexte historique. Il s'agira dans ce champ de décrire le contexte environnemental global des écoles auprès desquelles le recueil de données a été réalisé.

3.2 La population

3.2.1 Le microsystème

a. Les enseignants

L'objet du travail portant sur l'accompagnement des enseignants, il a été fait le choix de solliciter le recueil de données en termes quantitatifs par le recours à un questionnaire afin de pouvoir croiser un plus grand nombre de réponses.

Un item de ce questionnaire permet de situer les enseignants qui exercent également la fonction de directeur(trice) d'école.

b. Les enfants

La perspective était de recueillir les différents points de vue selon que l'enfant a besoin de bénéficier ou non d'un accompagnement spécifique de l'enseignant, de l'école:

- Un enfant relève de besoins éducatifs particuliers.
- Un enfant ne relève pas de besoins éducatifs particuliers, partageant la classe avec des enfants qui peuvent relever de dispositifs d'accompagnements spécifiques.

3.2.2 Le mésosystème

a. La communauté éducative

Concernant les professionnels de la communauté éducative, trois personnes qui interviennent sur le secteur ont été rencontrées : ces trois professionnelles exercent dans la même circonscription du 1er degré, chaque département étant organisé en plusieurs circonscriptions qui regroupent des écoles d'un même secteur géographique. Chaque circonscription est administrée par un(e) Inspecteur(trice) de l'Éducation nationale, accompagné d'une équipe parmi laquelle figurent les conseillers pédagogiques.

Les trois professionnelles rencontrées sont les suivantes :

Une conseillère pédagogique :

Madame A travaille auprès de l'inspectrice de circonscription. Son expertise pédagogique est reconnue par l'obtention d'un diplôme de formateur (le CAFIMPEMF). Elle se rend auprès des enseignants pour les accompagner au plan pédagogique et contribue à la formation initiale et continue des enseignants du premier degré. Mme A exerce dans l'Éducation nationale depuis 25 ans, elle a été professeure des écoles, puis maitresse formatrice et directrice d'école.

Elle exerce depuis maintenant 3 ans la fonction de conseillère pédagogique sur ce secteur. L'inspectrice de la circonscription à laquelle elle est rattachée accorde une attention spécifique aux élèves à besoins éducatifs particuliers et cherche à répondre au plus près des besoins des enseignants pour accompagner les élèves.

Une enseignante référente de scolarisation:

L'enseignant référent a pour mission de contribuer à la mise en œuvre des décisions de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées. Ce sont souvent des enseignants qui ont eu un parcours dans l'enseignement spécialisé qui occupent ce type de poste.

Madame B. exerce depuis 20 ans dans l'Éducation nationale, elle travaillé auparavant en tant qu'enseignante spécialisée, puis comme conseillère pédagogique du service de l'enseignement spécialisé dans un autre département. Depuis son entrée dans le département il y a 3 ans, elle exerce la mission d'enseignante référente.

Une psychologue de l'Éducation nationale :

La fonction de Madame C. relève de ce qui est maintenant nommé Psychologue de l'Éducation nationale, spécialité Développement, éducation et apprentissage.

Mme C exerce depuis 18 ans dans l'éducation nationale, après un premier parcours professionnel dans le marketing, elle a obtenu le concours de professeur des écoles. C'est en parallèle à l'exercice de cette fonction qu'elle a validé un cursus de psychologue, avec l'obtention d'un master 2 en sciences humaines mention Psychologie il y a 10 ans. Au cours de ses stages en tant que psychologue, elle a eu l'occasion de découvrir le fonctionnement du secteur hospitalier et d'exercer en hôpital de jour.

b. Le secteur médico-social

Concernant le secteur médico-social, un entretien a été proposé à une psychologue qui exerce en Centre-Médico-Psycho-Pédagogique.

Madame D. est titulaire du diplôme de psychologue depuis 12 ans. Après avoir travaillé en milieu hospitalier, elle a intégré une équipe pluridisciplinaire en CMPP, qui contribue dans un contexte de prévention à ce que les enfants trouvent leur place à l'école. Depuis ces dernières années, elle a enrichi son parcours de formation initiale et son regard clinique de formations portant sur les troubles spécifiques du langage et des apprentissages ainsi que sur les outils diagnostiques contribuant à l'indentification de troubles dits neurodéveloppementaux qui pourraient spécifiquement impliquer les apprentissages scolaires.

3.2.3 L'exosystème

a. La communauté éducative

Une Inspectrice de l'Éducation nationale du service École inclusive a été rencontrée. Ses missions sont celles d'une Inspectrice de l'Éducation nationale mais elle n'est pas rattachée à une circonscription et a en charge les enseignants spécialisés.

Madame E. contribue à la définition de priorités et d'objectifs en matière de pilotage départemental de la politique du handicap. Elle est l'interlocutrice privilégiée des associations et des services qui prennent en charge les enfants qui relèvent de situations de handicap pour

l'ensemble du département, sous l'autorité hiérarchique du Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale (IA-DASEN).

b. Le secteur médico-social

Un directeur du dispositif ITEP implanté sur le secteur a été sollicité. La spécificité de ce secteur, éloigné d'une métropole, est que les établissements médico-sociaux sont peu représentés. Le dispositif ITEP est le seul présent sur ce territoire élargi. Monsieur F a l'expérience des directeurs d'établissements spécialisés et d'établissements relevant de la protection de l'enfance. L'établissement accueille actuellement 45 jeunes de 6 à 16 ans, dans leur très grande majorité scolarisés dans un établissement scolaire du secteur. La scolarisation peut être soutenue sur le lieu de scolarisation par la présence des enseignants spécialisés qui se déplacent sur le lieu de scolarisation.

3.2.4 Le macrosystème

Le secteur ayant fait l'objet du recueil de données est situé en Gironde. Les deux circonscriptions citées sont contigües et situées sur le même territoire, à distance de la métropole bordelaise. Ce territoire connu pour sa forte attraction touristique évoque un fonctionnement plutôt rural que citadin et dans les représentations des populations d'élèves issues de milieux culturels et socio-professionnels favorisés. Pour autant, les données du Conseil Départemental identifient un pourcentage élevé d'enfants sur certaines zones de ce secteur qui sont confrontés à un seuil élevé de précarité, voire de pauvreté. Ce secteur est aussi souvent investi par des familles qui souhaitent se restaurer suite à des événements de vie complexes voire traumatisants.

Sur ce territoire, les PIAL ont commencé à être structurés, permettant pour des secteurs géographiques identifiés la gestion au niveau local des emplois du temps des AESH. Il n'y a pas à ce jour de référence à un PIAL renforcé. Le recours aux pôle ressource, en lien avec les équipes de RASED est réalisé dans les deux circonscriptions.

3.3 Elaboration des outils

3.3.1 Thématiques

a. Des entretiens exploratoires

Des entretiens ont été réalisés en amont de la rédaction du mémoire afin de pouvoir compléter les lectures pour mieux cerner les enjeux de la pratique de terrain et les thèmes à questionner lors du recueil de données.

Particulièrement, deux entretiens ont été menés à titre exploratoire :

- Monsieur G, auparavant enseignant spécialisé puis enseignant référent et engagé maintenant auprès d'une association représentant des parents d'enfants en situation de handicap concernant la question scolaire et formateur auprès d'enseignants.
  Cet entretien a contribué à structurer les items du questionnaire dédié aux enseignants.
- Madame H est universitaire, enseignante en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation et contribue au cursus de formation initiale des enseignants.
  Cette rencontre a permis de repérer les contenus de formation dédiés aux enseignants du premier degré concernant les pratiques de l'École inclusive.

b. Thématiques

Afin de répondre aux questions dégagées par la problématique, des thématiques communes ont été repérées pour chaque outil utilisé :

La notion de l'École inclusive :

- les représentations de l'École inclusive et les attentes ;
- les leviers et les obstacles identifiés ;
- son fonctionnement actuel.

Les enseignants :

- leur adaptation au contexte de travail ;
- leurs éléments d'observation, les outils de travail pour contribuer au repérage des besoins éducatifs particuliers ;
- leurs attentes, notamment en ce qui concerne le travail de partenariat.

La question de la formation :

- les demandes et attentes ;
- les besoins en accompagnement ;
- Les pratiques actuelles.

La prise en compte de la famille :

- le regard des enseignants sur les familles ;
- la participation des enseignants aux équipes éducatives et équipes de suivi de scolarité.

3.3.2 Entretiens

Concernant les entretiens, la méthodologie de l'entretien semi-directif a été retenue lors des rencontres avec les personnes qui ont contribué au recueil de données : il s'agissait de structurer les modalités de thèmes communs tout en permettant de ne pas figer la rencontre autour de questions fermées.

Les entretiens ont été organisés autour des thématiques dégagées. En revanche, les rencontres avec les enfants se sont déroulées sur un mode moins dirigé pour aboutir à un recueil d'informations le plus fluide possible afin de ne pas les perturber.

3.3.3 Questionnaires

Le questionnaire a été élaboré via l'éditeur Sphynx, adapté à la réalisation d'enquêtes universitaires et au traitement des données de recherches. Le lien du questionnaire, ainsi que sa transmission, ont été testés dans un premier temps afin de s'assurer que les destinataires puissent ouvrir le lien et compléter les items.

Avec l'accord des Inspecteurs de circonscription, les questionnaires ont été transmis par mail aux directeurs et directrices d'école, via la liste de diffusion de l'équipe de circonscription, afin qu'ils puissent transmettre à leur tour le questionnaire aux enseignants de leur équipe. Une présentation figurait en amont du lien afin d'expliquer le contexte de travail et de garantir l'anonymisation des données.

4. Elaboration des données

Les échanges ont été pris en notes et enregistrés, avec l'accord des personnes.

Les entretiens ont été retranscrits, en veillant à ne retenir dans l'échange que les éléments ciblés par les thématiques. Les rencontres ont en effet souvent soulevé un intérêt et engagé l'échange de manière prolongée.

Les thématiques dégagées en amont du recueil des données ont constitué le support de l'analyse des données.

Les réponses aux questionnaires ont été données par lecture directe des résultats élaborés par le fonctionnement de l'éditeur Sphynx en ce qui concerne les données quantitatives.

S’agissant des données textuelles des questionnaires, les corpus de réponses ont été regroupés par question, permettant un examen en termes quantitatifs des types de réponses et une analyse textuelle afin de dégager les axes de réponses principaux.

5. Synthèse

Éléments recueillis	Outils	Annexe
23 enseignants, dont directeurs(trices) d’école	Questionnaire	Annexe 1.1
Avis d’enfants	Entretien, recueil d’avis	Annexe 1.2
3 professionnels de la communauté éducative (Mme A, Mme B, Mme C)	Entretien semi-directif	Annexe 1.3
Un professionnel d’un service médico-social (Mme D)	Entretien semi-directif	Annexe 1.3
Une cadre de l’Éducation nationale (Mme E) Un directeur d’ESMS (Mr F)	Entretien semi-directif	Annexe 1.4

RÉSULTATS ET ANALYSES

L'analyse des résultats est structurée de la manière suivante :

- L'objet de la question de la recherche étant l'accompagnement des enseignants, les réponses au questionnaire qui leur a été proposé sont considérées dans un premier temps;
- Ces réponses sont mises en lien avec les données des entretiens afin de pouvoir mettre en perspective le positionnement des enseignants avec ce qui est sollicité en termes de pratiques de l'École inclusive auprès des professionnels de la communauté éducative.

1. L'effet de l'ancienneté professionnelle?

1.1 Les données issues des questionnaires

Dans le premier temps de l'analyse, nous avons pris en compte le caractère récent des dernières évolutions règlementaires, à partir duquel nous avons décrit le fonctionnement de l'École inclusive.

Nous avons ainsi trié les données afin de chercher s'il y avait un effet de l'ancienneté professionnelle des enseignants sur leur vécu des pratiques de l'‘École inclusive. Nous avons pris comme repère la loi de 2005, qui a eu des effets sur la scolarité des élèves, en soutenant la prise en compte des besoins éducatifs particuliers et la prise en compte de l'environnement de l'enfant. Ce cadre règlementaire a marqué un tournant en ce qui concerne le développement des pratiques inclusives. Tenant compte des effets nécessaires de l'appropriation d'un cadre règlementaire après sa diffusion, nous avons considéré 2 groupes concernant la population d'enseignants auprès desquels les données ont été recueillies :

- Les enseignants qui ont commencé à exercer la fonction de professeur des écoles avant 2008, qui ont été formés et ont exercé une grande partie de leur carrière dans un contexte où les élèves en situation de handicap étaient accueillis dans le cadre de l'enseignement spécialisé uniquement.
- Les enseignants qui ont commencé à exercer la fonction de professeur des écoles après 2008, qui de fait ont été sensibilisés dès leur formation initiale à l'accueil de tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés.

Nous avons alors croisé l'appartenance à ces groupes en retenant les deux items du questionnaire (item 4 et 6) qui renseignent sur le ressenti des enseignants concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Nous observons alors les éléments suivants (*Annexe 3*):

- Dans le groupe d'enseignants qui présentent le plus d'ancienneté:
    - 89,5% des enseignants disent s'être déjà sentis fortement déstabilisés par l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers ;
    - 84,2% des enseignants perçoivent qu'il y a davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers qu'au début de leur parcours professionnel.
- En revanche, dans le groupe d'enseignants qui exercent depuis 2008, la valeur de ces deux indicateurs baisse :
    - 50% d'enseignants disent avoir pu être déstabilisés ;
    - Ils estiment qu'il n'y a pas plus d'élèves à besoins éducatifs particuliers depuis le début de leur parcours professionnel.

Les effectifs de ces deux groupes restent bien trop faibles pour pouvoir étudier la significativité des résultats. Il serait également nécessaire de prendre en compte d'autres critères pour s'assurer de l'effet de ces données (si la corrélation pouvait se confirmer avec une étude statistique plus approfondie, nous pourrions aussi faire l'hypothèse que le ressenti de la déstabilisation peut être en lien avec une plus grande fatigue professionnelle et pas seulement un manque de formation initiale). Pour autant les données des entretiens vont également dans le sens d'une acceptation des pratiques de l'École inclusive par les enseignants récemment entrés en fonction.

1.2 Les données des entretiens

Il est en effet intéressant de noter que la mise en perspective des données aux plans quantitatif et qualitatif va bien dans le même sens, décrivant un effet de l'impact de la formation initiale mais également un impact sur la manière dont les enseignants appréhendent leur fonction.

En effet, la conseillère pédagogique rencontrée observe que "*les nouveaux enseignants peuvent se dire en difficulté avec les profils qu'elle nomme "atypiques", mais ils ont acquis qu'ils sont là pour eux. […] ça fait partie du contrat".* L'enseignante référente fait le même constat en soulignant de son point de vue que l'attitude d'acceptation des enseignants est le point de départ essentiel pour pouvoir contribuer à l'élaboration des projets d'accueil des élèves: *" ce principe d'accueil de tous les enfants ne sera pas partagé tant qu'on n'aura pas une vague d'enseignants qui sera formée à l'idée qu'ils doivent être là pour tous les enfants".*

Madame B. dit rencontrer encore beaucoup d'enseignants qui ont voulu enseigner *"pour donner le savoir, apprendre à lire et à écrire* "et cite cette phrase qui lui a souvent été adressé par ses collègues *"Mais comment fais-tu pour enseigner aux enfants handicapés? Moi, je ne pourrais pas."* Pour Monsieur F, directeur du dispositif ITEP il s'agit de s'approprier une nouvelle culture professionnelle : *"c'est la question de l'acculturation des enseignants...(...) qui se doivent d'accueillir des élèves de droit commun".*

1.3 Conclusions

Le regard des enseignants, complété du point de vue des professionnels qui les accompagnent, nous amène à considérer que le fonctionnement actuel de l'école est celui d'un système en transition. Les enseignants les plus récemment formés sont entrés en fonction dans un système qui pose que l'école doit être au service de tous les élèves, s'appuyant sur une posture professionnelle qui est d'envisager les spécificités de chacun. Nécessairement, la représentation de leur fonction va plus majoritairement tendre vers le fait d'être présent pour tous. Madame E, Inspectrice de l'Éducation nationale du service de l'École inclusive, décrit dans ce qu'elle perçoit *"un système en pleine évolution, on assiste actuellement à un basculement".*

Même si le cadre règlementaire concernant le fonctionnement de l'École inclusive est posé, il reste récent et l'enquête de terrain donne la perception que deux systèmes coexistent : des enseignants qui perçoivent les enjeux, peuvent être en difficulté mais sont dans une démarche de travail, des enseignants qui seraient susceptibles de regarder le fonctionnement de l'École inclusive avec un point de vue extérieur.

Il peut être admis que tout cadre règlementaire sollicite un temps d'appropriation par les acteurs de terrain ou encore que le système éducatif ait besoin de temps pour mettre en œuvre l'organisation opérationnelle qui découle du cadre règlementaire de l'École inclusive. C'est ainsi que sur le secteur où ont été recueillies les données, la mise en œuvre des PIAL est en cours. Rappelons également, que ce secteur, prisé du point de vue géographique, compte davantage d'enseignants expérimentés que de jeunes enseignants et qu'il pourrait être attendu que la transformation du système vers une pratique plus aboutie de l'École inclusive soit simplement une question de temps.

Au vu des données recueillies, la seule dimension de la temporalité ne paraît pas suffisante pour attendre que les avancées nécessaires se concrétisent. En effet, plusieurs points du recueil de données interpellent quant au vécu de l'École inclusive et nous reviendrons ici de

manière plus approfondie sur la notion de déstabilisation, interrogée lors des questionnaires proposés aux enseignants du premier degré.

2. L'École inclusive : un concept professionnel déstabilisant ?

2.1 Les données issues des questionnaires

2.1.1 Des situations déstabilisantes

Nous appuyant sur le développement théorique, où il a été souligné que l'accueil de tous les élèves dans le cadre scolaire ordinaire était susceptible de majorer l'engagement relationnel des enseignants, au point de pouvoir parfois susciter un débordement émotionnel avec un impact sur la vie personnelle, nous avons choisi d'interroger ces éléments à travers le questionnaire dédié aux enseignants.

Le terme de « déstabilisation » a été choisi pour que les professionnels puissent éventuellement identifier un moment vécu. Les précisions de la question (manifestations du stress qui impactent le niveau somatique et physique par de la fatigue, une inquiétude persistante au-delà du temps de travail, éventuellement des pleurs) visaient à repérer ce type de débordement majeur, qui dépasse le seuil de la seule difficulté professionnelle.

Les données chiffrées signalent majoritairement la manifestation de ces symptômes puisque sur l'ensemble global du corpus (*Annexe 2 et 4.1*):

- 82,6% des professeurs des écoles interrogés signalent s'être sentis déjà fortement déstabilisés dans leur pratique professionnelle par l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers ;

- Nous avons vu précédemment que la valeur de cet indicateur baisse auprès du groupe d'enseignants entrés le plus récemment dans leur fonction en (50%) ;

- En revanche, nous observons que 100% des directeurs ou directrices d'écoles primaires ayant répondu au questionnaire témoignent de ce vécu déstabilisant. Nous aurions intuitivement pensé que la fonction de direction pouvait agir comme un facteur de protection (le directeur ayant été reconnu dans son expérience professionnelle à faire face à des situations complexes, sa fonction requiert également une bonne connaissance du cadre règlementaire) alors que les éléments chiffrés indiqueraient qu'ils paraissent plus exposés.

2.1.2 Des facteurs de risque de déstabilisation

La question 5 apparaissait en complément pour les enseignants qui avaient identifié un moment de déstabilisation dans leur parcours professionnel afin de pouvoir recueillir ce qu'ils pouvaient identifier, de leur point de vue, comme facteur déclenchant de cette déstabilisation (*Annexe 4.2*).

Un premier élément est apparu d'emblée à la lecture de l'analyse de la fréquence de l'ensemble des mots recueillis réalisée avec l'appui du logiciel de traitement de données Iramuteq. Sur 315 occurrences, le logiciel en a identifié 155 en formes dites actives (noms communs, verbes, adjectifs renseignant sur le sens des réponses). Sur ces 155 formes actives, la très grande majorité n'était renseignée qu'une seule fois et seuls 9 termes sont revenus plus de 3 fois (certains étant induits par la question dont le terme difficulté). Or, le terme le plus cité dans les réponses est le mot « enfant », qui revient 9 fois et il est cité davantage que le mot « élève » qui revient lui 5 fois dans les occurrences (une vigilance a été apportée dans le libellé des items du questionnaire à n'utiliser que l'expression « élèves à besoins éducatifs particuliers » institutionnellement dédiée, comme nous avions pu le dégager dans les apports théoriques).

Afin de compléter nos observations, le corpus rassemblant toutes les réponses recueillies à la question 5 a ensuite été examiné globalement. Le nombre de réponses étant peu élevé (17), il a été possible avec une seule lecture sans traitement de données d'identifier 5 thématiques :

- Les termes référant à la <u>situation de violence et de crise</u> *(« violence des enfants », « gestion difficile du comportement de l'élève qui hurle, se traîne par terre se sauve », « émotions ingérables, colère »…*) ;
- Les termes référant à la <u>solitude du professionnel</u>, désignant l'accompagnement professionnel tant en moyens humains qu'en ce qui concerne les contenus *(« pas formée pas de soutien », « pas les outils, peu d'échange avec les spécialistes », « seul au monde, pas de soutien », « manque de personnel »…*) ;
- Les termes référant à la préoccupation de la <u>gestion de l'ensemble de la classe</u>, plusieurs fois cités comme *« les autres enfants » (« l'enseignant ne pouvant se partager entre le groupe classe et l'enfant parti on ne sait où », « perte de fluidité et de sérénité dans le groupe classe », « déstabilisation du groupe classe répétitifs par des cris, du bruit, une gestuelle », « gestion des manifestations agressives envers les autres enfants », « faire classe quand il y a des crises à*

répétition », "situations très anxiogènes pour l'enseignante et pour les autres enfants ») ;

- Les termes décrivant le lien à la famille, envisagé d'un point de vue négatif *(« communication difficile avec les parents », « manque de soutien et de lucidité des parents face à la souffrance de leur enfant », « on se débrouille comme on peut mais quand la famille demande des comptes… »*) ;
- Les termes référant à l'aménagement matériel *(« des classes surchargées et des locaux exigus », « pas de matériel ou si peu », « pas d'espace pour isoler »...).*

Au-delà des thématiques, nous relevons à travers les réponses des termes qui confirment bien la forte déstabilisation ressentie par l'enseignant, avec des réponses qui décrivent un réel épuisement, une perte de contrôle sur la situation professionnelle et il est perceptible à certains libellés que ce ressenti reste présent avec des propos qui viennent évoquer une colère, encore vive, confirmant un ressenti peu élaboré.

Nous pouvons supposer que cet épuisement, ce débordement ressenti, résulte de l'accumulation de plusieurs facteurs parmi lesquels les troubles du comportement manifestés par l'enfant prennent une large place. L'enseignant qui a pu se sentir très fortement déstabilisé a certainement dû faire face à un enfant débordé lui-même, au point qu'il ne puisse plus se contenir et s'exprime corporellement, devenant bruyant, jusqu'à parfois atteindre un seuil très élevé de crise. L'insécurité gagne l'enfant comme l'adulte et on sent aux propos des enseignants une crainte que cette insécurité atteigne les autres enfants de la classe.

2.1.3 La représentation de l'École inclusive

Pour compléter cette analyse, nous allons maintenant observer les réponses à l'item 8, qui visait à recueillir « 3 mots ou expressions évoqués par « l'École inclusive », dans le cadre de leur pratique d'enseignants du premier degré.

Si nous observons l'ensemble du corpus des réponses à la question 8 (*annexe 4.3*), nous notons que sur le total de 23 réponses, seules 7 propositions comportent des termes à connotation uniquement négatives. La plupart des réponses signalent un point de difficulté et viennent nuancer par un mot ou une expression positive *(« remise en question positive », « acceptation »…).*

L'analyse de la fréquence d'occurrence des mots permet d'identifier les formes actives les plus fréquemment citées (comme à la question précédente, seuls quelques termes sont récurrents alors que la très grande majorité des mots n'est employée qu'une seule fois) et nous

considèrerons ces termes comme les points qui viennent synthétiser les représentations de l'École inclusive pour l'effectif d'enseignants du premier degré qui a répondu au questionnaire.

Le premier terme cité est *« difficultés »* (cité 8 fois), et le deuxième terme le plus fréquemment cité (7 occurrences) est *« adaptation ».* Ainsi, si dans les représentations l'École inclusive évoque une situation complexe, cette évolution au plan des valeurs ne serait pas perçue d'un point de vue négatif par les enseignants. Le terme « adaptation » renvoie en effet à l'idée d'un ajustement nécessaire, d'une appropriation mais pas à un refus ou une impossibilité.

Les autres termes cités rappellent les préoccupations des enseignants que nous avons pu évoquer précédemment : *« formation »* (cité 5 fois) qui évoque le besoin de soutien et *classe* ainsi qu'*école* (cités respectivement 5 et 4 fois), qui rappellent la préoccupation des enseignants concernant l'évolution de tous les enfants du groupe.

2.2 Les données des entretiens

Les professionnelles de la communauté éducative rencontrées, qui côtoient au quotidien les enseignants concernant la question de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers, viennent confirmer les représentations et le point de vue des enseignants. Particulièrement, cela permet d'éclairer les données qui concernent la notion de difficulté d'adaptation au contexte de l'École inclusive.

Comme nous l'avons précédemment cité, la conseillère pédagogique explique que même les professionnels engagés sur les pratiques de l'École inclusive peuvent se sentir en difficulté sur les profils d'élèves qu'elle nomme comme « atypiques ». Monsieur F, directeur d'un dispositif ITEP fait le lien concernant cette question de l'adaptation professionnelle avec ce qui est sollicité pour les politiques publiques concernant le secteur médico-social : *"il est demandé au secteur médico-social de prendre un virage inclusif, mais je dis souvent que c'est les écoles qui doivent le prendre..."*. Nous comprenons que les enseignants peuvent être déroutés par ce que donne à voir certains enfants à profils très particuliers. À ce sujet, Madame D, psychologue en équipe pluridisciplinaire ? s'interroge également sur une expression récurrente qu'elle entend dans les équipes éducatives auxquelles elle commence à assister : *"être élève, j'entends cela tout le temps mais qu'est-ce que cela signifie être élève? "*

L'inspectrice qui intervient auprès du service École inclusive emploie ce même terme de déstabilisation et exprime que les enseignants *« ont besoin d'être rassurés dans leur bon sens, de se sentir autorisés. Il y a parfois des choses qu'ils ont pensé à faire et qu'ils n'ont pas osé faire ».* Elle l'explique par le fait que beaucoup de réformes de changements de cadres réglementaires se sont enchaînés. Elle note aussi que la majorité de ses collègues

Inspecteurs(trice) de l'Éducation Nationale qui exercent sur une circonscription géographique se sentent de plus en plus concernés de manière générique par les pratiques de l'École inclusive. Pour autant, elle a, comme ses collègues, peu de temps à consacrer spécifiquement aux enseignants, ce qui fait directement écho au sentiment de solitude pointé lors de l'analyse des facteurs de risque contribuant à la déstabilisation des enseignants : *« il y a besoin de réassurance, d'être convaincu que ce qu'ils font c'est bien. Or il n'y a pas souvent ce regard-là parce que nous les inspecteurs nous ne sommes pas sur place et on les voit tous les 3 ans seulement. »* Nous retrouvons ici dans ces propos l'illustration du sentiment de compétence décrit dans la première partie qui semble faire défaut auprès des enseignants.

C'est en termes de réassurance que s'exprime également le directeur du dispositif ITEP :*"on voit bien que les enseignants sont inquiets, il faut être rassurant pour les enfants, les protéger, mais aussi rassurer l'équipe d'accueil."*

L'inspectrice revient également sur le travail de la cellule de crise et sur l'organisation au niveau départemental pour faire remonter les situations les plus complexes afin de pouvoir examiner avec des regards croisés et distanciés ce qui a déjà été proposé au niveau de l'école pour l'accueil de l'enfant, afin de pouvoir continuer à explorer les ressources à mobiliser auprès de lui pour soutenir l'inclusion scolaire.

Une réponse est commune aux trois professionnels de la communauté éducative lorsqu'elles citent le terme *"idéal"* pour évoquer l'École inclusive : *"un idéal non atteint, "voire inatteignable"*. L'inspectrice note qu'il y a encore peu l'École inclusive pouvait être perçue comme un concept, la formulation d'un idéal. Le fonctionnement est maintenant en route, et fait peut-être prendre la mesure de ce qu'il y a à construire pour parvenir à ce qu'il serait souhaitable pour tous? Le directeur du dispositif ITEP décrit aussi, de son point de vue, une forte exigence des enseignants vis-à-vis d'eux-mêmes (du système éducatif ?), qui paraissent répondre à une injonction paradoxale : *" ils ont l'injonction de produire du résultat pour la classe entière et ils doivent être performant pour un élève singulier. Question : qui doivent-ils sacrifier?"*

Il est aussi particulièrement enrichissant de s'attacher aux propos des enfants. D'une part les enfants pour lesquels la question du besoin éducatif particulier s'est posée, qui peuvent rendre compte de leur vécu et montrer qu'ils prennent leur place à l'école en fonction du regard perçu sur eux : *« c'est bien maintenant, M… (AESH nommée récemment)* elle m'aide » *» « je veux pas être handicapé » « j'aime pas qu'on voit qu'on m'aide ».* Des enfants qui peuvent pointer aussi le niveau d'attente : *« ça y est j'ai plus de fiches » « c'est plus facile à l'ULIS ».* L'entretien avec l'enfant qui ne relève pas de besoins éducatifs particuliers montre aussi de

manière étonnante que tous les enfants sont susceptibles d'être concernés par la difficulté de l'autre : « *Par exemple A il est dans ma classe aujourd'hui, il travaille bien. Bon bien sûr c'est un peu difficile la dernière fois on a essayé de faire cours sans son APS… enfin je sais pas trop si c'est comme ça qu'on dit, mais ça a été difficile. »* Nous notons aussi un regard sur les enfants considérés comme différent ou devant être aidés : *« ceux de l'ULIS », « je dirai pas que c'est facile pour tout le monde ».* Mais les propos recueillis confirment que les enfants perçoivent aussi que les enseignants sont perçus différemment selon leur positionnement par rapport aux enfants en difficulté : *« Par exemple l'année dernière c'était compliqué pour B. et maintenant ça se passe bien il s'est amélioré dans son comportement. Cette année la maîtresse elle lui a donné des petits exercices pour lui, par exemple il fait de la gym des doigts et ça l'aide ».*

2.3 Conclusions

Nous pouvons ainsi retenir à l'ensemble des données que les enseignants paraissent adhérer aux valeurs de l'École inclusive, même si la notion de difficulté à traiter cette question est nettement pointée. Le terme d'adaptation qui revient dans leur réponse indique qu'ils repèrent la nécessité de faire évoluer leur posture professionnelle. Nous retrouvons ici des résultats en cohérence avec un constat déjà réalisé au plan national.

Il serait intéressant également d'approfondir la question du statut de l'enfant. Dans le système éducatif, le terme d'élève est privilégié que cela soit dans les textes règlementaires ou dans les pratiques de terrain. La prédominance du terme *"enfant",* que nous avons relevée dans les réponses des enseignants au questionnaire, paraît ainsi se démarquer du contexte ordinaire de l'école. La forte fréquence du terme "*enfan*t" dans les réponses indiquerait-elle que l'élève à besoins éducatifs particuliers, qui place l'enseignant en difficulté, serait avant tout perçu comme un enfant? Est-ce que le fait de ne pouvoir l'appréhender ou le reconnaître comme un élève, avec un habitus social connu et maîtrisé, serait une des premières difficultés des enseignants? Doit-on y voir de la part des enseignants une acceptation pleine et entière de l'enfant dans sa globalité ou, a contrario, une forme de mise à distance… L'enfant, qui devient trop bruyant, certainement très souffrant dans un contexte où il est peu contenu ne serait-il pas reconnu comme un élève ?

Ce que nous pouvons comprendre au niveau local du recueil des données, c'est qu'une part des professionnels est heurtée par des difficultés au point d'être très fortement déstabilisée au plan personnel. La référence "à *l'idéal de l'École inclusive*" nous amène à penser qu'une part des difficultés des enseignants s'expliquerait par des attentes trop fortes : quelles que soient

les spécificités des enfants, les enseignants estimeraient leur travail correctement réalisé si les enfants pouvaient être perçus comme des élèves et en capacité de réussir avec le moins d'écart possible à la norme de leur classe d'âge. L'École inclusive reste-là perçue comme un concept où il s'agit de développer des compétences scolaires. Sur ce secteur, les attentes sont particulièrement fortes concernant le niveau des élèves. Les difficultés des élèves à besoins éducatifs particuliers, quand bien même ce qui leur est proposé contribue à leur réussite scolaire en perspective de leurs ressources, seraient susceptibles de venir minorer le sentiment de compétence des enseignants.

Les manifestations de violences, d'états de crise reviennent également dans les propos comme étant parmi les causes qui ont conduit à la déstabilisation. Si l'objet du mémoire est de s'intéresser à l'accompagnement des enseignants, il n'en demeure pas moins que cette préoccupation vise également à contribuer à un meilleur accueil des enfants. Or, il parait important de prendre en compte que tous les enfants de la classe de l'enseignant en difficulté sont susceptibles de se retrouver exposés à ces formes de violence ou d'états crises, où l'adulte référent peut être amené à être débordé. Ainsi, le système éducatif s'organise dans la mise en œuvre des pratiques de l'École inclusive avec des difficultés susceptibles de parfois conduire à un état de rupture, qui peut impacter personnellement les enseignants, mais certainement l'ensemble du système social qui englobe la classe. Les entretiens et résultats au questionnaire nous montrent que la question des pratiques de l'École inclusive est reconnue par tous : enseignants, enfants et parents. Si les enseignants peuvent parler des élèves à besoins éducatifs particuliers, ils signalent leur préoccupation pour la prise en compte *« des autres »* élèves. Les élèves à besoins éducatifs particuliers prennent en compte le regard des autres sur eux et les enfants qui ne relèvent pas de besoins éducatifs particuliers repèrent *« ceux de l'ULIS* ».

Le système actuel de l'École inclusive tel que nous l'avons observé est ainsi un système éducatif en transition comme nous l'avons vu précédemment. Nous pouvons compléter là que ce système doit s'organiser en référence à la gestion d'états de crise qui impactent l'ensemble du maillage du système éducatif (dont l'ensemble des enfants et leurs parents) et veiller à ne pas alimenter les clivages, la séparation, qui pourraient s'installer entre les enfants.

Il émerge également de l'analyse des résultats que l'enseignant fait face seul aux difficultés, ce sentiment de solitude revient en effet dans les réponses. Dans la suite de l'analyse, nous allons revenir plus précisément sur ce point, en le mettant en perspective avec le travail en équipe mis en œuvre au sein des écoles.

3. Le travail en équipe ?

3.1 Les données issues des questionnaires

Si nous examinons les réponses, globalement le nombre d'enseignants qui estiment pouvoir s'appuyer sur un travail en équipe pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers reste faible (*Annexe 5.1*):

- 34,8% de l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire répondent par oui à cette question ;

- Pour 56,5% d'entre eux ce recours est parfois possible, selon le groupe auquel appartient à l'enseignant (les scores oscillent entre 16 et 40%).

- Seul le groupe des enseignants les plus récemment entrés en fonction répondent massivement par "oui" à cette question (75% de réponses positives). Cette observation irait de pair avec la prise en compte dès la formation initiale de l'acceptation de tous les élèves dans les classes, entrainant certainement une plus grande capacité à partager et échanger entre collègues pour trouver en équipe des ressources pour parvenir à accueillir tous les élèves. L'effectif de ce groupe étant restreint (4 professionnels), il faut prendre en compte cette donnée avec prudence.

Dans le même temps, les données chiffrées montrent que la réponse négative est la moins représentée :

- Elle est citée par 8,7% des enseignants, voire absente chez certains groupes d'enseignants. C'est le cas des enseignants qui exercent ou ont exercé la fonction d'enseignants spécialisés et des enseignants les plus récemment entrés en fonction ;

- En revanche, pour le groupe de directeurs la réponse "non " à la question du soutien à l'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers par un travail en équipe concerne 40% de l'effectif, ce qui semble majoré par rapport aux autres groupes d'enseignants. L'effectif une nouvelle fois est à prendre en considération pour nuancer cette analyse (cette réponse négative représentant 2 réponses sur les 5 recueillies, ce qui reste un nombre très faible). Nous pouvons penser aussi que les directeurs et directrices d'écoles relatent là leur difficulté à organiser le travail en équipe, à motiver leurs adjoints en ce sens si certains résistent à ce fonctionnement, puisqu'il leur revient d'organiser cette demande.

La fréquence des occurrences de mots sur le corpus de réponses qualitatives visant à repérer les obstacles au travail en équipe (*Annexe 5.2*) nous renseigne sur un des principaux obstacles au travail en équipe : *le temps*. C'est un des 7 mots qui est cité le plus fréquemment

dans les réponses des enseignants (les six autres mots n'étant pas significatifs car ce sont des mots contenus dans la question posée).

Le nombre de réponses (19) permet en revanche de les analyser par simple lecture et de dégager d'autres thématiques sur les obstacles au travail en équipe. Plusieurs d'entre elles évoquent les résistances de certains collègues enseignants à investir ce travail en équipe : *" collègues ne souhaitant pas partager", "souvent les difficultés apparaissent lorsqu'il y a des conflits d'egos",* difficulté à ce que *"chacun se sente concerné", "confiance réciproque avec les compétences de tous".* De manière plus étonnante, plusieurs réponses vont dans le sens d'une difficulté à partager par crainte de surcharger le travail des collègues mais aussi de les exposer à une situation difficile : *"difficultés de mettre les collègues dans la même situation difficile et peur d'échec de notre capacité à gérer" "chaque collègue a des élèves posant des problèmes et personne ne souhaite se rajouter des contraintes lourdes à mener".*

D'autres réponses font penser que ce travail est vu comme une surcharge qui ne vient pas forcément apporter des solutions : *"le temps d'échange et de préparation qui s'allonge nettement" "malgré ce travail en équipe, on est seul chaque jour dans sa classe...".*

L'autre axe qui se dégage concernant les obstacles au travail en équipe reprend des éléments matériels déjà cités précédemment *("classes trop chargées", "enfants à besoins éducatifs particuliers trop nombreux" ...).*

3.2 Données issues des entretiens

Les données issues de l'entretien avec Madame D, professionnelle du médico-social qui découvre le travail dans les écoles avec la participation aux équipes éducatives et équipes de suivi de scolarisation pour les enfants déjà accompagnés par une équipe pluridisciplinaire, permettent d'avoir ce regard extérieur qui renseigne spécifiquement sur la capacité des équipes enseignantes à élaborer ensemble. En effet, découvrant le vécu des équipes éducatives dans les écoles elle observe que ce travail est structuré très différemment d'un établissement à l'autre. Elle précise : *" sur la dernière équipe, on sentait que l'enseignante avait tout saisi [...] par exemple il y avait toute une réflexion par rapport à l'enfant sur la place dans l'espace classe de l'AESH". "Il y a certaines situations, on a l'impression qu'elles ne sont pas préparées. Ça arrive comme ça... Souvent il n'y a pas de bases de discussions, peut-être est-ce ça qui manque ? Il manque peut-être des étapes ?"*

Monsieur F, directeur d'un dispositif ITEP, spécifiquement amené à accompagner des enfants présentant des troubles du comportement s'étonne qu'un enfant en difficulté reste souvent la question de son enseignant. Or lorsque les difficultés de l'enfant sont telles qu'elles

s'expriment sous forme de gestes violents et ramènent à un état de crise, alors la gestion de crise devrait être *"la question de l'école, une préoccupation collective de la communauté éducative et non celle de l'enseignant qui l'accueille"*, comme il le voit encore souvent dans les écoles.

Ces écarts importants de fonctionnement en équipe sont observés également par les professionnelles de la communauté éducative, alors que le travail en équipe est essentiel dans la question souvent complexe de l'élaboration d'un projet d'accompagnement d'un élève à besoins éducatifs particuliers : *"il faut un maillage et des liens entre les professionnels, si la conseillère pédagogique travaille seule, que l'enseignante référente travaille seule cela ne fonctionne pas"* souligne l'enseignante référente. *Il faut de la coopération et non de la juxtaposition."* Etant amenée à intervenir sur plusieurs circonscriptions, cette professionnelle observe également que ce travail en équipe autour de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers peut être différent d'une école à l'autre mais également impulsé différemment d'une circonscription à l'autre. Ainsi elle décrit que "*parfois cela peut fonctionner, parce que dans un endroit la conseillère pédagogique était acceptée dans les classes pour donner un regard extérieur. Mais il y a des écoles où cela est plus difficile de rentrer dans les classes et des circonscriptions où cela n'est pas organisé comme cela".*

L'inspectrice rattachée au service École inclusive rapporte que, parmi les obstacles liés à la mise en œuvre du travail équipe, *"il reste aussi les personnes parfois..."* Même si la culture du premier degré, en référence à la polyvalence des enseignants, au vécu partagé de la classe au quotidien, la question de l'École inclusive est prise *"à bras le corps par l'équipe malgré tout […] même si des équipes peuvent dysfonctionner ".*

3.3 Conclusions

Il apparaît à l'examen des données recueillies que les pratiques du premier degré restent encore marquées par des fonctionnements individuels d'enseignants. Ce positionnement individuel peut parfois s'avérer être une ressource, lorsque le professionnel soutient, quelle que soit sa fonction, l'accueil de l'élève à besoins éducatifs particuliers mais également un obstacle, lorsque le professionnel résiste ou se défend des pratiques de l'École inclusive.

Nous avons vu précédemment que les enseignants pouvaient adhérer aux valeurs de l'École inclusive. Nous comprenons ici, aux résistances qu'ils peuvent parfois manifester, que certains enseignants peuvent réellement douter de leur compétence professionnelle. En effet, vu les hésitations, voire les craintes formulées à l'idée de s'appuyer sur leurs collègues pour traiter une situation d'accueil complexe, nous pouvons faire l'hypothèse que solliciter ce travail

en équipe reviendrait pour eux à reconnaître une forme d'échec professionnel. Cette culture professionnelle est en cela très différente de celle d'une équipe du secteur médico-social où le travail en équipe est instauré de fait.

Le questionnaire visait à interroger la représentation du travail en équipe au niveau de l'école mais les entretiens nous amènent à considérer que cette notion de travail en équipe doit être non pas considérée au seul niveau de l'école, mais plutôt au niveau de la circonscription pour l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. De nombreuses personnes extérieures à l'école peuvent être sollicitées en tant que ressource pour étayer la présence de l'enfant sur l'école et cet aspect ressort également au niveau des réponses des questionnaires. C'est cette question d'un adressage vers l'extérieur qui revient de manière récurrente dans les préoccupations des enseignants qui sera interrogée dans le paragraphe suivant.

4. Adressage et ressources extérieures à l'École

4.1 Données issues des questionnaires

4.1.1 L'adressage en interne

L'item 7 du questionnaire proposé aux enseignants visait à repérer vers qui se tourne l'enseignant lorsqu'il repère un élève à besoins éducatifs particuliers pour lequel la seule situation de classe ne pourra répondre.

Deux types d'analyse se dégagent à la lecture des 23 réponses recueillies (*Annexe 6.1*). D'une part, le professionnel le plus cité est le psychologue Éducation nationale, souvent associé au professionnel du Réseau d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté, lorsque des enseignants spécialisés y sont également en fonction. Le recours au psychologue de l'Éducation nationale revient en effet dans 69,5% des réponses du questionnaire.

La deuxième observation est que dans le même temps où les enseignants citent le recours au psychologue Éducation nationale dans le cadre du RASED, ils nomment assez fréquemment (40% des réponses) plusieurs autres professionnels qui se réfèrent à une prise en charge qui relèvent du soin (orthophoniste, psychologue, psychomotricien...). En triant les données, nous observons que les directeurs ainsi que les enseignants qui exercent ou ont exercé en tant qu'enseignants spécialisés ne signalent jamais de recours à un professionnel extérieur à l'Éducation nationale. En revanche, nous notons aussi que lorsque nous ne tenons compte que des professionnels qui ne sont pas directeur ou directrice d'école, cette fonction n'est jamais citée comme un recours lorsque l'enseignant s'interroge sur le parcours à venir de l'enfant.

Enfin, mettre à jour les difficultés de l'enfant pour chercher à soutenir les apprentissages et sa place à l'école, suppose de pouvoir créer un lien avec la famille. À ce sujet (*Annexe 6.2*), 56,5% des enseignants se sentent "à l'aise" pour parler des difficultés de l'enfant à sa famille et 30,4% d'entre eux répondent par la négative. Ainsi ? près de la moitié des enseignants interrogés (43,4%) pourraient se sentir eux-mêmes en difficulté pour parler de la problématique.

4.1.2 Les attentes des enseignants vis-à-vis des professionnels extérieurs

Le questionnaire visait également à recueillir (question 20) les attentes des enseignants lorsqu'une équipe pluridisciplinaire intervient sur le lieu de l'école, avec des professionnels dont la fonction relève d'une intervention médico-sociale pour soutenir la scolarité. Sont ici ciblés les accompagnements d'enfant concernés par une situation de handicap, pour laquelle nous pouvons supposer que l'accessibilité pédagogique est particulièrement questionnée. A l'aide des formes actives recensées (*Annexe 6.3*), nous comprenons que l'enseignant est en attente d'un échange avec le professionnel qui connaît par ailleurs l'enfant, de retours d'informations, de conseils qui lui permettraient de mieux comprendre comment étayer les apprentissages chez l'enfant (*"mutualisation des compétences", "échange sur les mécanismes de fonctionnement" "point de vue sur les évolutions ou les attentes repérées pour les élèves"...).* Certaines réponses formulent explicitement que les enseignants sont en attente de réponses très concrètes en vue de résultats et de progrès de l'élève, que l'on pourrait entendre comme une attente de conseils opératoires à mettre en œuvre auprès de l'enfant (*"qu'ils nous donnent des billes ce qui est rarement le cas", "me donner des pistes de travail", "que le croisement des regards soit effectif et efficace"...).*

Plusieurs de ces réponses expriment également explicitement le souhait de connaître, le diagnostic, le trouble, la connaissance très précise de la situation ("communication transparente sans tabou").

Le niveau de la prise en compte de l'environnement global de la classe revient également à plusieurs reprises ("des conseils applicables au sein d'une classe avec beaucoup d'élèves").

4.2 Données issues des entretiens

Nous retiendrons ici en premier lieu les propos de la psychologue Éducation nationale qui sont très éclairants pour mettre en perspective les données des enseignants. Elle observe en effet qu'elle est une professionnelle à laquelle les enseignants ont facilement recours, certainement car elle est présente dans les écoles, à proximité des équipes et que de sa place elle apporte ce regard extérieur qui vient soutenir les analyses des enseignants. Elle observe

toutefois *« qu'il faudrait travailler sur commande des enseignants. Ils me croisent et demandent une observation en classe, pour que je voie l'enfant… ».* Emerge ici la question de partir de l'observation de l'enfant et cette démarche initiale paraît fonctionner.

C'est en revanche la continuité et le suivi de cette demande qui vient interroger la psychologue Éducation nationale. Elle déploie alors son cadre de travail, rassemble les éléments concernant ce qui a déjà été mis en place, rencontre la famille, amorce parfois un bilan psychologique et de plus en plus souvent se rend compte *"que la famille vient de rencontrer un neurospychologue dans le même temps ou que l'enfant reconnaît les épreuves de bilans et souvent c'est l'enseignant qui a conseillé ce professionnel à la famille. Souvent j'entends que cela ne va pas assez vite. C'est comme les équipes éducatives ou les ESS, le projet a été déjà été pensé : "cet enfant doit aller en ULIS". On me prescrit de faire un bilan. Ou alors l'orthophoniste qui est présente à l'équipe pense qu'il vaut mieux que l'enfant voit un psychologue à l'extérieur. En fait plus ça va, plus personne n'est à sa place. Il faut sans cesse interroger le cadre, sa place, remettre en perspective … c'est épuisant. Et avec tout ça, je m'aperçois que je suis en train de voir de moins en moins d'enfants".*

L'Inspectrice de l'Éducation nationale a le même regard : *"un enfant qui a des difficultés en lecture, tout de suite il faut l'adresser à l'orthophoniste. Et pourtant ce sont bien eux les spécialistes de la lecture."* La conseillère pédagogique ajoute que *"cela peut être très douloureux pour l'enseignant d'apprendre que ce n'est pas forcément à eux d'appeler l'orthophoniste"*. Et complète en reprenant qu'adresser l'enfant vers l'extérieur pourrait être un évitement de l'analyse pédagogique à produire au niveau de l'école : *"pour moi ils ne sont pas formés à l'idée qu'ils n'ont pas à adresser vers une aide extérieure, mais qu'ils ont à réfléchir en équipe et ça c'est un vrai écueil".*

Pour la conseillère pédagogique les questions de l'adressage vers l'extérieur et du travail en équipe sont en fait liées : "*ça fonctionne en équipe quand il peut y avoir une équipe pluricatégorielle, avec une médication de l'extérieur, il faut le regard de la psychologue Éducation nationale sur l'enfant, qui fait le lien avec le regard extérieur de professionnels qui s'occupent de l'enfant, l'IEN qui peut prendre une décision. Il faut qu'il y ait un maillage, personne ne détermine seul ce qui va se passer pour l'enfant, chacun intervient avec son point de vue et on reconstruit le puzzle ensemble."* Or, comme le souligne l'Inspectrice ASH, les enseignants sont souvent demandeurs qu'on leur explique *"ils veulent un diagnostic et qu'on leur explique comment faire avec l'enfant".*

Cela rejoint les observations de Madame D, psychologue en équipe pluridisciplinaire qui découvre le fonctionnement des équipes éducatives et qui s'étonne de ne pas toujours réussir

à situer le niveau de l'enfant *"il manque un point de référence, cela reste un peu flou ou un ressenti affectif. Ou alors l'enfant est situé par rapport à sa classe ou aux élèves de l'enseignant."*

Concernant la question de l'adressage des difficultés de l'enfant quand il est complexe de pouvoir les surmonter à l'école, la conseillère pédagogique note la place spécifique qui est réservée à la famille. Il arrive encore souvent que les enseignants *"orientent, prescrivent et jugent".* Ces propos font écho aux données du questionnaire où il apparaît qu'une forte proportion des enseignants peut se sentir en difficulté pour parler de la problématique de l'enfant à sa famille.

Famille et enseignants pourraient agir réciproquement en défense, certainement peu accordés concernant la désignation des difficultés de l'enfant ou la manière de le prendre en charge. Nous faisons le lien avec ce que relève l'Inspectrice ASH qui observe qu'il y a selon elle deux types de familles dont *" des familles qui sont perdues, qui sont peut-être enlisées dans des problématiques sociales, enlisées dans des problématiques toutes autres, qui sont très éloignées de la culture scolaire, pour lesquelles l'éducation de leur enfant ou l'enseignement n'est pas une priorité ou pas une priorité à ce moment-là. Donc ils lâchent et c'est compliqué, l'école est rejetée au même titre que toutes les institutions il n'y a pas de repère il y a une défiance. "* C'est certainement dans ce contexte que les enseignants adoptent une position de prescription, ressentant que l'enfant est peut-être laissé seul face à ses difficultés. L'Inspectrice complète que l'autre type de familles qu'elle rencontre sont celles qui *"sont très engagées dans les associations pour les enfants en situation de handicap, avec lesquelles je pense on a resserré les liens, ces familles que l'on croise maintenant dans les instances. Là au niveau du département, les liens sont nourris entre la DSDEN et les familles".* Des liens nourris mais dont on suppose que certaines familles militantes, déçues du désengagement de l'école auprès de leur enfant, blessées et inquiètes de l'impact de ces difficultés sur l'adaptation sociale à venir de leur enfant, sont susceptibles de s'adresser de manière percutante aux enseignants et professionnels de la communauté éducative.

4.3 Conclusion

Les données recueillies nous permettent de reconstruire le fonctionnement actuel au niveau local, de ce qui pourrait être nommé « l'externalisation des difficultés ». Ce qui est observé sur ce secteur, pourrait bien être généralisé a minima à l'échelle départementale, compte tenu des analyses de l'Inspectrice du service École inclusive.

Face aux difficultés manifestées par l'enfant, le recours à un adressage extérieur reste encore présent, en faisant l'économie parfois d'une analyse pédagogique approfondie. Les enseignants attendent alors l'annonce d'un diagnostic, qui pourrait venir dire de manière opératoire, extérieure, comment s'ajuster à l'enfant. À ce propos, nous notons ici également le recours à la question du temps, mais qui ne semble pas entendue dans le même sens que ce qui était posé précédemment, où il s'agissait de signaler le manque de temps de réflexion en équipe. Là, il faudrait que les réponses soient apportées rapidement, comme si exposer l'enfant à une consultation auprès d'un spécialiste pouvait d'emblée dicter des solutions pour accompagner l'enfant.

Si cette question de l'adressage auprès d'une structure ou d'un professionnel de la part de l'école parait très présent, nous notons qu'elle s'atténue au fil du temps selon l'Inspectrice. Également cette même tendance à adresser vers l'extérieur, pourrait avoir des interprétations différentes. Nous pouvons penser qu'un enseignant qui sollicite une prise en charge peut espérer un temps de présence de l'enfant réduit sur l'école qui viendrait soulager le fonctionnement de la classe de l'enfant au comportement-problème et là un vrai questionnement se pose quant à la conformité liée aux pratiques de l'École inclusive. A contrario, un enseignant peut se sentir en difficulté, pas suffisamment compétent, en difficulté pour demander du soutien au sein de son équipe et l'adressage de l'enfant vers l'extérieur viendrait pour lui constituer un facteur de protection de l'enfant, estimant qu'un professionnel spécialiste en relation duelle viendra combler ce que lui-même ne peut apporter dans le quotidien de la classe en tant qu'enseignant.

L'enseignant peut également faire cette demande d'aide parce que de son point de vue il estime que l'enfant ne bénéficie pas de tout ce dont il devrait bénéficier dans le cadre familial. L'enfant devient la responsabilité du parent : dans ce contexte de défiance réciproque, il y a certainement un grand nombre de situations pour lesquelles subsistent des incompréhensions (le parent ne peut voir son enfant à travers ce que l'enseignant décrit de son élève). Nous voyons à quel point les relations école-famille sont susceptibles d'être un sujet très sensible lorsqu'il s'agit de proposer d'accompagner un élève.

Il y a en revanche un trait commun à cette question de l'adressage vers une prise en charge à l'extérieur : ce qui est systématiquement sollicité est le soin, une prise en charge médicale ou para médicale. Alors que l'École inclusive vise à s'organiser dans son fonctionnement institutionnel pour se démarquer de la seule perspective médicale, c'est cette dimension que les enseignants viennent interroger en premier lieu. Les termes qui ont une connotation médicale (le préfixe « neuro », les troubles « dys ») sont passés dans le vocable usuel et questionnés de l'école, sans référence à un point de vue médical (le médecin Éducation

nationale ou le médecin généraliste en l'absence du médecin scolaire). La demande de soin s'apparente le plus souvent à une demande de « réparation », afin d'équiper l'enfant de ce qui lui manquerait : guérir l'enfant pour qui serait repérée une difficulté psychologique, lui permettre de faire appel à davantage de capacités d'attention, d'assemblage de sons pour la lecture. La demande d'aide se situe ainsi majoritairement au plan de la rééducation de l'enfant.

La question de l'adressage extérieur fréquemment sollicité par les enseignants peut être interprétée comme une demande de soutien par l'enseignant : une recherche d'aide extérieure pour étayer l'enfant mais aussi pour qu'un spécialiste vienne guider l'enseignant dans ses pratiques. L'accompagnement des enseignants dans leur pratique professionnelle sera le dernier point du recueil de données analysé.

5. L'accompagnement professionnel des enseignants du premier degré

5.1 Données issues des questionnaires

A travers le questionnaire (*Annexe 7.1*), les professeurs des écoles renseignent qu'ils sont demandeurs de formations dans leur très grande majorité : 80% à 90% des enseignants identifient des domaines où ils auraient besoin d'être accompagnés, formés concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers.

D'un point de vue méthodologique, un défaut initial de paramétrage de la question n'a pas permis de pouvoir présenter cet item à l'ensemble du groupe enseignant (*Annexe 7.4*). Il est cependant intéressant de noter qu'un thème est cité dans quasiment toutes les réponses : les professeurs des écoles sollicitent un accompagnement concernant la gestion des troubles du comportement, la gestion des états de crise (violence étant plusieurs fois citée). La question de l'évaluation revient également.

De manière aussi unanime que le besoin de formation, les enseignants signalent en très grande majorité (89,7%) qu'ils ont le sentiment de ne pas disposer des outils nécessaires pour proposer un travail qui permettra de répondre aux besoins de l'élève (*Annexe 7.2*). Ce pourcentage évolue tout de même selon les groupes, puisque 100% des enseignants directeurs signalent ce manque alors que 50% des enseignants les moins expérimentés font ce constat.

Lorsqu'il s'agit de décrire les outils manquants, les réponses paraissent moins précises que ce qui est identifié concernant les demandes de formations. Dans l'analyse d'occurrence de termes (*Annexe 7.3*), seul le terme "*gestion"* (cité 4 fois) est informatif et nous permet d'avoir une représentation de la posture de l'enseignant qui doit organiser sa classe. La lecture globale

du corpus nous permet de recenser des points déjà évoqués qui permettraient à l'enseignant de gérer la situation de classe en accueillant un ou des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans ce cadre sont citées :

- L'organisation au plan matériel *(« espace de la classe », « outils de manipulation »*...);
- La connaissance du diagnostic (« *pour connaître les compétences de base* »);
- La référence à résoudre des situations spécifiques, dans le cadre concret de la classe, revient également souvent.

5.2 Données des entretiens

Dans ce cadre, nous repartirons d'un des entretiens exploratoires avec une professionnelle universitaire intervenant à l'INSPE du département afin de repérer ce qui est actuellement dédié à l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les heures dédiées à la formation sont encore peu nombreuses mais vont en revanche largement augmenter à compter des années à venir. Nous comprenons que la formation dédiée aux besoins spécifiques est dispensée essentiellement auprès d'enseignants en formation CAPPEI.

Le ressenti de Monsieur F est que les enseignants *"ne paraissent pas avoir été formés, préparés, ils ne se reconnaissent pas des compétences. "*

La conseillère pédagogique, dont le champ professionnel spécifiquement dédié à la mise en œuvre de la formation continue, permet de repérer le contexte actuel. Elle fait le constat qu'il y a des quantités de ressources mais *"la diffusion n'est pas assez grande encore sur un public d'enseignants non spécialisés"*. Dans le contexte actuel, les formations portent essentiellement sur le français, les mathématiques, avec des indications précises au niveau national. Dans ce cadre, elle note que peuvent être abordés des points d'apprentissage spécifiques *"la dyslexie, la dyscalculie... sur un contenu très précis c'est possible d'amener des éléments sur l'aménagement d'exercices "*. Comme le souligne Madame B, enseignante référente, les formations sur les troubles spécifiques sont souvent peu en lien avec une situation authentique de classe : "*dans ces formations, on part toujours du point de vue que l'enfant est à sa place, qu'il ne bouge pas, mais dans la classe il est toujours en interaction avec les autres."* Selon elle, ce qui pourrait apporter aux enseignants est d'échanger avec des éducateurs *"il faut qu'il y ait des enseignants qui aient cette envie d'accepter de voir autre chose que le strict enseignement."*

Nous observons que lorsque les enseignants citent les outils de travail dont ils auraient besoin, ils peuvent signaler le manque de données pour évaluer mais ils ne sollicitent pas un

contexte de travail où ils seraient en mesure d'avoir plus de temps, un cadre de travail plus adapté pour observer spécifiquement les capacités de leurs élèves. Or, comme le relève la conseillère pédagogique, *"il est nécessaire d'outiller les enseignants pour leur apprendre à observer, pour cela il faut de la formation et que l'on partage le principe d'éducabilité"*. Dans le cadre de sa pratique professionnelle, elle s'interroge aussi *"peut-on former à l'éthique?"*

5.3 Conclusion

Les données confirment le manque de formation et d'accompagnement ressenti par les enseignants. Pour autant, de nombreuses ressources existent, mais la question de la diffusion et certainement de l'appropriation de ces outils restent à travailler. Comment faire des choix opportuns, se limiter parmi la variabilité des outils proposés? Nous comprenons que cette question de l'aménagement devrait pouvoir être médiatisée, partagée avec un professionnel spécialisé. Nous notons que les enseignants signalent peu le recours au conseiller pédagogique, dont la mission est bien de soutenir l'analyse pédagogique. Ces professionnels restent rattachés à l'équipe de circonscription, peut-être peu sollicités car ils sont retenus par leurs missions, pas forcément à proximité du quotidien des enseignants. Nous pouvons imaginer que recourir à un professionnel qui exerce à proximité de l'inspecteur n'est pas une attitude spontanée, dans un corps de professionnel dont on comprend bien où travailler pleinement en équipe, solliciter le regard de l'autre peut être entrevu comme une forme d'évaluation de son propre travail.

Les enseignants sont en fait en demande qu'un professionnel extérieur vienne faire ces repérages, observations de l'enfant, certainement pour légitimer leur ressenti ou s'en remettant à un expert. Ce n'est pas la culture de s'extraire du groupe, pour s'accorder un temps spécifique afin d'avoir un regard plus précis sur l'enfant.

6. Retour sur les hypothèses

Hypothèse 1 : Les enseignants du premier degré ont perçu un changement dans les publics accueillis dans leur classe depuis la mise en place des pratiques de l'École inclusive et cela vient questionner leur posture professionnelle.

Les données recueillies vont dans le sens de la validation de cette hypothèse (73.9% des enseignants qui ont répondu au questionnaire estiment qu'il y a davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers depuis le début de leur parcours professionnel).

À l'échelle du recueil de données, nous avons observé un effet de l'ancienneté professionnelle : pour le groupe des enseignants entrés en fonction avant 2008 cet effet est très marqué (plus de 80%) et il est minoré (50%) pour le groupe d'enseignants entrés en fonction le plus récemment. Il s'agissait bien ici d'évaluer un ressenti.

Deux éléments du recueil de données nous permettent de valider l'hypothèse selon laquelle les pratiques de l'École inclusive viennent questionner la posture professionnelle des enseignants du premier degré:

- le terme *"adaptation"* dont l'occurrence est la plus fréquente lorsque les enseignants sont questionnés sur ce qu'évoque pour eux l'expression École inclusive;
- le ressenti de déstabilisation vécue dans le cadre de l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers, identifié par 82.6% des enseignants.

Également, les entretiens nous ont permis de compléter ces données chiffrées, en identifiant des points qui peuvent contribuer à déstabiliser l'enseignant, parmi lesquels : la difficulté à privilégier des axes de travail auprès de l'enfant, la gestion de cas complexes qui peuvent conduire à des situations où l'enfant parait être en crise, les relations complexes avec la famille, l'attente forte vis-à-vis de professionnels extérieurs (généralement identifiés comme des professionnels du soin).

Hypothèse 2 : Les enseignants du premier degré sont davantage susceptibles d'engager leurs propres émotions, d'être questionnés dans leur identité propre lorsqu'ils accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les données recueillies vont dans le sens de la validation de cette hypothèse :

- Le ressenti de déstabilisation est manifeste et le vécu de cette déstabilisation fait référence à des symptômes physiques qui viennent traduire une forte implication émotionnelle, voire un débordement (inquiétudes persistantes, fatigue, pleurs…) ;
- Les réponses aux questionnaires mettent également en exergue la question de la gestion de crise des enfants, avec des références au terme de violence. Nous avons vu que certaines réponses des enseignants expriment un niveau de colère persistant.

Hypothèse 3 : Les enseignants du premier degré ont besoin d'être accompagnés afin de se sentir compétents pour pouvoir accompagner en retour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Les données des questionnaires confirment le besoin de formation et d'accompagnement très largement sollicité par les enseignants, ce qui va dans le sens de l'hypothèse posée.
- Les données issues des entretiens permettent de préciser que cet accompagnement aux pratiques de l'École inclusive reste encore à développer. Les entretiens avec les professionnels de la communauté éducative complètent cette hypothèse, en précisant que pour favoriser une réelle appropriation des pratiques, c'est le travail global au niveau de l'équipe enseignante qui est à mener.

7. Synthèse : le vécu de l'École d'inclusive sur le terrain d'enquête

Les données recueillies nous permettent d'avoir une représentation des pratiques de l'École inclusive, à l'échelle du secteur auquel nous avons circonscrit le recueil de données.

Sur ce secteur, la préoccupation des enseignants et professionnels de la communauté éducative concernant la scolarisation de tous les élèves est bien présente, l'École inclusive n'est pas seulement un concept mais bien une réalité, qui mobilise le quotidien des enseignants et des enfants accueillis dans les écoles.

Cependant, nous avons analysé que la mise en œuvre des pratiques enseignantes au service de tous les élèves est en transition. Nous observons notamment un effet de l'ancienneté, les enseignants les plus récemment entrés en fonction se positionnant de manière plus active et positive quant à la recherche de solutions pour tous les élèves. Même si nos analyses peuvent être questionnées du fait de la faiblesse de l'effectif, il est certain qu'il existe des positionnements divers quant à la perspective d'accueillir tous les enfants. Une récente étude statistique au plan national (L'état de l'École 2020, DEPP) relève en effet que les enseignants les plus novices s'estiment mieux préparés que leurs collègues les plus anciennement entrés en fonction à la gestion de la classe et signalent avoir bénéficié de contenus de formations davantage diversifiés.

Pour un certain nombre d'enseignants, la problématique du besoin éducatif particulier, de la singularité de l'enfant accueilli, reste encore la question de l'adressage vers un professionnel de santé extérieur à l'école. Nous retrouvons ici pleinement l'analyse selon

laquelle la question du besoin éducatif particulier est susceptible de centrer l'analyse sur ce qui serait défectueux chez l'élève (Lavoie, Thomazet and al. 2013 ; Kohout-Diaz, 2018 ; Gardou, 2009 ; Ebersold, 2010).

Nous saisissons avec ce travail que le sujet de l'analyse fine pédagogique d'une situation individuelle d'élève n'est pas encore systématiquement mis au travail. Comment expliquer cette posture professionnelle des enseignants, qui évoque une attitude de distance, voire de défense, face à l'appréhension de ces situations d'élèves qui relèvent de besoins éducatifs particuliers ?

D'une part, l'enquête de terrain souligne que ces situations restent difficiles, complexes à appréhender et qu'elles demandent une adaptation professionnelle, même lorsque les enseignants sont convaincus de cette place à prendre auprès de l'accueil de tous les élèves.

Et nous notons que concernant ce point, la formation et l'accompagnement aux besoins éducatifs particuliers sont peu identifiés et représentés dans le cadre de la formation continue. Le travail d'enquête montre que la formation est une grande demande des enseignants, ce qui correspond aux données récentes relevées au niveau national qui soulignent que le sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers est le thème le plus sollicité en termes de formation actuellement (Etat de l'École 2020, DEPP).

Il y a une importante offre en termes de ressources documentaires, mais comment se l'approprier face aux questions individuelles d'enfants accueillis en classe?

Cette question est importante dans un contexte où le ressenti de solitude de l'enseignant revient fréquemment dans les réponses. Ce recours au travail en équipe ne semble en effet pas toujours un recours spontané des enseignants. Et ce ressenti de solitude vient certainement aussi interroger l'isolement de certains enseignants. Une récente étude (Thémines, 2020) analyse ce retrait du travail collectif comme l'expression d'une forme de renoncement face aux nombreuses évolutions des réformes en cours, ce qui est particulièrement le cas pour le sujet du déploiement de l'‘École inclusive comme nous l'avons vu initialement dans la partie théorique.

Réfléchir ensemble à l'accueil des enfants c'est aussi dire ce qui ne fonctionne pas, son désarroi face aux situations de crises, aux manifestations de comportements décrits comme violents de certains enfants. Cela peut être vécu par certains enseignants comme une attitude qui viendrait majorer un sentiment d'échec. Par définition, être enseignant revient à construire un cadre maîtrisé pour que tout un groupe d'enfants soit en situation d'apprentissage. Avec cette perspective, nous comprenons que l'enfant qui doit être fortement soutenu, très étayé par l'adulte afin de pouvoir s'inscrire dans ce cadre de travail est susceptible de déstabiliser l'enseignant. L'analyse des données nous permet de poser que, même pour les élèves à besoins

éducatifs particuliers, il doit avant tout être question pour les professeurs des écoles de compétences, d'apprentissages scolaires. La socialisation ne paraît pas être au premier plan. Ainsi, les attentes des enseignants restent certainement fortes vis-à-vis de leurs élèves, des enfants qui sont sollicités certainement plus souvent que cela n'est estimé au-delà de leurs ressources, que cela soit au plan cognitif ou de leurs aptitudes sociales.

Cette attente bascule du professeur vers le professionnel considéré comme expert, spécialiste en capacité d'apporter un conseil, une démarche qui permettra à l'enfant de trouver "sa place d'élève". Dans le même temps, les relations avec la famille peuvent rapidement être sujet à incompréhension : « Le cadre de co-construction solidaire entre l'enfant et sa famille » requis par les pratiques de l'École inclusive (Lavoie, Thomazet et al., 2013) ne paraît pas toujours installé. Il peut être estimé que la famille ne fait pas assez, ne voit pas l'enfant tel qu'il est. De son point de vue la famille peut se sentir jugée, fragilisée.

Ainsi, lorsque l'ensemble de ces facteurs de risque se cumulent à tous les niveaux, le système est susceptible d'atteindre un point de rupture : la crise a surgi et soutenir l'inclusion pour l'École doit en passer actuellement par un mode d'organisation qui vise à gérer ces situations de crise. La perspective de l'attitude bienveillante, soutenant les apprentissages et le bien-être des enfants, s'éloigne.

Indéniablement, dans ce contexte de rupture les pratiques inclusives régressent : la question de l'exclusion de l'enfant, du changement d'école, le fait qu'il reste un peu plus au domicile ressurgissent car il faut bien trouver une réponse, un point d'arrêt à la crise. Les répercussions sur l'enfant et sa famille sont majeures. Dans ce contexte de rupture, le risque de souffrance au travail est également majoré pour les enseignants. Des professeurs des écoles qui paraissent encore souvent déroutés, démunis et puisent dans leur propre registre émotionnel pour maintenir la relation à l'enfant, s'engageant eux-mêmes certainement de manière projective, personnelle et affective. Ils sont fragilisés avec un risque que l'engagement, par rapport à l'accueil de tous, soit questionné. Dans un contexte, où de plus en plus de recherches s'intéressent à l'impact du travail sur la santé des enseignants, la publication récente des travaux de Pasquier et al. (2020) identifie en effet que dans les représentations sociales des enseignants: les difficultés à gérer l'hétérogénéité des élèves sont considérées comme un frein "au bon exercice du métier" alors que le sentiment d'être efficace auprès des élèves contribue au sentiment d'épanouissement dans l'exercice de leur fonction.

L'École inclusive avance très certainement concernant la participation sociale de tous les enfants et le fait de pouvoir être de plus en plus attentifs au progrès scolaire de chaque enfant. Nous voyons bien combien cette volonté vient mettre au travail dans l'Éducation

nationale des sujets qui constituent à eux seuls des points très sensibles du système éducatif : des progrès positifs des élèves pour renforcer le sentiment d'efficacité des enseignants dans un contexte où les enseignants français se sentent moins efficaces que leurs collègues européens, travailler la temporalité, la question matérielle, l'appui sur le travail collectif, la charge de travail induite par l'appropriation de nouveaux cadres de fonctionnement suite aux réformes récentes.

L'Éducation nationale doit-elle compter sur les enseignants et les professionnels de la communauté éducative les plus résilients et les contextes où cela peut fonctionner pour que des pratiques professionnelles adaptées se diffusent et soient appropriées par tous au service de tous les enfants? Développer les pratiques de l'École inclusive reviendrait alors à mettre en présence, les enseignants, les professionnels du médico-social, lorsque cet accompagnement est présent, les enfants et leur famille pour que l'accueil de l'enfant soit possible, en s'assurant que chaque enfant bénéficie des mesures d'aides les plus appropriées.

Or, les données recueillies sur le terrain soulignent à quel point les choses sont autrement plus complexes. Se comprendre pour travailler ensemble en confiance auprès de l'enfant, réguler les attentes, respecter la place de tous les professionnels qui interviennent auprès de l'enfant, croiser les regards sur les difficultés de l'enfant, avancer au rythme des familles tout en préservant les chances de progression des enfants ne peut être qu'une question délicate. Les préconisations des professionnels qui prennent en charge les enfants constituent un appui essentiel, le seul point de vue individuel sur l'enfant pensé à l'extérieur de l'école ne peut suffire au soutien des pratiques inclusives, elles doivent toujours pouvoir être replacées dans le contexte de l'école. Nous avions relevé (Curchod-Ruedi et al., 2012) que la coopération entre intervenants dans et hors l'école se devrait d'être exemplaire pour que les rouages de l'École inclusive soient pleinement au service des enfants accompagnés. Or, l'enquête de terrain laisse entrevoir que les conditions de l'installation de ce travail de partenariat ne sont certainement pas toujours remplies.

Les cadres règlementaires sont instaurés, les dispositifs spécifiques en cours de déploiement, les enseignants les plus récemment entrés en fonction seront davantage formés, les perspectives à venir d'appuis d'équipes mobiles du secteur médico-social sont connues. Comme le formulait il y a peu un directeur d'école, responsable d'un PIAL : "tout est prêt pour demain mais aujourd'hui comment je fais? Comment je fais avec les 11 AESH dans l'école, les points de vue différents des enseignants, les familles qui exigent et d'autres qu'on ne peut rencontrer?"

C’est dans cette perspective, avec la connaissance du secteur que sera développée dans le chapitre suivant la question du prolongement et de la mise en œuvre des pratiques, en tant que directrice d’un service médico-social avec cette spécificité de connaître les deux secteurs professionnels que sont le secteur éducatif et le secteur médico-social.

PROLONGEMENTS

Dans le cadre de l'exercice de ma fonction de directrice d'un service médico-social du secteur enfance, il s'agit de pouvoir contribuer aux pratiques de l'École inclusive afin de soutenir l'inclusion scolaire des enfants pris en charge.

Nous développerons ici comment, de ma place de directrice, il s'agit de pouvoir rassembler des ressources pour soutenir l'accompagnement des enseignants du premier degré, en vue de pouvoir contribuer à l'accueil de tous les enfants à l'école.

1. Donner une direction

1.1 Définir des axes de travail

Nous avons vu dans l'analyse des données de terrain combien la question de l'accueil de tous les enfants à l'école est un sujet sensible, combien les attentes sont fortes des professionnels de l'Éducation nationale sont fortes quant au discours ou au soutien des professionnels pouvant accompagner les enfants. Dans le même temps, le directeur du service de l'établissement médico-social doit aussi faire avancer ses professionnels sur la question de pouvoir travailler davantage en lien avec l'École. Si l'Éducation nationale a été désignée comme le pilote des pratiques de l'École inclusive à travers le cadre règlementaire de l'École de la confiance, il revient au secteur médico-social d'engager ses équipes dans une pratique ancrée au plus près de l'environnement social des usagers, à savoir l'école pour les enfants.

Cette évolution des politiques publiques suppose un questionnement sur la place et les pratiques des professionnels du secteur médico-social, ce qui signifie de réels changements dans les équipes. Là où l'École inclusive vient interroger en premier lieu un changement dans les publics accueillis, les professionnels du secteur médico-social peuvent se sentir questionnés dans leur identité professionnelle. Le directeur doit tenir compte de cette dynamique, porteuse de majoration de risques psycho-sociaux, tout en soutenant des avancées au service des enfants.

Pour tenir cette situation professionnelle, un parallèle a été fait avec le concept de la Qualité de Vie au Travail (QVT) qui s'est déployé dans le même temps dans la branche du secteur médico-social notamment. La référence de la définition de la QVT en France est l'Accord National Interprofessionnel du 19 juin 2013 ; parmi les points principaux, il est défini que "La qualité de vie au travail désigne et regroupe sous un même intitulé les actions qui permettent de concilier amélioration des conditions de travail pour les salariés et performance

globale des établissements de santé." Cette démarche vise particulièrement à accompagner les organisations qui se transforment. Les 3 piliers qui fondent la démarche sont : les conditions d'emploi et de travail, la capacité à s'exprimer et agir, le contenu du travail. Cette démarche revient à engager un cadre de travail où direction des établissements et représentants du personnel avancent de pair dans l'intérêt de l'établissement, à partir de l'installation de toute une méthode de travail structurée qui débute par une analyse diagnostique du système.

Ce qui a été éclairant dans l'approche de la QVT est que ce qui est visé n'est pas l'aboutissement de la démarche mais la posture. Et en effet, le recueil de données nous montre que les représentations de l'École inclusive sont proches d'un idéal à atteindre, par définition qui ne peut être atteint et qui ne pourrait mettre l'accent que sur les obstacles, majorant le risque de désillusion et de rupture.

Penser en termes de ressources du système, afin de tendre au plus près du modèle attendu, a permis de pouvoir envisager une direction de travail et des points d'avancée. Penser en termes de ressources à mobiliser, permet certainement d'entrevoir différemment la question de la posture bienveillante à mobiliser : il ne s'agit plus de devoir répondre de la manière la plus ajustée possible dans toutes les interactions avec l'enfant, mais de pouvoir envisager la relation la plus adaptée possible en fonction de ce qui est mobilisable dans un contexte de classe donné.

Dans le secteur éducatif, la notion de qualité de vie se développe dans des expérimentations liant qualité de vie au travail des personnels, des élèves et réussite scolaire. Depuis 2015, la notion de climat scolaire est également devenue un enjeu majeur de déploiement des politiques publiques en matière d'éducation, développant une démarche systémique afin de soutenir une réflexion globale au niveau de l'ensemble de l'établissement scolaire.

Un des premiers axes de travail a été de travailler l'appropriation de l'évolution des politiques publiques avec les professionnels du service.

1.2 Préparer les professionnels du secteur médico-social

Pour améliorer le travail auprès des enseignants, il paraît essentiel de pouvoir leur permettre d'être en lien avec des professionnels conscients des attentes des enseignants, des professionnels acculturés aux problématiques scolaires et au fonctionnement des écoles afin que les préconisations de soutien puissent être articulées avec les ressources présentes sur l'école. Nous avons en effet compris combien proposer aux enseignants des formations ou des

contenus dont ils ne peuvent se saisir dans le contexte global de la classe peut en fait fragiliser en retour leur sentiment d'efficacité et majorer le risque d'incompréhension mutuelle entre professionnels quand les attentes respectives ne sont pas comprises. Une fois dans les écoles, il s'agit pour les professionnels du médico-social d'avoir un discours compréhensible et de pouvoir eux-mêmes saisir les enjeux des problématiques scolaires.

Pour cela, la principale ressource a été la question de la pédagogie et des perspectives de formation. Pédagogie, partant du postulat que des professionnels ne peuvent investir qu'un cadre dont ils perçoivent les contours, auxquels ils attribuent un sens. Donner une direction c'est bien permettre aux professionnels d'être en mouvement, d'aller vers ce qui est possible. Partager les principes de l'évolution des politiques publiques, ses cheminements, ses articulations est un préalable nécessaire. C'est un long travail, fait de retours, d'interrogations des équipes, il faut pouvoir entendre les peurs, rassurer, laisser le temps de l'appropriation.

L'axe de la formation a été privilégié. Dans le cadre de l'exercice dans un CMPP, ces axes sont portés par la direction administrative pédagogique et la direction médicale, en relais des orientations du plan de formation élaborées au niveau de l'association gestionnaire. Les axes de formation ont principalement concerné ces dernières années la question du trouble neurodéveloppemental. La dimension diagnostique, le repérage et l'intervention précoces sont dans ce cadre un des enjeux actuels des politiques publiques. Les diagnostics réalisés pour les enfants accueillis au CMPP, montrent que cette question du trouble neuro développemental est très souvent intriquée avec d'autres problématiques au plan psycho-affectif, que ces problématiques soient secondaires du troubles neurodéveloppemental ou préexistent au diagnostic du trouble neurodéveloppemental.

Nous observons également une augmentation constante de la question du trouble du comportement, ce qui fait particulièrement écho aux situations dites de violence qui marquent les enseignants dans les écoles. À travers le soutien du plan de formation établi par l'association gestionnaire, il a ainsi été possible, dans le cadre des recommandations de bonnes pratiques professionnelles, d'aborder la question du trouble spécifique du langage et des apprentissages, en conformité avec l'agrément du CMPP et de poursuivre la sensibilisation des professionnels de l'équipe à la question scolaire.

1.3 Une perspective globale

Suite au recueil de données, nous avons ensuite tenu compte de la nécessité de contextualiser les liens avec les écoles et les perspectives d'intervention. Accompagner les enseignants du premier degré aux pratiques de l'École inclusive demande en effet de tenir

compte de l'ensemble du système dans lequel ils évoluent et de pouvoir permettre au CMPP de trouver sa place en tant que ressource dans ce système. Les réponses ou propositions de travail ne sont certainement pas les mêmes selon que l'école se situe dans un milieu rural ou dans un milieu citadin.

Seule une perspective systémique et globale permet de pouvoir prendre en compte les ressources du système. Pour évoquer une situation d'élève, il faut par exemple savoir à quel professionnel s'adresser. Durant la période si spécifique du confinement du printemps 2020, afin de maintenir la continuité des prises en charge par l'équipe pluridisciplinaire pour les enfants accompagnés par le CMPP, il s'est avéré que les liens avec les coordonnateurs d'ULIS ont été essentiels pour certains enfants parmi les plus fragiles. Également, la réalité du terrain montre que le vécu de situations de crise peut être source d'enseignements pour les écoles ; mais l'état de rupture consécutif de la crise peut aussi occasionner un repli des écoles, par des équipes qui ont pu se sentir abandonnées et du temps peut être nécessaire pour tisser à nouveau des liens, en confiance.

Tout en soutenant cette nécessité d'adapter l'accompagnement des professeurs des écoles au contexte, des entrées communes ont pu être identifiées à l'issue de l'analyse du recueil de données. Nous allons les énoncer ci-après.

1.4 Des entrées pour la formation et l'accompagnement

La prise en compte du cadre règlementaire inhérent au développement de l'École inclusive, la compréhension de ce qui est à engager par les enseignants du premier degré, l'analyse de leur positionnement professionnel, nous a peu à peu permis de cerner les points essentiels à aborder avec eux à l'occasion de discussions, d'interventions afin de pouvoir les accompagner, avec la finalité qu'eux-mêmes puissent accompagner tous leurs élèves. Les éléments abordés tiennent compte de tous les enjeux actuels du médico-social et des évolutions des politiques publiques.

Les différents champs identifiés sont cités ci-dessous, précisant les axes principaux à aborder :

- ***La société inclusive***
    - *Le cadre règlementaire : l'évolution des politiques publiques vers une société toujours plus inclusive, le contexte de désinstitutionnalisation, les spécificités du positionnement de la France*

Il s'agit ici de pouvoir identifier le modèle global dans lequel ces changements interviennent, de mobiliser les connaissances du citoyen pour mettre en retour en perspective le positionnement du professionnel. En présentant la démarche globale de l'intérêt d'agir au plus près de l'environnement de la personne reconnue comme usager dans le secteur médico-social, cela permet de décaler cette perspective injonctive, prescriptive qui peut être attribuée aux pratiques de l'École inclusive.

Énoncer le modèle actuel selon lequel la perspective est qu'une personne en situation de handicap puisse activer ses droits, soit soutenue dans son pouvoir d'agir, permet de décaler l'approche de la notion d'accompagnement, qui peut être perçue dans une acception paternaliste dans le contexte français.

- *La notion d'aménagement raisonnable*

Cette notion me semble peu connue et en donner la définition permet de recentrer le discours sur les champs du possible.

Cette définition permet d'introduire que l'accès à l'école pour tous demande de pouvoir recenser les ressources dans l'environnement scolaire de l'enfant, qu'il ne peut y avoir de réponses prédéfinies à l'avance (selon que l'école est de petite taille ou de grande taille, selon la disposition des locaux…).

- *La notion de compensation versus la question de l'accessibilité*

Revenir sur la notion de compensation individuelle, très sollicitée en France et particulièrement dans le domaine de la scolarité, permet de distinguer le concept de l'inclusion et les représentations qui lui sont généralement rattachées. Dans le cadre scolaire, cela permet de mettre en perspective les sollicitations des AESH, la mise en place des PIAL…

Aborder la question de l'accessibilité permet de questionner le champ de l'accès au monde de l'école et le champ de l'accès aux savoirs. Ce sujet permet aussi de situer le débat avec la vision qu'a l'enseignant de sa classe : un groupe d'enfants.

- ***La connaissance du secteur médico-social, secteur enfance***

- *La loi 2002-2*

La présentation de la loi 2002-2 rénovant l'action sociale et médico-sociale permet de faire le lien avec le terme usager, le modèle des droits à activer. Ce cadre règlementaire permet de se situer en prenant en compte, autant que faire se peut, au rythme des parents. C'est un sujet

au sujet duquel l'Éducation nationale et le secteur médico-social sont le plus « désynchronisés » : dans le secteur éducatif, pour les enseignants il arrive encore que cheminer avec la famille consiste à la convaincre de la bonne réponse élaborée par les professionnels de l'École. Concernant le secteur médico-social, il est demandé aux équipes de tenir compte de la parole du parent considéré comme expert d'usage.

Cette question permet de revenir sur les effets de projection induits par l'école : trouver la solution la plus adaptée pour l'enfant, sans tenir compte de son environnement familial.

La présentation de ce cadre règlementaire permet aussi de réguler et resituer les attentes des enseignants, qui estiment parfois qu'on ne leur dit pas tout, en termes de diagnostic, de bilans psychologique ou paramédicaux. Cela permet aussi de soutenir un fonctionnement de travail qui permet d'avancer avec les parents, dans le cadre par exemple du fonctionnement d'une équipe éducative.

- *Le fonctionnement actuel du secteur médico-social.*

Il est important de pouvoir permettre aux enseignants d'identifier les établissements et services du secteur enfance. Pour décaler la représentation selon laquelle il existe des établissements spécialisés où les enfants seraient strictement accueillis, il faut pouvoir poser que les enfants relèvent d'une scolarité de droit commun.

Poser que l'enfant restera à l'école mobilise également un autre niveau d'analyse, une réflexion quant à sa place dans le contexte global de l'équipe enseignante et de l'école.

- ***S'adresser aux familles***

- *Une parole portée dans un cadre professionnel*

Nous avons perçu dans l'enquête de terrain que le lien aux familles est un point sensible. Parler de l'enfant reste souvent empreint d'affect pour l'enseignant. L'incompréhension s'installe rapidement. Reconnaître le lien à la famille, c'est pouvoir parler de l'enfant et de sa famille sans que les parents ne se sentent jugés. L'enseignant doit pouvoir parler de l'enfant tel qu'il est à l'école, dire ses difficultés : sans les majorer en projetant ses inquiétudes personnelles et ses propres affects, mais sans les minimiser par crainte de blesser le parent.

Évoquer Ces points avec les enseignants permet de réfléchir aux ressources dans le cadre de la communauté éducative pour s'accorder sur la manière de s'adresser aux parents quand la relation à établir est trop complexe.

- *La temporalité*

La question de la temporalité est importante à soulever, particulièrement dans le premier degré où l'unité de temps est généralement l'année scolaire ou la fin de la scolarité primaire. Les progrès de l'enfant sont attendus dans ces intervalles de temps, alors que son développement se poursuivra ultérieurement, avec chez certains d'entre eux des progrès qui ne pourront se déployer qu'à l'adolescence justement. Il est important de pouvoir poser le fait que le travail proposé à l'enfant, même s'il ne parait pas se concrétiser, par un résultat visible ou des progrès scolaires objectivables, n'est pas un travail vain.

- *Ce que la famille engage*

La démarche est encore de convaincre les familles de solliciter une prise en charge lorsque l'enfant est repéré comme étant en souffrance, sans forcément se représenter ce que cette démarche engage pour elle. Il est important de pouvoir initier une réflexion sur ses représentations pour mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement des familles.

- ***Et quand la crise surgit?***
  - *L'agir*

Le niveau de rupture inhérent à une situation de crise ramène à l'instant présent, à un contexte où la communication est complexe voire impossible, l'agir de l'enfant semblant occuper tout l'espace.

Les questionnements qui surviennent à l'issue d'un vécu d'une telle situation viennent souvent interroger la question et de la sécurité et de la protection de l'enfant et des adultes présents. Il s'agit aussi d'identifier de comprendre ce qu'a adressé l'enfant : nous avons vu avec les données recueillies que, même sur des enfants jeunes, la question de l'agir de l'enfant peut être interprétée comme une manifestation de violence, d'opposition à l'adulte, là où l'enfant exprime souvent une détresse.

Dans un temps de travail avec les enseignants il s'agit de décaler la réflexion sur ce qui a pu venir déclencher ce débordement, afin de soutenir une analyse globale de l'environnement scolaire de l'enfant.

- *Aménager*

La réflexion autour de l'environnement scolaire à aménager pour que l'enfant se sente en sécurité et trouve sa place dans le contexte scolaire, amène très souvent à revoir les attentes au niveau scolaire, ce qui peut être une position complexe pour les enseignants comme nous l'avons analysé à travers le recueil de données.

La question de l'aménagement matériel dans le contexte de classe est là essentielle : il peut être considéré que ce point concerne avant tout le plan pédagogique, mais les professionnels du secteur médico-social peuvent enrichir la réflexion en mettant en perspective la place de l'enfant au regard de ce qu'il peut engager au niveau relationnel. C'est par exemple le sujet de l'espace de retrait d'un enfant qui, par moment, a besoin de se couper du regard des autres pour s'apaiser : plus communément traité dans un établissement médico-social, il arrive souvent que les enseignants s'interdisent de le penser alors qu'y réfléchir permet de trouver des ressources pour l'enfant.

- ***Et le diagnostic?***

  - *L'analyse au plan pédagogique reste incontournable*

Nous avons vu que ce sujet que nous traitons en dernier lieu est en général le premier point sollicité par l'enseignant, comprenant qu'ils étaient susceptibles d'attendre une réponse à ce niveau avant de questionner des aménagements pédagogiques.

Introduire cette question auprès d'enseignants demande de pouvoir préciser la place de chacun (situer par exemple le rôle de l'orthophoniste en perspective du rôle du professeur des écoles). Il s'agit en effet que la question de l'adressage vers un autre professionnel soit traitée par un professionnel dédiée, afin de ne pas engendrer une forme d'errance médicale (multiplier la rencontre avec des professionnels médicaux ou paramédicaux n'accélérant pas forcément la question du diagnostic et de la prise en charge).

Revenir sur la question du diagnostic demande de renvoyer à l'école la question de la connaissance de l'enfant au plan scolaire.

  - *Des réponses toujours singulières*

Les enseignants paraissent de plus en plus souvent amenés à recevoir des préconisations de consultations spécialisées pour étayer les difficultés d'un enfant ; il est important de pouvoir favoriser la remise en contexte des préconisations et de soutenir une réponse adaptée à l'enfant. Les regards partagés montrent que chaque réponse reste singulière.

Dans ce champ, la question du trouble du spectre de l'autisme au sein des troubles neurodéveloppementaux occupe une place particulière. Il est traité sur le secteur par des équipes dédiées, des unités d'enseignement externalisées où sont adossées des professionnels qui peuvent accompagner spécifiquement les enseignants sur ces questions. L'accompagnement de ces enfants passe par une connaissance très précise de leurs profils cognitifs, leurs ressources ou obstacles en termes sensoriels que les équipes spécialisées sont en mesure de réaliser.

2. Des propositions de travail et des interventions

Le point de vue est ici de déployer les contenus des formations identifiées ci-dessus à différents niveaux, en s'appuyant sur les ressources gérées dans le cadre du CMPP. Il ne s'agit pas de se substituer à la conseillère pédagogique ou encore au psychologue Éducation nationale, mais de pouvoir contribuer au pilotage de la circonscription concernant les ressources à mobiliser pour les élèves à besoins spécifiques, en s'appuyant sur les moyens du CMPP.

2.1 Un cadre de coopération CMPP/Etablissements scolaires

Sur le secteur d'intervention du CMPP, j'ai travaillé à la proposition d'un cadre de coopération CMPP / Etablissements scolaires. Pour ce cadre de coopération, la démarche de travail a été d'écrire le document de travail en concertation. Dans ce contexte où il s'agit de croiser deux cultures professionnelles distinctes, un même terme professionnel peut ne pas avoir le même sens d'un secteur à l'autre. Ainsi, ce texte a été écrit en lien avec l'Inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription puis j'ai organisé des rencontres avec un médecin scolaire, des psychologues éducation nationale, ainsi qu'un responsable de CIO et une principale d'établissement de collège (ce cadre de travail concernait également le second degré) afin de procéder à des relectures et apporter des clarifications au texte. Concernant le CMPP, il a été concerté avec les directions médicales, administratives et pédagogiques.

Ce cadre de travail est toujours susceptible d'être actualisé et d'évoluer en lien avec les orientations des politiques publiques. Sa mise en œuvre a permis de structurer le travail de partenariat et les liens avec les écoles. Il repose sur les éléments suivants :

- Situer au premier plan la place de l'enfant et de sa famille ;
- Identifier les professionnels de l'Éducation nationale dédiés pour orienter les enfants et leur famille vers le CMPP, qui permettent avec l'accord des familles qu'un lien avec l'école soit établi pour tout enfant accompagné par le CMPP ;
- Repérer les instances de l'Éducation nationale sur lesquelles s'appuyer pour soutenir les rencontres entre la famille, les enseignants et les professionnels extérieurs à l'école qui prennent les enfants en charge ;
- Préciser les modalités d'échanges et de concertation concernant les enfants accompagnés par le CMPP ;
- Situer l'accompagnement des familles concernant l'élaboration d'un dossier MDPH ;

- Proposer une convention de sortie des établissements, tout en tenant compte de l'assiduité scolaire ;

- Situer le CMPP comme une ressource au sein de la circonscription (soutien à la gestion de crise, information aux chefs d'établissements, accompagnement des professionnels de la communauté éducative).

C'est dans le cadre de ce dernier point qu'ont été développées les interventions suivantes.

2.2 Des interventions auprès des enseignants

J'ai pu être sollicitée par l'équipe de circonscription pour contribuer à des interventions auprès des enseignants. Le terme d'accompagnement a été privilégié à celui de formation : il s'agissait de susciter la réflexion, l'échange à partir de situations vécues pour pouvoir favoriser la prise en compte de l'environnement scolaire global de l'enfant et la recherche de ressources face à une situation complexe.

- ***Un cycle d'animation pédagogique***

Ce travail a été mené avec la conseillère pédagogique en partenariat avec les directeurs d'ESMS du secteur et proposé à un groupe d'une quinzaine d'enseignants au cours d'un cycle de 3 séances.

Ce sont des groupes de travail qui soulèvent un fort niveau émotionnel, souvent les enseignants se remémorant des situations complexes et douloureuses. La question du cadre de travail, de la confidentialité sont particulièrement importants à aborder en ces débuts de rencontre. Il faut pouvoir, en tant que directeur, écouter et rassurer mais également pouvoir se positionner. Il s'est avéré que certains professionnels se sont emparés de ce sujet comme d'un lieu de revendication syndicale.

Le plus complexe reste de mettre au travail la question des attentes scolaires : les enseignants formulant que leur rôle est avant tout de mener à la réussite scolaire.

La parole qui peut circuler entre la conseillère pédagogique (reconnue comme professionnelle de l'éducation nationale) et les directeurs amenant un point de vue extérieur a permis de soutenir les échanges.

- ***Proposer et mener des équipes éducatives : animation pédagogique auprès de directeurs et directrices.***

Cette animation pédagogique, en partenariat avec une conseillère pédagogique a été proposée à mon initiative. Les deux séances ont permis de détailler une méthodologie de travail du déroulé de l'équipe éducative, en évoquant l'ensemble de la démarche (de la prise de décision à l'envoi du compte-rendu). De plus en plus de directeurs et directrices d'écoles se saisissent en effet de cette instance de travail.

Il a été possible de revenir plus précisément sur le contexte des modalités d'invitations, pas toujours pris en compte et qui conditionne souvent les liens de partenariat.

En échangeant uniquement avec les directeurs et directrices, il a été possible d'élaborer sur leur posture professionnelle et leur positionnement par rapport aux enseignants de l'école quand il s'agit de les accompagner pour qu'ils soient en mesure de présenter la situation de l'élève à l'école.

2.3 Les accompagnants des élèves

D'autres interventions concernent les accompagnants des élèves (ATSEM, AESH). Ces professionnels sont le plus souvent au plus près de l'enfant et ne sont pas concernés de la même manière que l'enseignant par la question de l'attente scolaire. Cette place peut les positionner dans une situation relationnelle plus proche de l'enfant que l'enseignant de la classe et il s'agit de leur donner les moyens de pouvoir s'extraire du lien à l'enfant pour pouvoir considérer ce qu'il adresse. Il est important de pouvoir prendre du recul sur les comportements de l'enfant afin qu'ils ne soient pas interprétés comme de l'opposition à l'adulte, que le professionnel viendrait renforcer.

2.4 L'accompagnement de situations individuelles

- ***Un suivi au CMPP en lien avec la scolarité***

Pour travailler en partenariat avec le CMPP, la première ressource est la mobilisation de l'équipe éducative ou de l'équipe de suivi de scolarisation selon que l'enfant bénéficie ou non d'une notification de la MDPH.

Le professionnel du CMPP est extérieur à l'école. Il peut, de sa fonction et de sa place, interroger les attitudes de l'enfant qui permettent de mieux comprendre les aspects liés à la socialisation (la relation aux autres, le contexte qui vient déclencher le comportement de mise en danger des autres et de lui-même).

En lien avec la phase diagnostique de l'équipe pluridisciplinaire, s'appuyant sur des bilans, le professionnel représentant le CMPP peut apporter des éléments qui permettent de mieux comprendre le positionnement spécifique de l'enfant dans le cadre de l'équipe éducative. Il s'agit bien de parler de l'enfant, de ses ressources, de ses points de fragilité, de se représenter comment cet enfant peut appréhender son environnement. Il s'agit là de restituer des éléments qui peuvent impacter la partie scolaire.

Cette présentation de l'enfant est possible car les parents sont présents et que ces éléments leur ont déjà été restitués au CMPP. Au moment de l'orientation vers le CMPP, les éléments d'évolution scolaire ont été communiqués par les professionnels de l'école ou transmis par l'intermédiaire des parents. Lors des consultations, la question de la prise en charge scolaire, des questionnements que l'école soulèvera peut-être, sont travaillés avec les parents par les professionnels qui les reçoivent.

Suite à l'équipe éducative ou l'ESS, la famille peut solliciter une consultation au CMPP pour notamment reprendre les conclusions de la rencontre sur l'école, dans un cadre où il s'agit d'évoquer l'enfant dans sa globalité. Cela est particulièrement le cas lorsqu'une demande, relevant de la MDPH, est présentée pour la première fois auprès de la famille.

- ***L'aide à la gestion de crise***

Il peut donc arriver comme nous l'avons vu dans le recueil de données que la situation se dégrade et il s'agit ainsi de pouvoir prévenir une situation de crise. Parfois, le cadre de l'équipe éducative ou de l'équipe de suivi de scolarisation parait avoir épuisé la recherche de solutions possibles.

Dans ce type de situation, la solution est souvent de rechercher un dispositif plus étayant pour l'enfant (penser à une intervention de type SESSAD, là où la prise en charge ambulatoire et des aménagements pédagogiques adaptés pouvaient jusqu'à présent suffire). Cette perspective peut être travaillée mais elle ne pourra être obtenue à moyen terme, au mieux pour l'année scolaire suivante.

Pour travailler le contexte présent, le pôle ressource de la circonscription peut alors être sollicité, par l'intermédiaire de la psychologue Éducation nationale. Il s'agit de pouvoir réunir les professionnels ressources (conseiller pédagogique, l'enseignant référent, le directeur référent du PIAL…) auprès du directeur de l'école. Les parents sont informés et la présence de la directrice administrative et pédagogique du CMPP est possible avec leur accord. Il s'agit là de réfléchir à une réponse à élaborer au niveau de l'école, en prenant en compte la spécificité de la classe, des autres enfants qui sont accompagnés. Cet espace permet de penser à distance

du cadre scolaire, ce qui assure une prise de recul et de pouvoir resituer la place de chacun. Une équipe éducative ou une équipe de suivi de scolarisation permet de concerter avec les parents ce qui est possible d'aménager pour l'enfant.

- ***Croiser les évaluations spécifiques du CMPP avec le point de vue pédagogique***

Nous avons vu que les éléments connus de l'enfant qui concernent la partie scolaire peuvent être restitués à l'école. Durant les phases diagnostiques, les outils visent de plus en plus à explorer la connaissance du fonctionnement cognitif et neurodéveloppemental. Il s'agit par exemple de pouvoir appréhender le recours par l'enfant aux fonctions exécutives (mémoire, planification, attention…). Cette connaissance de l'enfant contribue à la phase diagnostique mais elle peut intéresser une dimension scolaire.

Afin de pouvoir permettre de soutenir le lien à la scolarité avec les éléments qui sont connus de l'enfant, il s'agit de réfléchir à une action qui prolonge ce qui peut être dit en équipe éducative, en proposant aux parents qu'un psychologue du CMPP puisse restituer à l'enseignant ces informations, qui peuvent être très spécifiques et engager la conception des aménagements pédagogiques par l'enseignant.

Initier ce travail avec des coordonnateurs d'ULIS paraît intéressant, d'une part parce que les enfants scolarisés en ULIS sont particulièrement susceptibles d'être fragiles au plan scolaire et qu'il est essentiel d'avoir des éléments de connaissance du fonctionnement de l'enfant pour pouvoir établir des projets scolaires adaptés. D'autre part, l'enseignant coordonnateur de l'ULIS est un professionnel spécialisé particulièrement apte à se saisir de ces éléments, mais également il contribue en tant que professionnel-ressource à pouvoir diffuser ces informations auprès de ses collègues enseignants de l'école.

2.5 Le projet d'un dispositif d'accueil

- ***Un constat de départ***

Ce projet de dispositif a émergé du discours rapporté sur l'école par des enfants venant consulter au CMPP. La consultation au CMPP permet d'identifier, très régulièrement, des situations d'enfant qui sont amenés à passer du temps hors de leur classe afin de trouver des solutions de gestions de crise, qui mettent à mal l'enfant lui-même mais aussi l'ensemble du système de la classe. Peu de situations permettent d'envisager dans le cadre scolaire, un lieu sécurisé, contenant, où l'enfant peut se restaurer dans le cas de situations de crises récurrentes.

L'expérience montre que le bureau du(de la) directeur (trice), le couloir, l'ULIS (qui offre un aménagement plus adapté, avec un effectif réduit) se révèlent être des espaces dédiés à la gestion de ce type de situation. Or, ces lieux ne sont pas pensés pour répondre à ces situations. Lorsque la situation de crise est installée durablement, met à mal la sécurité de l'enfant et de ses pairs, il arrive qu'une scolarisation à temps partiel soit questionnée. Cette situation de rupture au sein de l'établissement peut être une situation très anxiogène pour l'enfant, mais également participer au renforcement de son sentiment de toute puissance.

- ***Une proposition à deux niveaux***

Le dispositif polyvalent d'accueil vise à soutenir l'inclusion scolaire des enfants et à penser leur accueil au niveau de l'école et sur la globalité de la journée de l'enfant (temps de classe et temps périscolaire) dans une perspective de prévention.

Il se décline sous plusieurs volets :

- **la concertation avec la famille** du projet d'accueil de l'enfant, ainsi que son évolution ;
- **des temps spécifiques dans un espace dédié dans l'école** aux enfants du dispositif, afin de permettre des accueils sur des temps courts, en appui de projets personnalisés, offrant la perspective d'un temps de récupération permettant en retour de trouver sa place de manière plus apaisée au sein de son groupe classe.

Le lieu d'accueil est envisagé comme un espace « sas », ressource où l'accueil de l'enfant est pensé sur les plans éducatifs et psychopédagogiques, en avançant de manière concertée avec sa famille. L'aménagement matériel de cet espace est conçu pour être un lieu contenant, réassurant pour l'enfant et est pris en charge par le secteur médico-social.

L'accueil dans le dispositif est réalisé par des professionnels d'ESMS : DITEP (éducateurs) et CMPP (Psychologues...).

- ***des temps de concertation avec enseignants/professionnels d'ESMS***, avec l'appui des professionnels de la communauté éducative (enseignant référent, médecin scolaire, professionnels du RASED...) afin d'élaborer le projet de l'accueil de l'enfant au niveau de l'école, d'évaluer ce projet et d'envisager son évolution : les observations des professionnels des ESMS viennent soutenir l'élaboration des aménagements pédagogiques de l'enseignant.

Les professionnels des ESMS assisteront aux équipes éducatives concernant les enfants du dispositif.

- *des temps d'accompagnement de l'ensemble de l'équipe enseignante dans ce projet et sur la thématique de l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*.

Ce dispositif n'a pas été mis en œuvre, en raison notamment de la crise sanitaire en cours. Ce type de fonctionnement reste d'actualité et un besoin relevé sur le secteur.

3. Conclusions

Nous voyons que pour des contenus communs à diffuser, les niveaux d'intervention sont différents : auprès de l'élève, auprès des enseignants, des réflexions parfois au niveau de la classe mais également au niveau de l'école, de la circonscription.

Le point commun à ces interventions est qu'elles partent d'un contexte précis (la demande d'un directeur, l'accompagnement d'un enfant par le CMPP, un questionnement de circonscription…) et que la réponse est en général faite d'aller-retours, d'avancées pas à pas. Les instances de rencontres sont posées, mais chaque situation reste singulière.

Nous retenons également que l'élément essentiel qui permet de construire des réponses pour l'enfant est la structuration des liens entre les professionnels ressources. L'architecture de ces liens n'est pas forcément visible au premier plan, c'est pourtant d'elle que dépend la capacité des professionnels à travailler auprès de l'enfant et de sa famille.

LIMITES

1. L'évolution du projet initial : la temporalité

Le temps d'élaboration de ce travail aurait dû être déployé sur une année et demie. Après une première dynamique de travail en continuité, le projet a été arrêté plusieurs mois en raison d'événements extérieurs, dont la crise sanitaire en cours. Le cadre règlementaire ayant évolué dans l'intermédiaire, il a fallu reprendre les éléments pour les actualiser.

Également, la transmission des questionnaires a été décalée à la pré-rentrée à un moment où les directeurs (trices) d'école étaient plus accessibles dans un autre contexte, il aurait été davantage possible de relancer la démarche en vue d'augmenter le nombre de réponses. Les rencontres avec les professionnels ont été complexifiées par la crise sanitaire en cours. Cela a impacté le recueil de données puisqu'aboutir la démarche a été privilégiée.

2. Un nombre réduit de données

Le nombre des données reste restreint notamment en raison des éléments cités ci-dessus. Concernant le nombre de données quantitatives, les 23 questionnaires ne permettent pas de généraliser l'analyse des résultats. Une erreur initiale de paramétrage a bloqué également l'accès à une question et même si cette erreur a pu être corrigée, cet élément fragilise le recueil de données.

Ainsi les données recueillies à travers les questionnaires ont été mises en perspective avec les éléments issus des entretiens, mais il n'a pas été possible de dégager des corrélations entre l'indicateur observé et les groupes identifiés (effectif total directeur, enseignants spécialisés, groupe d'enseignant selon leur ancienneté).

3. Un niveau local

Compte tenu de la crise sanitaire en cours lors du recueil de données, il s'agissait de prendre en compte la contrainte de la difficulté de déplacement, de réaliser les entretiens à distance dans des conditions répondant aux critères sanitaires. Le niveau local a ainsi été privilégié, dans un secteur qui est celui de l'exercice professionnel.

Réaliser un recueil de données sur un secteur qui est lié à la pratique professionnelle a pu impacter négativement le nombre de données recueillies. En effet, il a été fait le choix de ne pas relancer la démarche de recueil de données via les questionnaires en vue d'obtenir plus de

réponses, pour ne pas impacter le travail de partenariat et avoir l'impression de venir insister auprès de directeurs (trices).

4. Les outils de la méthodologie

L'analyse de données s'est appuyée sur des supports variés, mais il aurait été intéressant de pouvoir enrichir le recueil de données des supports écrits mis en place par l'équipe de circonscription, en recensant par exemple les documents que doivent remplir les enseignants pour pouvoir solliciter par exemple l'intervention de la psychologue éducation nationale.

Cela aurait aussi été intéressant de voir si les directeurs (trices) sollicitent les enseignants par l'intermédiaire de supports écrit en amont d'une équipe éducative. Examiner des compte-rendu d'équipes éducatives et leurs conclusions, en réaliser des analyses lexicales serait certainement révélateur de la mise en œuvre des pratiques de l'École inclusive.

Également, avec le recul de l'analyse des données il aurait été intéressant de pouvoir adresser un questionnaire spécifique aux seuls directeurs(trices) d'école, ce qui aurait permis de mieux comprendre leur positionnement au regard de l'École inclusive et de la manière dont il relaie ces pratiques auprès des adjoint(s) de l'école.

CONCLUSION

Nous avons interrogé à travers ce travail la capacité du système éducatif à mettre en œuvre les pratiques d'une École toujours plus inclusive, au service de l'accueil de tous les enfants, en se plaçant du point de vue des enseignants du premier degré. La question était de comprendre ce qui vient soutenir l'adaptation des enseignants du premier degré aux pratiques de l'École inclusive, afin qu'ils puissent en retour être en mesure de soutenir la place de tous les élèves.

L'examen des textes règlementaires a permis d'identifier que le cadre de l'École inclusive est installé. L'analyse des données, recueillies auprès des enseignants et des professionnels de la communauté éducative, permet de conclure que la notion d'École inclusive n'est pas un concept mais bien une pratique en exercice, étayée par des valeurs auxquelles sont attachés les professionnels de la communauté éducative. Ces pratiques signifient un changement de paradigme impliquant une adaptation professionnelle (reconnaître les différences de chacun au sein d'un système sans perdre de vue l'évolution du groupe). Les professeurs des écoles commencent à être accompagnés lors de la formation initiale pour les enseignants très récemment nommés. Pour les professionnels en poste, le système s'organise principalement selon les ressources personnelles des enseignants, les modalités de fonctionnement des équipes, les possibilités matérielles de l'établissement scolaire. En arrière-plan de ces évolutions, la référence à ce qui serait une norme scolaire et sociale à atteindre reste prégnante.

L'école semble prête à accueillir tous les élèves, mais lorsque la dimension personnelle de l'enfant apparaît au premier plan, le système éducatif paraît encore peu équipé pour faire une place à chacun. Nous pourrions penser que le système est en pleine évolution, qu'il s'agit d'une question de temps, d'une diffusion et d'une appropriation du cadre règlementaire.

Les données recueillies sur le terrain nous montrent que la problématique est bien plus complexe. En effet, en questionnant la notion d'École inclusive, très rapidement surgissent des termes, des questionnements qui laissent entrevoir des difficultés majeures, l'expression d'une forme de violence par des enfants, la question de l'épuisement professionnel des adultes : le système éducatif avance en s'organisant pour faire face à des situations de crise. Une crise peut être dépassée en tirant des enseignements en vue d'une amélioration des pratiques futures. Mais lorsque les conflits sont très avancés, le risque de régression des avancées du système devient majeur, avec à l'issue la nécessité de prendre à nouveau du temps pour que le lien de confiance

soit restauré entre tous les professionnels. Durant ce temps, l'enfant ne progresse pas autant qu'il le ferait si le fonctionnement des adultes auprès de lui était apaisé. L'enseignant s'organise comme il peut pour gérer les débordements de l'enfant en détresse, au risque de ne plus contenir ses émotions auprès de la famille, de mettre l'enfant à distance pour pouvoir continuer à assurer la sécurité de la classe. D'un fonctionnement pensé comme inclusif et reposant sur la bienveillance, le risque est avéré d'une installation d'un niveau de maltraitance institutionnelle (Robert & Carraud, 2018).

À ce niveau, l'École de la confiance parait se construire en donnant à voir des mécanismes de rupture. Si l'École inclusive n'est pas seulement un concept, elle semble être avant tout encore un projet politique, avec des avancées au plan national sur ce qu'il y a à organiser mais en constatant sur le terrain que le système se rigidifie, jusqu'à atteindre des points de rupture avec des impacts majeurs sur tous, enfants comme adultes.

L'École inclusive ne pourra faire l'économie de la prise en compte de la souffrance de ses professionnels et de l'impact sur les enfants et les familles pour poursuivre ses avancées, comme cela est affiché en en-tête de récents textes ministériels.

L'École inclusive ne pourra non plus faire l'économie d'analyses pédagogiques objectives et adaptées des enfants qu'elle accueille. L'inclusion de tous ne peut passer par la seule application des préconisations formulées par des professionnels de santé lorsqu'elles sont nécessaires pour étayer la scolarisation de l'enfant. Les différents regards sur l'enfant doivent être croisés (scolaires, sociaux, médico-sociaux…), en permettant que le regard des parents et celui des différents professionnels se complètent, sans se juxtaposer. Même si de nombreux documents, grilles, outils d'observation sont à disposition des enseignants, permettre le recours à ces outils ne semble pas suffisant. Ce travail vient souligner que la position de l'enseignant du premier degré est encore celui d'un professionnel seul dans sa classe : développer les pratiques de co-intervention, de co-observation à l'échelle d'une école est certainement un axe de travail à privilégier pour impulser et pérenniser de nouvelles manières de travailler dans l'Éducation nationale.

Au vu des objectifs à atteindre, l'Éducation nationale ne peut s'organiser seule et le développement des pratiques de l'École inclusive doit s'appuyer sur un travail en lien avec les professionnels du secteur médico-social et l'intervention des AESH. Il ne peut suffire de mettre les professionnels en présence pour qu'un réel partenariat soit coordonné et efficient au service des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il est nécessaire de soutenir l'acculturation des professionnels de chaque secteur, de contribuer à maîtriser les périmètres d'intervention de

chacun pour que les attentes de professionnels les uns par rapport aux autres soient régulées, pour que les places de chacun soient respectées, pour installer une réelle coopération au bénéfice de l'intérêt de tous les enfants scolarisés. Une évolution vers des formations partagées pour les acteurs des systèmes éducatif et médico-social est une nécessité.

Comment se positionner en tant que directeur d'un service médico-social dans ce contexte particulièrement complexe afin d'accompagner les enseignants et contribuer aux pratiques de l'École inclusive dans le sens des politiques publiques ?

La perspective de pouvoir analyser les ressources à mobiliser pour soutenir l'inclusion de tous, autant que faire se peut, est la posture professionnelle à privilégier : il s'agit de se démarquer d'un idéal à atteindre, qui mettrait davantage l'accent sur les obstacles et les manques, dans une vision défaitiste. Le postulat serait le suivant : être bienveillant reviendrait à reconnaître les limites du système et à savoir les énoncer pour réajuster, différer, voire renoncer.

L'accompagnement des enseignants semble être un point fondamental à soutenir et des thèmes centraux ont été dégagés, parmi lesquels la connaissance du fonctionnement du secteur médico-social, la relation à la famille dans un cadre professionnel ou encore l'aide à la gestion de crise.

Nous avons encore identifié qu'accompagner les enseignants revenait à intervenir à différents niveaux. Le premier niveau des modalités d'intervention du directeur est celui de l'établissement qu'il dirige : renforcer l'acculturation de son équipe au fonctionnement et aux problématiques du secteur éducatif, la mise en œuvre des missions de coordination avec les établissements scolaires et pour cela dégager des moyens. Dans un fonctionnement que nous pourrions nommer « hors les murs » en référence à la notion de désinstitutionnalisation, il s'agit de pouvoir contribuer au pilotage de la circonscription en matière de soutien des pratiques de l'École inclusive (contribution à des animations pédagogiques, des formations d'AESH…).

Cette posture professionnelle, le déploiement de ces accompagnements, les niveaux d'intervention revient à mettre en actes ce qui est nommé par Thomazet et Mérini (2015) « la notion d'intermétiers » nécessaire au déploiement de l'École inclusive, vue par les auteurs comme « un objet frontière ». Cette démarche soutient au fond l'inclusion de tous les professionnels au service de l'inclusion de tous les élèves, « une inclusion réciproque … qui ouvre la pédagogie à la marge et à la différence » (Jellab, 2020).

S’apparentant à la position de l’artisan (Kohout-Diaz, 2020), ce travail se construit pas à pas, sollicite à la fois une position d’écoute et d’intervention, c’est un travail interstitiel. Souvent invisible, cette démarche reste délicate : elle doit permettre des avancées dans un contexte de fragilité où il s’agit de ne pas majorer les risques psychosociaux auprès de professionnels souvent épuisés. Ce travail, s’il est parfois imperceptible, est essentiel et à la hauteur des enjeux ambitieux de l’École inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Profil des enseignants inclusifs. (2012). *Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Profil des enseignants inclusifs.*

Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L., & Leblanc, M. (2016). Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : Croisement des regards. *Revue des sciences de l'éducation*, *42*(1), 86121.

Assude, T., & Tambone, J. (2019). Des situations inclusives en tant qu'opportunités de co-apprentissages pour les acteurs. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *86*(2), 107123. Cairn.info.

Barreyre, J.-Y. (2013). Bilans et perspectives d'un secteur non identifié : Le médico-social. In J.-P. Raynaud & R. Scelles, *Psychopathologie et handicap de l'enfant et de l'adolescent* (p. 13). ERES.

Barry, V. (2013). Se former aux dispositifs de l'école inclusive : Quelles représentations des acteurs ? Quels enjeux de formation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *61*(1), 153.

Béliard, A., & Eideliman, J.-S. (2009). Aux frontières du handicap psychique : Genèse et usages des catégories médico-administratives. *Revue française des affaires sociales*, *1*(1), 99.

Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 57*(1), 6578.

Benoit, H., & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *43*(3), 19.

Boisson, A., Pujol, H., & Rorive, B. (2003). Repenser le partage des rôles entre parents et professionnels de l'éducation. *Enfances & Psy*, *21*(1), 33.

Catherine Reverdy. (2017). *Apprendre (dans) l'école inclusive. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127*. http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu eil&dossier=127&lang=fr

Chauvière, M. (2001). L'école et le secteur médico-social : Naissance d'un contentieux. *La nouvelle revue de l'AIS*, *14*, 137148.

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, *7*(2), 135147.

Dasen, P. R. (2007). L'approche interculturelle du développement. In *Psychologie du développement et de l'éducation.* (p. 197 à 225). PUF.

Dasen P. R. (2007). L'approche interculturelle du développement. In J. Lautrey (Ed.), Psychologie du développement et de l'éducation (pp. 197-225). Paris : Presses Universitaires de France. (s. d.).

Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Organisation scolaire et inégalités sociales de performances. Les enseignements de l'enquête PISA. *Education et Formations*, *70*, 123.

Ébersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : Enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *57*(1), 55.

Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : Enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, *7*(2), 102115.

Faure-Brac, C., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2012). Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit. *Le français aujourd'hui*, *177*(2), 65.

Gardou, C. (2008). Comment penser les situations de handicap dans le processus de scolarisation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 44*(4), 123135.

Gaudreau, N. (2012). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : Pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 122144.

Gilbert, P. (2011). Les changements institutionnels amenés par la loi de février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(4), 203206.

Isserlis, C. (2011). La loi de 2005 organisatrice des réponses entre la MDPH, l'école et le soin. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *59*(4), 207222.

Jellab, A. (2020). Ce que la marge fait à la norme. *Esprit*, *Juin*(6), 1215. Cairn.info.

Kohout Diaz, M. (2011). Prendre soin des élèves pour prévenir les violences à l'école : Des ressources ignorées. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *53*(1), 129.

Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive*. ERES.

Kohout-Diaz, M. (2020). Le politique à l'épreuve de l'idéal inclusif. *Empan*, *117*(1), 3438. Cairn.info.

Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : Incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, *7*(2), 93101.

Le Capitaine, J.-Y. (2013). L'horizon d'une école inclusive dans la scolarisation des jeunes sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *64*(4), 177.

Lesain-Delabarre, J.-M. (2016). La scolarisation des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers en France : Cadre général, principes de mise en œuvre, focus sur les élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *73*(1), 293.

Lesain-Delabarre, J.-M., & Delaubier, J.-P. (2013). L'organisation des parcours de scolarisation : Une compétence de l'Éducation nationale à affirmer. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *N° 61*(1), 297312.

Liégeois, J. (2009). Regards sur les pratiques et les institutions du secteur médico-social : Des éléments prometteurs aux questions en suspens: Témoignages de professionnels du médico-social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *47*(3), 167.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : Vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *65*(1), 21.

Normand-Guérette, D., & Robert, M. (2008). Prévention et concertation enseignant-parents : De la recherche-action à la formation continue des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *44*(4), 195.

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, *44*(4), 495510.

Pasquier, A., Bréjard, V., Tavani, J.-L., & Lo Monaco, G. (2020). La santé au travail des enseignant(e)s français(e)s du premier degré Étude des représentations sociales du métier et des liens avec l'anxiété et la dépression. *Revue Education et formations*, *101*, 181 à 214.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, *86*(2), 4363. Cairn.info.

Pelgrims, G., Perez, J.-M., & Angelucci, V. (Éds.). (2017). *Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Éditions de l'IENS-HEA ; Champ social éditions.

Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*(3), 219.

Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, *36*(2), 15.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, *N° 29*, Article N° 29.

LISTE DES SIGLES

AESH (Accompagnant d'Elèves en Situation de Handicap)

ARS (Agence Régionale de la Santé)

ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles)

CAFIMPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles paître formateur)

CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et formation professionnelle spécialisée)

CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées)

CNESCO (Centre Nationale d'Études des Systèmes SCOlaires)

CRDPH (Convention des Nations Unies relatives au droit des personnes handicapées)

CIO (Centre d'Information et d'Orientation)

CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique)

DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance)

DSDEN (Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale)

ESMS (Etablissement ou Service social ou Médico-Social)

ESS (Equipes de Suivi et de Scolarisation)

IEN (Inspection de l'Éducation Nationale)

IEN ASH (Inspectrice Éducation Nationale chargés de l'Adaptation et de la Scolarisation des Élèves handicapés)

IME (Institut Médico Éducatif)

INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

ITEP (Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques)

MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées)

MEN (Ministère de l'Éducation Nationale)

ONU (Organisation des Nations Unies)

PAI (Projet d'Accueil Individualisé)

PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés)

PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative)

PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation)

RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté)

SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté)

SESSAD (Service d'Education Spéciale et de Soins A Domicile)

TSA (Troubles du Spectre Autistique)
ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire)
UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture)
UNICEF (United Nations of International Children's Emergency Fund)
QVT (Qualité de Vie au Travail)

TEXTES LEGISLATIFS

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale
Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république
Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance
Circulaire n°2017-026 du 14-2-2017 concernant le Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive et formation professionnelle spécialisée (CAPPEI).
La Convention Internationale relative aux Droits des Personnes Handicapées (CIDPH), adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 et ratifiée par la France en 2010

ANNEXES

Annexe 1 : outils du recueil de données

Annexe 1.1 : questionnaire proposé aux enseignants

- *1. Exercez-vous actuellement ou avez-vous déjà exercé une fonction d'enseignant qui relève du secteur ASH / Ecole inlusive?*

  Oui

  Non

2. Quand avez-vous débuté votre pratique en tant qu'enseignant?
Date

3. Au moment où vous répondez à ce questionnaire, exercez-vous la fonction de directeur(trice) d'école?

Oui

Non

4. Vous est-il déjà arrivé, dans votre pratique professionnelle, de vous sentir très fortement déstabilisé(e) par l'accueil dans votre classe d'élèves relevant de besoins éducatifs particuliers (inquiétudes persistantes au-delà du temps de travail, fatigue, pleurs...)?

Oui

Non

5. Pourriez-vous décrire en quelques mots ce qui a pu fortement conduire à cette déstabilisation? (La question 5 est proposée si la réponse est « oui à la question 4)
Réponse sous forme de texte.

6. ***Depuis le début de votre parcours professionnel en tant qu'enseignant(e) dans le** premier degré, pensez-vous qu'il y a Moins/Autant/Davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers?*

Moins

Autant

Davantage

7. Lorsque vous observez qu'un élève présente des besoins éducatifs particuliers à laquelle la situation de classe ne pourra seule répondre, à quels professionnels vous adressez-vous en premier lieu?
Réponse sous forme de texte.

8. "L'école inclusive" : citer 3 mots ou expressions que cela évoque pour vous dans votre pratique d'enseignant.
Réponse sous forme de texte.

9. Lorsque des besoins éducatifs particuliers émergent, concernent-ils le plus souvent (plusieurs réponses possibles) :

- ☐ Des difficultés scolaires
- ☐ Des difficultés comportementales
- ☐ Des difficultés éducatives

10. Lorsque vous devez accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous pouvez vous appuyer sur un travail en équipe pour accompagner cet élève?

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Parfois

11. Si vous identifiez des obstacles au travail en équipe auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, lesquels sont-ils? (la question 11 est proposée, si la réponse est « oui » ou « parfois » à la question 10).
Réponse sous forme de texte.

12. Lorsque vous accueillez un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous disposez des outils nécessaires pour proposer un travail qui permettra de répondre à ces besoins?

- ○ Oui
- ○ Non

13. S'il vous manque des outils pour proposer un travail qui permettra de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève, quels sont-ils? La question 13 est proposée si la réponse à la question 12 est « non ».
Réponse sous forme de texte.

14. Lorsque vous êtes amenés à prendre part à une équipe éducative ou à une équipe de suivi de scolarité, où il s'agit que vous présentiez la situation de l'élève en classe, vous sentez-vous "à l'aise"pour parler des difficultés de l'enfant devant sa famille?

- ○ Oui
- ○ Non
- ○ Parfois

15. Qu'identifiez vous comme difficultés éventuelles dans cette situation où il s'agit de présenter un bilan de la situation de l'élève à l'école devant sa famille? (la question 15 est proposée si la réponse à la question 14 est « non » ou « parfois »).
Réponse sous forme de texte.

16. *Identifiez-vous des domaines où vous auriez besoin d'être accompagné(e), formé(e) concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers?*

- ○ Oui

Non

17. Quels domaines de thèmes de formation ou d'accompagnement identifiez-vous?
Réponse sous forme de texte.

18. L'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers est pour vous une situation de travail:

- Enrichissante
- Ordinaire
- Déstabilisante

19. Qu'est-ce qui vous semble le plus complexe concernant l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers?
Réponse sous forme de texte.

20. Une équipe extérieure prend en charge un de vos élèves (équipe de soin, sessad...). Quelles sont vos attentes lorsque l'un des professionnels qui prend en charge l'élève vient sur l'école?
Réponse sous forme de texte.

Page de remerciements

- Merci pour votre participation à cette enquête

Annexe 1.1 : un exemple de protocole de réponses au questionnaire

Exercez-vous actuellement ou avez-vous déjà exercé une fonction d'enseignant qui relève du secteur ASH / Ecole inlusive?

- ○ Oui
- ◉ Non

Quand avez-vous débuté votre pratique en tant qu'enseignant?

01/09/1994

Au moment où vous répondez à ce questionnaire, exercez-vous la fonction de directeur(trice) d'école?

- ◉ Oui
- ○ Non

Vous est-il déjà arrivé, dans votre pratique professionnelle, de vous sentir très fortement déstabilisé(e) par l'accueil dans votre classe d'élèves relevant de besoins éducatifs particuliers (inquiétudes persistantes au-delà du temps de travail, fatigue, pleurs...)?

- ◉ Oui
- ○ Non

Pourriez vous décrire en quelques mots ce qui a pu fortement conduire à cette déstabilisation?

Fatigue physique et nerveuse sur le long terme = déstabilisation du groupe classe répétitifs par des cris, du bruit, une gestuell

Depuis le début de votre parcours professionnel en tant qu'enseignant(e) dans le premier degré, pensez-vous qu'il y a Moins/Autant/Davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers?

- ○ Moins
- ◉ Autant
- ○ Davantage

Lorsque vous observez qu'un élève présente des besoins éducatifs particuliers à laquelle la situation de classe ne pourra seule répondre, à quels professionnels vous adressez-vous en premier lieu?

RASED

"L'école inclusive" : citer 3 mots ou expressions que cela évoque pour vous dans votre pratique d'enseignant.

OUI MAIS EQUIPE

Lorsque des besoins éducatifs particuliers émergent , concernent-ils le plus souvent (plusieurs réponses possibles)

- [ ] Des difficultés scolaires
- [x] Des difficultés comportementales
- [ ] Des difficultés éducatives

Lorsque vous devez accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous pouvez vous appuyer sur un travail en équipe pour accompagner cet élève?

- (•) Oui
- ( ) Non
- ( ) Parfois

Si vous identifiez des obstacles au travail en équipe auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, lesquels sont-ils?

PARTENARIAT difficile à mettre en place avec confiance réciproque des compétences de tous. Temps = demande d'investissem

Lorsque vous accueillez un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous disposez des outils nécessaires pour proposer un travail qui permettra de répondre à ces besoins?

- ( ) Oui
- (•) Non

S'il vous manque des outils pour proposer un travail qui permettra de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève, quels sont-ils?

Difficile de répondre en général. L'espace des classes est peu adapté. Les espaces SAS n 'existent pas ou peu.

Lorsque vous êtes amenés à prendre part à une équipe éducative ou à une équipe de suivi de scolarité, où il s'agit que vous présentiez la situation de l'élève en classe, vous sentez-vous "à l'aise"pour parler des difficultés de l'enfant devant sa famille?

- (•) Oui
- ( ) Non
- ( ) Parfois

Identifiez-vous des domaines où vous auriez besoin d'être accompagné(e), formé(e) concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers?

- (•) Oui
- ( ) Non

Quels domaines de thèmes de formation ou d'accompagnement identifiez-vous?

Comment évaluer un élève a BEP d'un niveau nettement inférieur à sa tranche d'âge. Et comment expliquer (dans le cadre de

L'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers est pour vous une situation de travail:

- [x] Enrichissante
- [ ] Ordinaire
- [ ] Déstabilisante

Qu'est-ce qui vous semble le plus complexe concernant l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers?

Nécessité d'un accueil avec un travail d'équipe.

Une équipe extérieure prend en charge un de vos élèves (équipe de soin, sessad...). Quelles sont vos attentes lorsque l'un des professionnels qui prend en charge l'élève vient sur l'école?

Mutualisation des compétences

Annexe 1.2 Paroles d'enfants

Entretien enfant

Bonjour, donc toi tu en classe de…
CM2 madame.
Et pour toi à l'école, dans tes résultats scolaires comment ça se passe ?
Oh bien ,maman elle dit que j'ai des bonnes notes. Ça va.
Et la maîtresse ?
La maitresse elle est contente de moi, elle dit que je suis énergétique… je sais pas si ça se dit comme ça…
Elle doit dire que tu es énergique ?
Oui… et curieux aussi.
C'est bien c'est une belle qualité, cela veut dire que tu as envie d'apprendre. Et est-ce que la maîtresse elle t'aide , quand c'est difficile ?
Ah oui, elle explique.
Et c'est toi qui demande ?
Non elle nous propose des fois, en fait elle nous explique comment on fait et elle fait aussi… comment ça s'appelle déjà ?
Du soutien peut être ?
Oui c'est ça .
Tu en as parfois du soutien ?
Non j'en ai jamais eu.
Et est-ce que tu connais dans ta classe des enfants qui ont particulièrement besoin de soutien, sans donner leur nom bien sur, c'est juste pour essayer de comprendre comment ça se passe ?
Oui, il y en a qui ont des difficultés pour lire. Et il y a ceux de l'ULIS qui viennent.
Alors toi depuis que tu es en CP, tu connais des élèves qui ont besoin d'aide en classe ?
Ah oui.
Et toi tu trouves que cela se passe comment pour eux ?
Que ça se passe bien j'essaie de les aider des fois. Par exemple A il est dans ma classe aujourd'hui, il travaille bien. Bon bien sur c'est un peu difficile la dernière fois on a essayé de faire cours sans son APS… enfin je sais pas trop si c'est comme ça qu'on dit, mais ça a été difficile.
Mais bon il s'en sort bien je suis content de lui. J'essaie d'en faire mon ami mais… je sais pas trop s'il s'en rend compte…
Peut être qu'il ne peut pas te dire qu'il s'en rend compte. Mais s'il est là c'est qu'il doit être bien. Est-ce qu'il va près de vous parfois ?
Ah oui !
Alors je pense qu'il s'en rend compte et que même cela doit être important pour lui.
Tu as déjà été dans des classes où cela pouvait être compliqué ?
Par exemple l'année dernière c'était compliqué pour B. et maintenant ça se passe bien il s'est amélioré dans son comportement. Cette année la maitresse elle lui a donné des petits exercices pour lui, par exemple il fait de la gym des doigts et ça l'aide.
Je pourrais pas dire que c'est facile pour tout le monde. J'aime bien ça. J'ai jamais trop vu d'enfants qui sont en souffrance et moi j'aime bien l'école.
Tu aimes bien l'école et ce que je comprends c'est que c'est important de bien travailler pour toi mais que tu essaies aussi de bien travailler pour les autres
Oui j'essaie de faire tout ça.
Et c'est très bien de penser à toi et aux autres.

Avis d'enfants recueillis par les professionnels les prenant en charge

D., CM1

« c'est bien maintenant M… (AESH nommée récemment) elle m'aide »

« c'est plus facile pour écrire les mots »

B., CE2 (bénéficie d'une AESH)

« je veux pas être handicapé » « j'aime pas qu'on voit qu'on m'aide ».

L., CP

« ça y est j'ai plus de fiches »

M., (bénéficie d'une notification ULIS et AESH I)

« Des fois je vais à l'ULIS et des fois je vais dans ma classe. J'en parle aux maitresses et je demande. » « c'est plus facile à l'ULIS ». « Dans la classe y'a mes copines. »

O. (CE2, PPRE) :

« j'aime pas râter » « maintenant quand je me trompe je me mets plus en colère »

Annexe 1.3 Professionnels de la communauté éducative et du secteur médico-social

Trame entretien semi-directif Professionnels de la communauté éducative

- L'école inclusive, un concept ou une pratique en exercice ?
- Le repérage des élèves à besoins éducatifs particuliers : est-ce que cela fonctionne ? Est-ce que l'analyse est de manière générale ajustée aux difficultés de l'élève? Quels signes sont majoritairement privilégiés ?
- Lorsqu'il s'agit d'adresser les enfants vers une aide extérieure, quelles sont les attentes des enseignants ?
- L'accueil de tous les élèves : une situation à laquelle la majorité des enseignants arrivent à faire face maintenant ?
- Quels sont les obstacles ?
- Le travail en équipe, est-ce de manière générale un recours et un appui ?
- Le positionnement des familles, leurs choix est-il pris en compte et respecté ?
- En terme de formations, d'accompagnements quels sont les besoins ?
- L'EE/L'ESS : quelle aisance des enseignants dans ce dispositif ?

Exemple de verbatim d'entretien : Madame B, conseillère pédagogique :

- **L'école inclusive, un concept ou une pratique en exercice ?** L'accueil de tous les élèves : une situation à laquelle la majorité des enseignants arrivent à faire face maintenant ?

Un idéal non atteint

- **Le repérage des élèves à besoins éducatifs particuliers : est-ce que cela fonctionne ? Est-ce que l'analyse est de manière générale ajustée aux difficultés de l'élève? Quels signes sont majoritairement privilégiés ?**

Non, il est nécessaire d'outiller les enseignants pour leur apprendre à observer, pour cela il faut de la formation et que l'on partage le principe d'éducabilité.
Aussi il faut qu'ils aient envie, si ils partent du principe que ces enfants ne doivent pas être là ils remplissent la grille d'observation en cochant tout pas pour qu'elle serve à accompagner mais pour qu'elle serve à externaliser. Ca c'est clair.
Les nouveaux enseignants sont en difficulté sur les profils atypiques mais ils ont acquis qu'ils sont là pour ceux là, ils n'y arrivent pas mais pour eux c'est normal qu'ils soient là. Ça fait partie du contrat, ils ne sont pas plus formés mais quand ils sont recrutés, ça fait partiez du packaging, ils ne disent pas je ne suis pas là pour ça...

Quels signes privilégiés dans les éléments d'observation:
Le comportement, jamais le scolaire. Comme ils ne sont pas outillés, ils vont chercher des indices du côté de la famille du côté du psy mais pas forcément des indices vis-à-vis de la chose scolaire. Ils ne se sentent pas compétents et ils n'ont pas l'impression que ces du scolaire qu'ils doivent aller voir or eux leur champ c'est le scolaire, il faut qu'ils arrivent à dire que l'enfant rencontre des difficultés par rapport à tel type d'apprentissage, telle modalité d'apprentissage

- **Lorsqu'il s'agit d'adresser les enfants vers une aide extérieure, quelles sont les attentes des enseignants ?**

Pour moi ils ne sont pas encore formés à l'idée qu'ils n'ont pas à adresser vers une aide extérieure, mais qu'ils ont à réfléchir en équipe et ça c'est un vrai écueil. C'est douloureux pour eux quand on leur dit qu'ils n'avaient pas à appeler l'orthophoniste

- **Quels sont les obstacles ?**

Des moyens matériels, de remplacement pour aller observer l'enfant dans un autre contexte, se distancier, voir son propre élève avec quelqu'un d'autre, peu de possibilité d'avoir de leviers

- **Le travail en équipe, est-ce de manière générale un recours et un appui ?**

Ca fonction en équipe, quand il peut y avoir une équipe pluricatégorielle, avec une médiation de l'extérieur, il faut le regard de la psychologue sur l'enfant, qui fait lien avec le regard extérieur de professionnels qui s'occupent de l'enfant , l'IEN qui peut prendre une décision. Il faut qu'il y ait un maillage, personne ne détermine seul ce qui va se passer pour l'enfant , chacun intervient avec son point de vue et on reconstruit le puzzle ensemble.

- Le positionnement des familles, leurs choix est-il pris en compte et respecté ?

Globalement c'est peut être caricatural mais les enseignants ne discutent pas avec les familles, ils orientent prescrivent et jugent.
Beaucoup de collègues souffrent et sont en position de défense, ils se sentent seuls et se retournent contre la famille

- **En terme de formations, d'accompagnements quels sont les besoins ?**

Certes les grilles c'est bien mais si on leur apprend pas à les utiliser... on avait demandé une fois à une autre collègue de venir faire la classe et que le collègue puisse observer son élève, avoir des temps pour se mettre à distance, pour s'extraire...
En terme de première étape, c'est fondamental c'est que l'enseignante accepte qu'il est là pour les enfants BEP.
La question que je me suis posée est "est-ce qu'on peut former à l'éthique"? je suis pas sûre que l'on puisse aller chercher les gens aussi loin que cela.
Par contre on peut former des gens qui acceptent de remonter les manches et qui disent bon je fais quoi avec lui...
Il y a des gens formidables, qui sont finalement débordés par ce et enfant là.
Ce qui n'est pas rentrés dans l'esprit c'est qu'un ien vient vérifier que tous les élèves apprennent et pas que tout le programme est abordé... il y a un programme certes mais on cherche à ce que tous les élèves y arrivent et c'est pas encore perçu dans leur contrat de projet de carrière.
Il doit y avoir de la formation au long cours.
Sur l'aménagement de la classe, avec l'idée que ce que l'on gagne on le gagne pour tout le monde et pas seulement pour l'enfant avec un besoin identifié.

Contenus de formation actuels:

Actuellement les formations portent sur les priorités math français, on forme à la didactique des disciplines et plus à la pédagogie. Cela peut être abordé si sont abordés la dyslexie, la dyscalculie... sur un contenu ça va aller c'est possible d'amener des éléments sur l'aménagement d'exercices... mais on n'est pas sur le dépistage d'enfant sui peuvent présenter des troubles différents. On peut apporter à l'occasion de ces formations des outils mais cela ne forme pas à la globalité.
Il y a la question de la diffusion, il y a parfois énormément de ressources (cap écoles, ressources autisme) la diffusion n'est pas encore assez grande sur un public d'enseignants non spécialisés.
Sur les équipes éducatives il y a des directeurs qui commencent à préparer les enseignants, de poser des éléments par écrit … sur ce que je dis de l'enfant certes ce qui me pose problème, sur la mise au travail, repérer ce qui marche pour désamorcer les difficultés de l'enfant

- Y'a une part d'éducateur il faut des enseignants qui aient cette envie d'accepter de voir autre chose L'EE/L'ESS : quelle aisance des enseignants dans ce dispositif ?

Il faut réussir à sortir de l'affect.

Annexe 1.4 Entretien cadre

Trame entretien semi-directif

- L'école inclusive : un concept ou une pratique en exercice ?

Quels obstacles, résistances ?
Des avancées ?
Une part conséquente de l'encadrement, du management ?

- Quels sont les attentes des enseignants du premier degré ?
- Sur quels points faut-il accompagner les enseignants pour qu'ils puissent s'approprier les pratiques de l'école inclusive : des outils pédagogiques, un accompagnement à la relation ?
- Les relations école famille ?

Exemple d'entretien : l'Inspectrice de l'Éducation nationale, secteur école inclusive

Un concept ?
Je crois qu'on est en pleine évolution, de ce que je perçois. On y met beaucoup d'énergie et il me semble que les choses se transforment. On est encore dans la première moitié, on va dire qu'on assiste à un basculement, à un vrai travail de réflexion, même si ça secoue les pratiques, surtout dans le second degré.
Après tout cela prend beaucoup de temps, cela prend beaucoup de temps à l'école. Malgré tout il y a plein de choses qui se mettent en place, sur le plan du partenariat. Alors dans les pratiques, c'est encore fluctuant, d'une école à l'autre, on voit des différences dans les gevasco de la mdph. Le service école inclusive au niveau du département travaillons pour accompagner ces transformations. Chez beaucoup de collègues IEN, qui sont beaucoup plus investis sur la question [des élèves à BEP].
Obstacles et résistances
Parmi les obstacles, je pense qu'il y a la formation initiale même si dans les textes qui sont sortis l'année dernière cela permettait d'entrevoir des modules autour de l'école inclusive. Mais il faut le temps que cela se mette en place.
Il me semble que les réformes proposées en juin 2019 étaient beaucoup plus systémiques, même si cela était tardif dans l'année . tout ce qui a été proposé, la mise en place des PIAL la transformation des pôles ash en service école inclusive… jusqu'à présent les transformations se faisaient beaucoup plus par petites touches, là les PIAL ont transformé les structures . là il me semble que l'on est dans quelques chose de beaucoup plus systémique qui permet de travailler beaucoup plus avec le médico social.
Dans les obstacles, il reste aussi les personnes, parfois…
Il y a aussi la culture premier degré et second degré : dans le premier degré tout ce qui est vie scolaire c'est pris à bras le corps par l'équipe malgré tout , même si on a des équipes qui peuvent dysfonctionner ou autre on a quand même… Alors que dans le second degré le fait que els choses soient cloisonnées entre ce qui relève du pédagogique et du didactique et puis ce qui relève de la vie scolaire, là on a des enseignants qui ne se sentent pas du tout concernés.
Evolution dans le vécu des circo ?
Je n'ai pas l'impression que cela se tasse un peu, il faudrait regarder dans le nombre de dossiers traités à la cellule.
Dans le travail qu'on fait on essaie d'armer les équipes pour qu'elles puissent accueillir ces élèves à besoins très spécifiques de façon différente.
Attentes des enseignants , l'idéal
Ils ont besoin d'être réassurés, ils sont déstabilisés. Il y a beaucoup de réformes qui se sont enchainées. Ils ont besoin d'être rassurés sur leur bon sens . Il y a parfois des choses qu'ils ont pensé à faire et qu'ils n'ont pas osé faire. On est là pour leur dire « mais oui allez y « mais oui vous pouvez travailler en groupe »… Il y a des choses comme ça où ils ont besoin de se sentir autorisés.

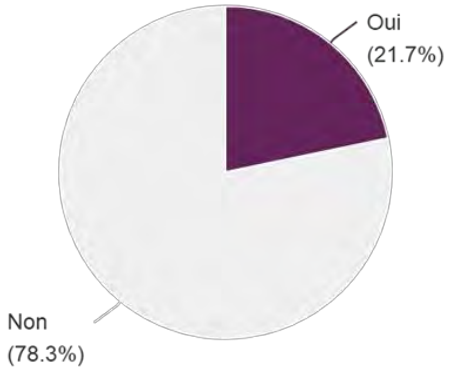
Ils ont besoin de comprendre, ils veulent beaucoup un diagnostic et ils ont besoin de comprendre que eux sont les spécialistes de la pédagogie. Ils ne s'autorisent pas. Un gamin qui a des difficultés en lecture, tout de suite il faut s'adresser à l'orthophoniste.
Et pour tant ce sont eux les spécialistes de la lecture, donc cela renvoie bien à la formation…
Ce que je vois dans le travail que l'on essaie de mener dans les équipes c'est une meilleure compréhension du fait que la recette miracle n'existe pas. C'est plutôt un travail collectif qu'il faut mettre en œuvre, un travail sur le climat scolaire, sur être un peu plus solide sur les choix qu'on peut faire, les adaptations qu'on propose.
Il y a besoin de réassurance, d'être convaincu que ce qu'ils font c'est bien. Il n'y a pas souvent ce regard là par ce que nous les inspecteurs on est pas sur place, on les voit tous les 3 ans. Est e que ce que cela existe dans le privé un modèle comme cela , où le patron ne passerait que tous les 3 ans ?
L'autre difficulté c'est la notion de temps, ils ont besoin de temps les élèves…Le temps qu'est la vie de l'enfant qui n'est pas le temps scolaire, c'est difficile à accepter par les enseignants.
Avec les familles ?
On a deux types de familles, les familles très engagées dans les associations d'enfants en situation de handicap, style autismes, avec lesquelles je pense on a resserré des liens qui étaient distendus, ou peut être avec lesquelles on a tissé des liens justement dans le cadre du travail qu'on fait avec la mdph ou en cdaph, et puis des instances se sont mises en place (comité de suivi de l'école inclusive). Il y a des instances dans lesquelles on croise les familles . Là au niveau du département, les liens sont nourris entre la dsden et les familles.
Et puis on a des familles qui sont perdues, qui sont peut être enlisées dans des problématiques sociales, enlisées dans des problématiques tout autre, qui sont très éloignées de la culture scolaire, pour lesquelles l'éducation de leur enfant ou l'enseignement ou autre n'est pas forcément une priorité, ou pas leur priorité à ce moment là. Donc ils lâchent et là c'est compliqué, l'école est rejetée au même titre que toutes les institutions il n'y a pas de repère, il y a une défiance.
Là notre travail c'est de retisser, c'est de remettre en confiance.

Voilà ce qu'on essaie de développer

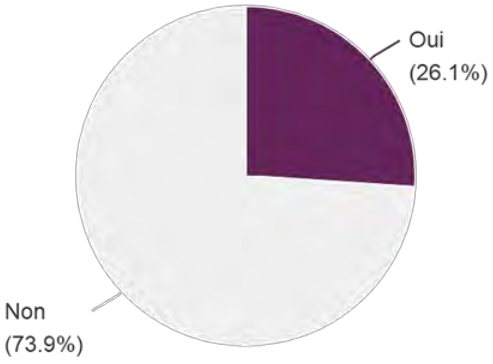
Annexe 2 : résultats réponses questionnaires (données chiffrées)

Population étudiée – taille de l'échantillon : 23 réponses

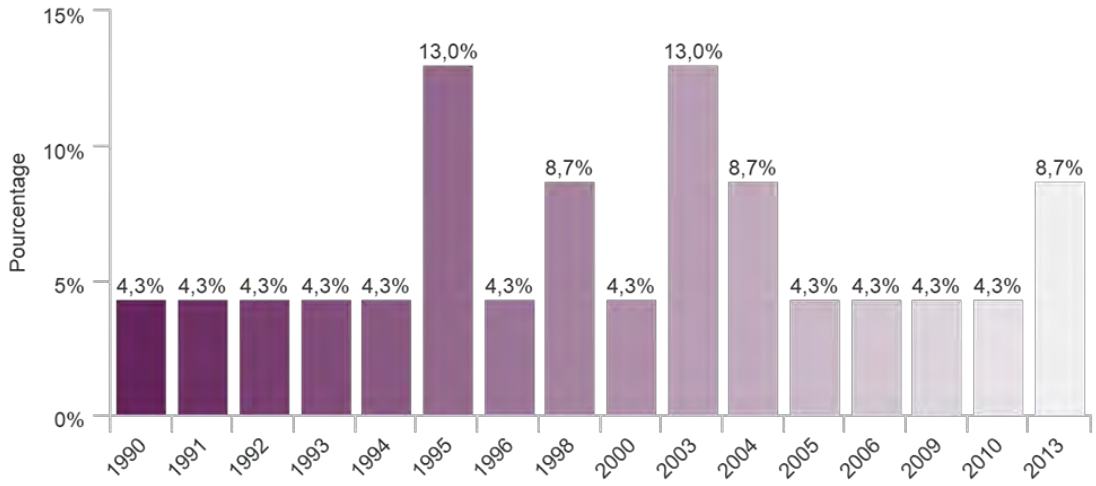
Au moment où vous répondez à ce questionnaire, exercez-vous la fonction de directeur(trice) d'école?



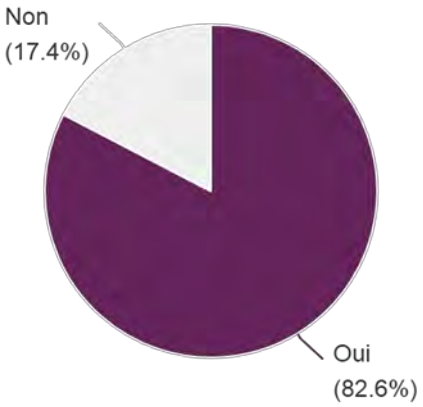
Exercez-vous actuellement ou avez-vous déjà exercé une fonction d'enseignant qui relève du secteur ASH / Ecole inlusive?



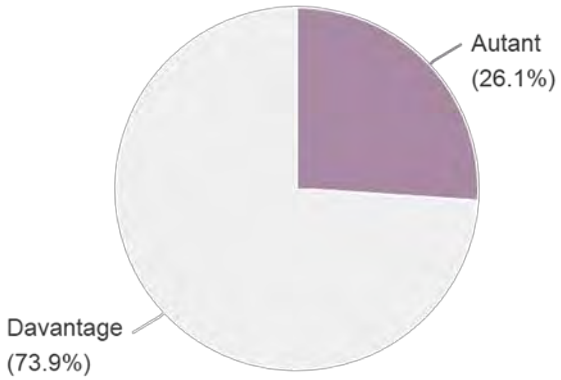
Quand avez-vous débuté votre pratique en tant qu'enseignant?



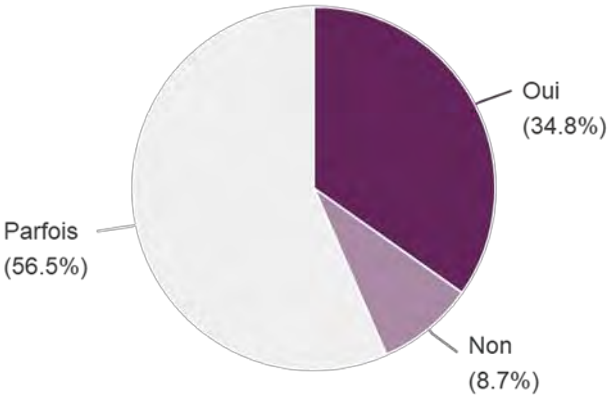
Vous est-il déjà arrivé, dans votre pratique professionnelle, de vous sentir très fortement déstabilisé(e) par l'accueil dans votre classe d'élèves relevant de besoins éducatifs particuliers (inquiétudes persistantes au-delà du temps de travail, fatigue, pleurs...)?



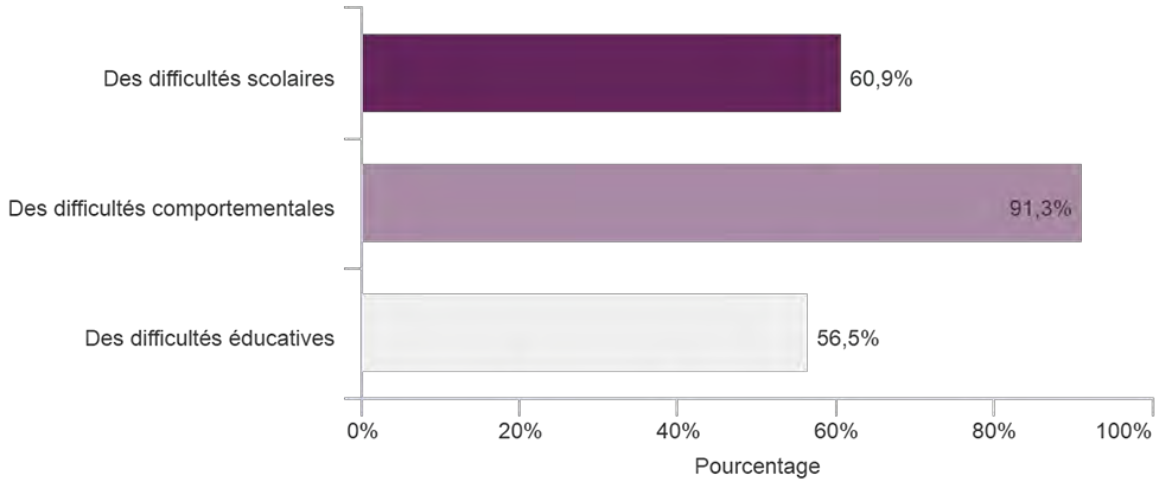
Depuis le début de votre parcours professionnel en tant qu'enseignant(e) dans le premier degré, pensez-vous qu'il y a Moins/Autant/Davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers?



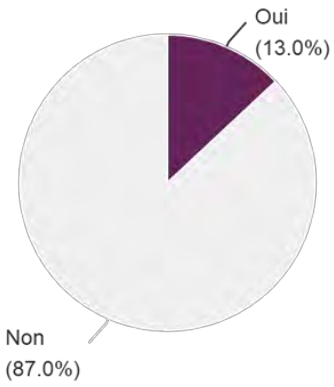
Lorsque vous devez accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous pouvez vous appuyer sur un travail en équipe pour accompagner cet élève?



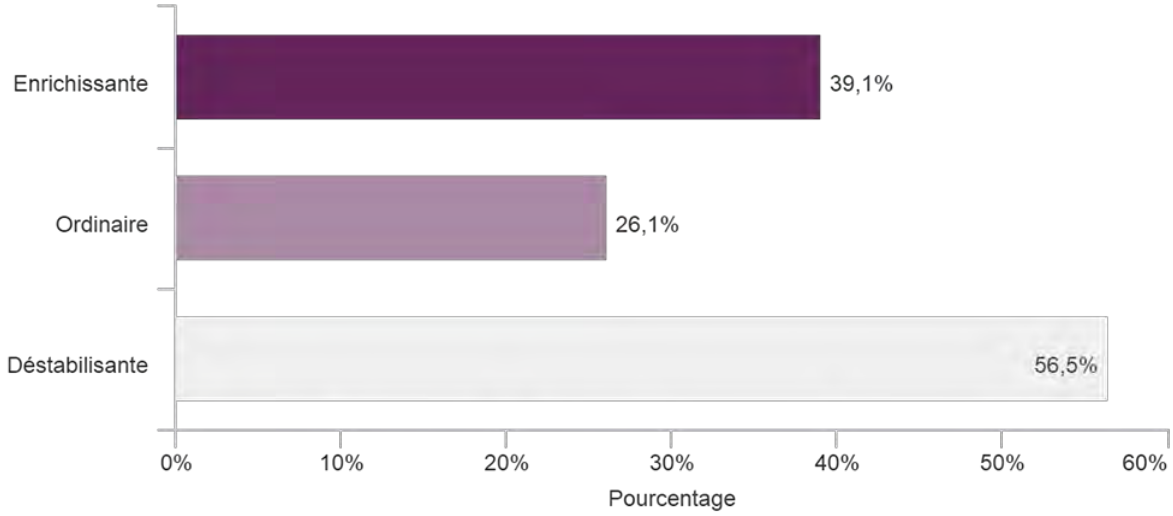
Lorsque des besoins éducatifs particuliers émergent , concernent-ils le plus souvent (plusieurs réponses possibles)



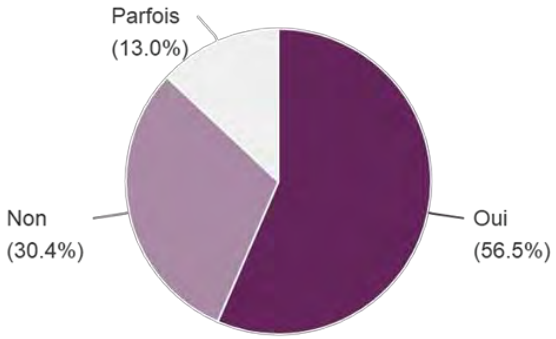
Lorsque vous accueillez un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous disposez des outils nécessaires pour proposer un travail qui permettra de répondre à ces besoins?



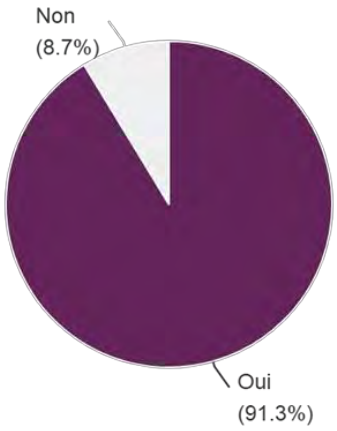
L'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers est pour vous une situation de travail:



Lorsque vous êtes amenés à prendre part à une équipe éducative ou à une équipe de suivi de scolarité, où il s'agit que vous présentiez la situation de l'élève en classe, vous sentez-vous "à l'aise"pour parler des difficultés de l'enfant devant sa famille?



Identifiez-vous des domaines où vous auriez besoin d'être accompagné(e), formé(e) concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers?

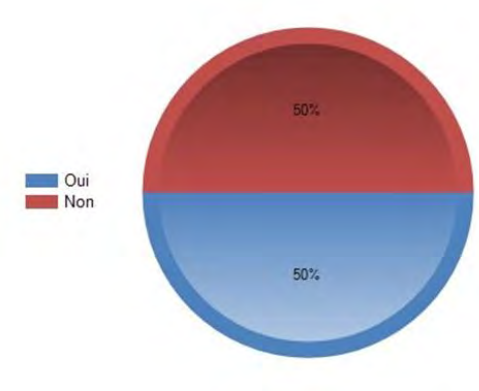


Annexe 3 : représentation graphique, prise en compte de l'ancienneté professionnelle

Vous est-il déjà arrivé, dans votre pratique professionnelle, de vous sentir très fortement déstabilisé(e) par l'accueil dans votre classe d'élèves relevant de besoins éducatifs particuliers (inquiétudes persistantes au-delà du temps de travail, fatigue, pleurs...)?

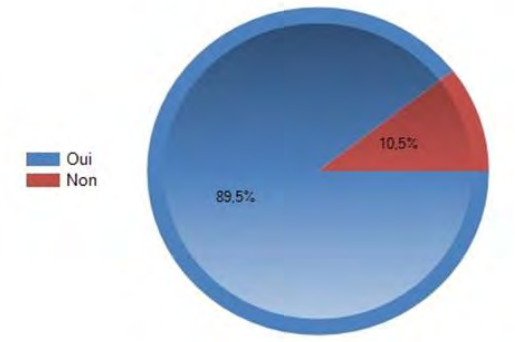
Groupe d'enseignants entrés en fonction après 2008 :

	Effectifs	% Obs.
Oui	2	50%
Non	2	50%
Total	4	100%



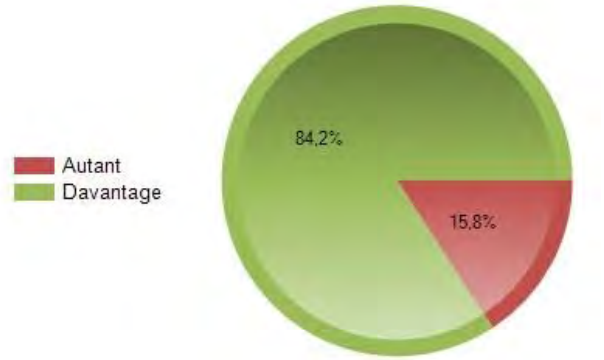
Groupe d'enseignants entrés en fonction avant 2008 :

	Effectifs	**% Obs.**
Oui	17	89,5%
Non	2	10,5%
Total	**19**	**100%**

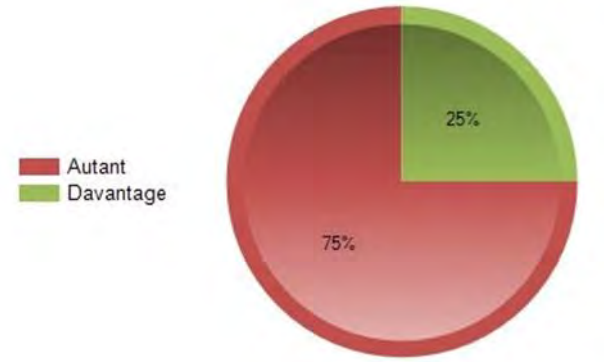


Depuis le début de votre parcours professionnel en tant qu'enseignant(e) dans le premier degré, pensez-vous qu'il y a Moins/Autant/Davantage d'élèves à besoins éducatifs particuliers?

Groupe d'enseignants entrés en fonction avant 2008 :



Groupe d'enseignants entrés en fonction après 2008 :

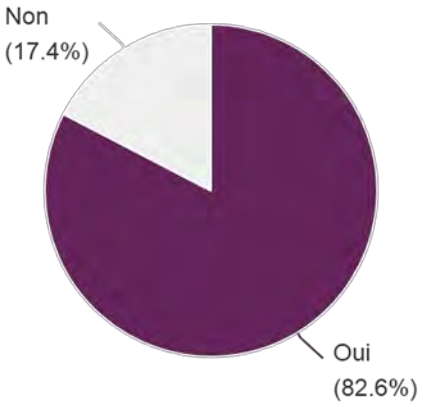


Annexe 4 : l'École inclusive : un concept professionnel déstabilisant

Annexe 4.1 Données quantitatives

Réponse pour l'effectif total (23) :

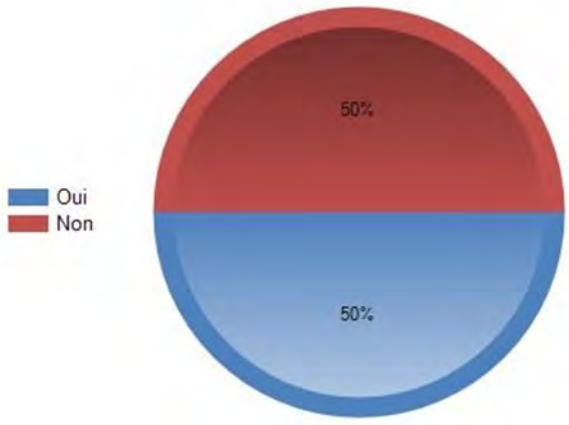
Vous est-il déjà arrivé, dans votre pratique professionnelle, de vous sentir très fortement déstabilisé(e) par l'accueil dans votre classe d'élèves relevant de besoins éducatifs particuliers (inquiétudes persistantes au-delà du temps de travail, fatigue, pleurs...)?



Résultat pour le groupe d'enseignant le plus récemment entré en fonction (après 2008)

	Effectifs	% Obs.
Oui	2	50%
Non	2	50%
Total	4	100%

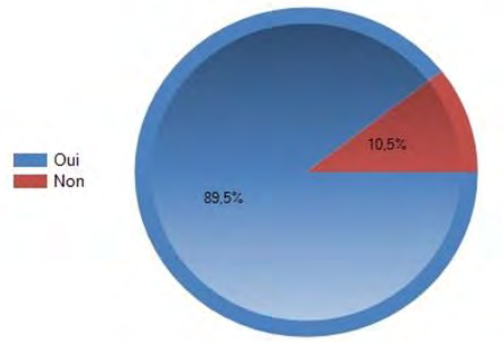
Réponses effectives : 4 Non-réponse(s) : 0



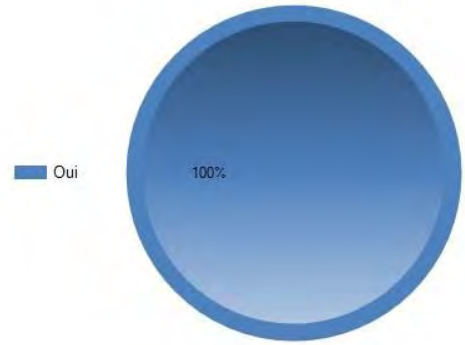
Résultats pour le groupe d'enseignants avec le plus d'ancienneté (avant 2008) :

	Effectifs	% Obs.
Oui	17	89,5%
Non	2	10,5%
Total	19	100%

Réponses effectives : 19 Non-réponse(s) : 0

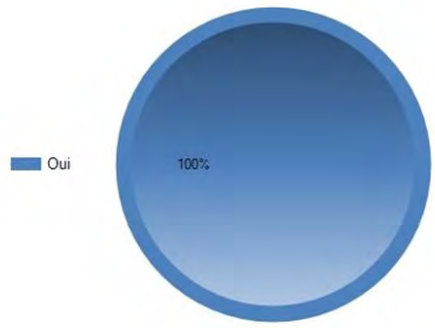


Résultats pour le groupe d'enseignants exerçant la fonction de directeur(trice) :



	Effectifs	% Obs.
Oui	5	100%
Non	0	0%
Total	5	100%

Réponses effectives : 5 Non-réponse(s) : 0
Taux de réponse : 100% Modalité la plus citée : Oui



Annexe 4.2 :

Pourriez-vous décrire en quelques mots ce qui a pu conduire à cette forte déstabilisation ?

Corpus de réponses question 5 :

Quels objectifs notionnels visés si les programmes sont hors de portée.
violence des enfants, communication difficile avec les parents, prise en charge collective de ces élèves
Pas les outils pour les accompagner, peu d échanges avec les spécialistes qui les suivent comme vous le CMPP
pas formée , pas de soutien si ce n'est théorique ,une classe avec 30 élèves
Manque de formation, de personnel, de moyen, de temps,
On est seul au monde, pas de soutien car pas de personnel qualifié disponible, pasde matériel ou si peu, des classes surchargées et des locaux exigus qui ne permettent pas d'isoler à certain moments l'enfant...On se débrouille comme on peu mais la famille demande des comptes...
gestion difficile du comportement de l'élève, qui hurle, se traîne par terre, se sauve, l'enseignant ne pouvant se partager en être son groupe classe à surveiller et l'enfant parti on ne sait où, aucun respect de l'adulte ni des règles de l'école, aucune sanction permise
Emotions ingerables (colères)
Perte de fluidite et de serenite dans le fonctionnement de la classe
impossibilité de cadrer un élève et de gérer le groupe classe dans le même temps. Situation très anxiogène pour l'enseignante et pour les autres enfants
la relation difficile avec les parents qui étaient dans un déni complet.
Fatigue physique et nerveuse sur le long terme = déstabilisation du groupe classe répétitifs par des cris, du bruit, une gestuelle, fuite de l 'espace classe...
Le manque de soutien et de lucidité des parents face à la souffrance de leur enfant.
Ne pas savoir comment gérer la crise d'un enfant violent tout en gardant sa classe. Faire classe quand il y a des crises à répétition.
l'incompréhension et le manque de communication
sentiment d'échec,fatigue intense, mise en souffrance de l'enfant, gestion des manifestations agressives envers les autres enfants
la violence de certains enfants, le manque de personnel auprès de l'élève

Fréquence occurrence mots question 5 (Iramuteq) :

difficile 3
manquer 4
groupe 3
parent 3
enfant 9
soutien 3
personnel 3
classe 9
élève 5

Annexe 4.3 La représentation de l'École inclusive

L'École inclusive : citer 3 mots ou expressions que cela évoque pour vous dans votre pratique d'enseignant(e).

Corpus réponses question 8 :

****différenciation adaptation respect
difficultés adaptation travail en équipe
École pour tous
formation intégration travail
Différence organisation
Difficulté adaptation organisation
Handicap adaptation aménagements
difficultés au quotidien stress majoré mais en même temps intégration aux autres
détresse pour l'enfant voire l'enseignant formation inexistante groupe classe en difficulté
Difficulté de prise en charge manque de formation
difficulté accompagnement, formation
adaptation, acceptation patience
acceptation adaptation remise en question
OUI MAIS EQUIPE
aux dépends des enfants sans difficulté
gestion individuelle très compliquée
groupe classe moins ou plus soudé
patience entraide adaptation
différenciation collaboration classe surchargée
adaptation accueil formation
inadapté en classe avec effectif chargé enseignant non spécialisé
enfants affectés par les troubles d'un enfant
bienveillance travail en équipe pluridisciplinaire accompagnement
difficulté épuisement abandon des autres élèves sentiment que l'école n'est pas la réponse adaptée
intégration aide volonté d'un retour dans une classe normale
C'est l'école de demain C'est la capacité de notre société et donc de l'école à s'adapter
sans stigmatiser Remise en question positive

Fréquence occurrences mots réponses question 8(Iramuteq) :

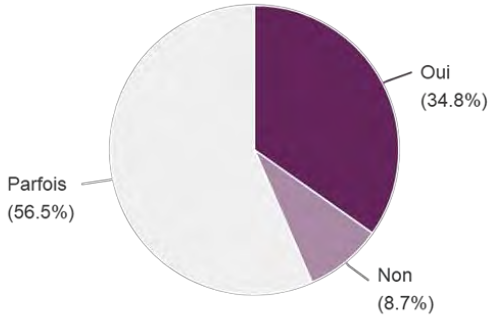
difficulté 8
intégration 3
formation 5
adaptation 7
école 4
travail 3
enfant 4
classe 5

Annexe 5 : le travail en équipe

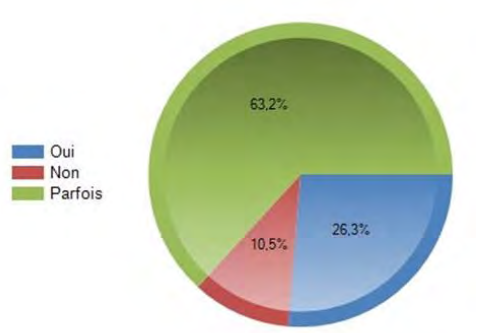
Annexe 5.1 Données quantitatives

Résultats effectif global :

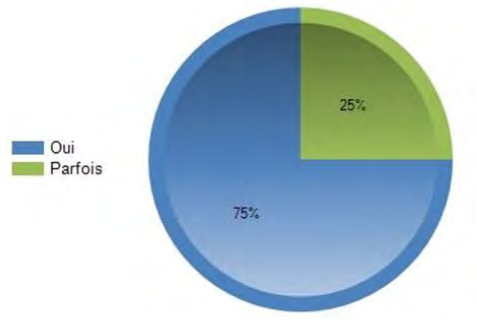
Lorsque vous devez accompagner un élève à besoins éducatifs particuliers, avez-vous le sentiment que vous pouvez vous appuyer sur un travail en équipe pour accompagner cet élève?



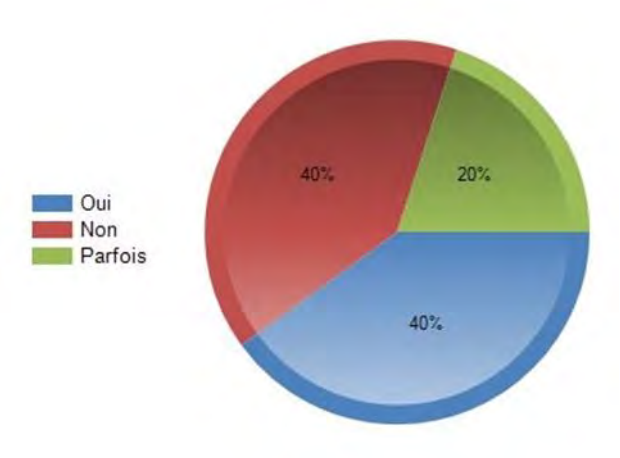
Enseignants entrés en fonction avant 2008 :



Enseignants entrés en fonction après 2008 :



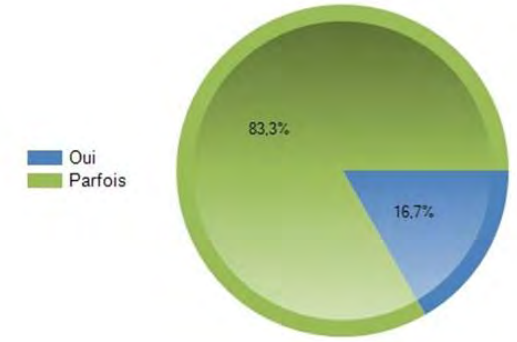
Enseignants exerçant la fonction de directeur (trice) :



Enseignants exerçant ou ayant exercé la fonction d'enseignant spécialisé :

	Effectifs	% Obs.
Oui	1	16,7%
Non	0	0%
Parfois	5	83,3%
Total	6	100%

Réponses effectives : 6 Non-réponse(s) : 0



Annexe 5.2 : obstacles au travail en équipe

Si vous identifiez des obstacles au travail en équipe auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers, lesquels sont-ils

Corpus réponses :

Impossibilité de décloisonner sur une matière
que chacun se sente concerné

problème entre théorie et pratique ,

Collègues ne souhaitent pas « s embêter » partager
le temps d'échange et de préparation au quotidien qui s'allonge nettement
Malgré ce travail en équipe, on est seule chaque jour dans sa classe pour gérer ce ou ces élèves, c'est épuisant physiquement et mentalement

manque de moyens
Difficultés de mettre les collègues dans la même situation difficile et peur d'échec de notre capacité à gérer.
manque de formation
PARTENARIAT difficile à mettre en place avec confiance réciproque des compétences de tous. Temps = demande d'investissement personnel
manque de temps
difficulté à mettre en place un protocole, des outils utilisables quelque soit l'élève à BEP.
La surcharge du nombre d'élèves par classe et donc du nombre d'enfants à besoin éducatifs particulier, la multiplication et la discontinuité dans les outils administratifs constitutifs des dossiers à monter.
manque de temps, manque de formation donc travail à tâtons
classe trop chargée et élèves BEP dans toutes les classes
manque de disponibilité des praticiens, le manque de temps
absence de RASED, Enfants à BEP trop nombreux dans l'école, délai d'obtention d'une AVS
chaque enseignant a des élèves posant des problèmes et personne ne souhaite se rajouter des contraintes lourdes à mener
La multiplicité des intervenants et la cohésion d'équipe. Il est primordial que l'ensemble des professionnels soit cadré par des textes avec les missions de chacun. Souvent les difficultés apparaissent lorsqu'il y a des conflits d'égos ... Et là ça devient vite compliqué !

Fréquence occurrences mots formes actives question 11 (Iramuteq)

manquer 7
mettre 3
difficulté 3
temps 5
bep 3
classe 4
élève 5

Annexe 6 : adressage et ressources extérieures à l'école

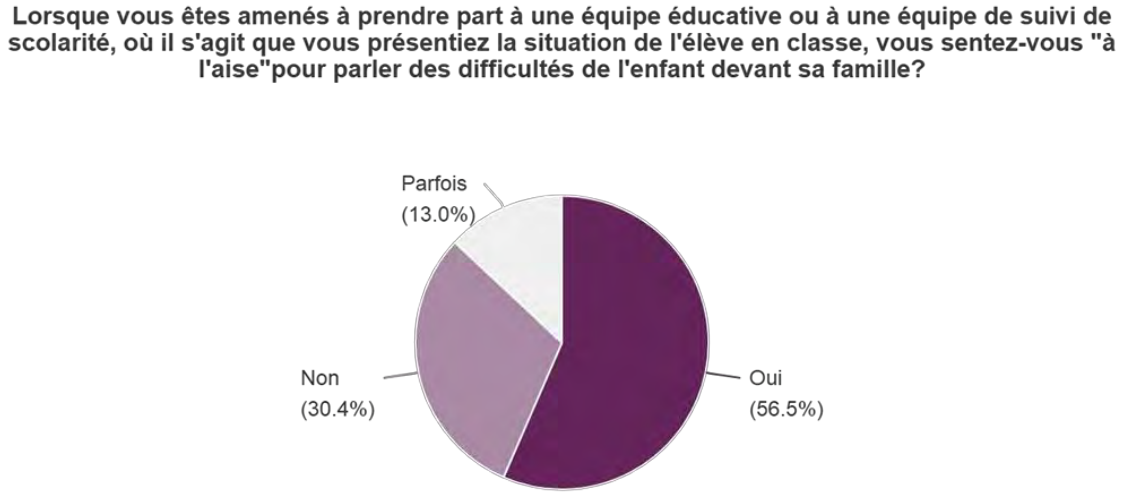
Annexe 6.1 : données quantitatives

Lorsque vous observez qu'un élève présente des besoins éducatifs particuliers à laquelle la situation de classe ne pourra seule répondre, à quels professionnels vous adressez-vous en premier lieu?

Corpus réponses :

psychologue scolaire
psychologue scolaire
A notre psy, notre enseignante Ulis puis à leur orthophoniste
aux collègues puis aux conseillers pédagogiques
Psychologue scolaire
propose l'avis d'un psychologue
Je son enseignante de l an passé, à la directrice, à la psy
au chef d'établissement, puis aux professionnels qui encadrent déjà l'enfant si tel est le sas, au RASED, au médecin scolaire...
aux membres du RASED qui sont eux-mêmes démunis et incompétents
Les collegues
psychologue
psychologue scolaire+directeur(trice).
la psychologue scolaire et une orthophoniste
RASED
Orthophoniste et psychologue
A la psychologue scolaire
RASED (psychologue scolaire, Maître E et Maître G), infirmière de secteur, médecin scolaire / professionnels extérieurs à l'école intervenant auprès de l'enfant OU de la famille: psychologue, psychomotricien, orthoptiste, orthophoniste, éducateurs.
orthophoniste
psychologue
le psychologue scolaire puis le médecin scolaire
membres du RASED... quand il y en a un
Rased
A l'équipe de l'école (psychologue, directeur, collègues (dans le cas d'inclusions)

Annexe 6.2 : le lien à la famille



Annexe 6.3 : les attentes des enseignants concernant les professionnels qui prennent en charge les enfants

Corpus réponses question 20 :

la communication
des retours d'expérience, des échanges de pratique, des conseils
Qu ils échangent et nous donnent des “billes” ce xx qui rarement le cas
Avoir un retour, un vrai échange sur le trouble lui même

Avoir un retour sur les adaptations possibles pour cet enfant
La communication l échange le partage pour un réel travail d équipe, la mise à dispo d outils et moyens spécifiques
Celanem'est jamais arrivée que le professionnel intervienne sur l'école mis à part le RASED
je n'ai pas été confrontée à cette situation
Qu il donne des conseils applicables au sein d une classe avec beaucoup d élèves.
echanges sur les mecanismes de fonctionnement
Un échange, un point sur les évolutions ou les attentes repérés pour l'élève.
apporter des conseils dans la gestion des difficultés de l'élève
Mutualisation des compétences
communication transparente sans tabou
Qu'il m'informe des points de réussite de l'élève, ce qui lui permet de progresser.
Cela ne m'est jamais arrivé.
Dialoguer pour mieux comprendre les besoins de l'élève, proposer à l'élève un meilleur outil que ce que je pourrai lui apporter
Me donner des pistes de travail, prendre en charge l'enfant à l'extérieur pour permettre aux autres enfants de souffler.
que le croisement des regard soit effectif et efficace
non vécu
des conseils sur les conduites à tenir avec l'élève. Une aide sur les dossiers à faire pour que très vite l'enfant puisse avoir une aide.
Que la personne puisse communiquer sans imposer. Que l'on puisse réfléchir ensemble aux possibles mises en place pour faire évoluer l'élève.

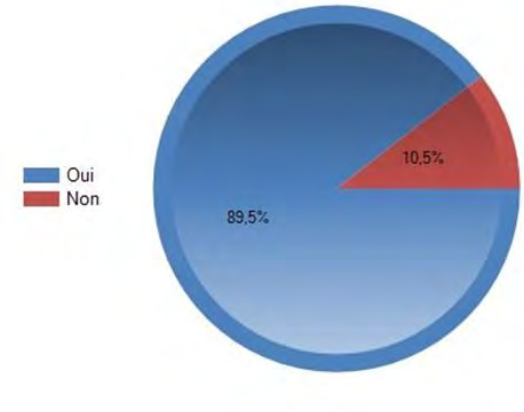
Annexe 7 : l'accompagnement professionnel des enseignants du premier degré

Annexe 7.1 : une forte demande de formations

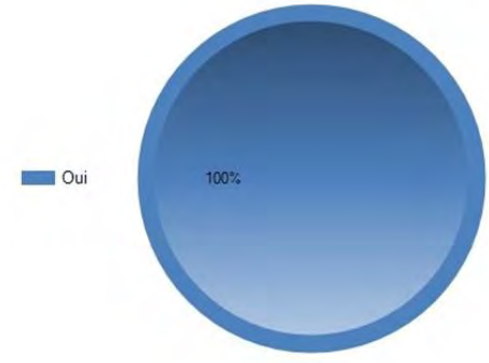
Identifiez-vous des domaines où vous auriez besoin d'être accompagné(e), formé(e) concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers?
Effectif global :



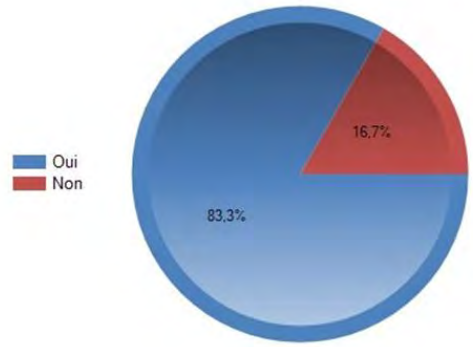
Enseignants entrés en fonction avant 2008 :



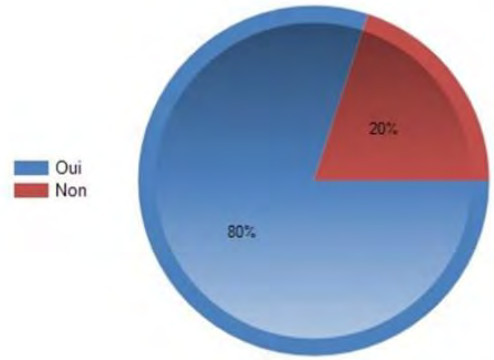
Enseignants entrés en fonction après 2008 :



Enseignants spécialisés :

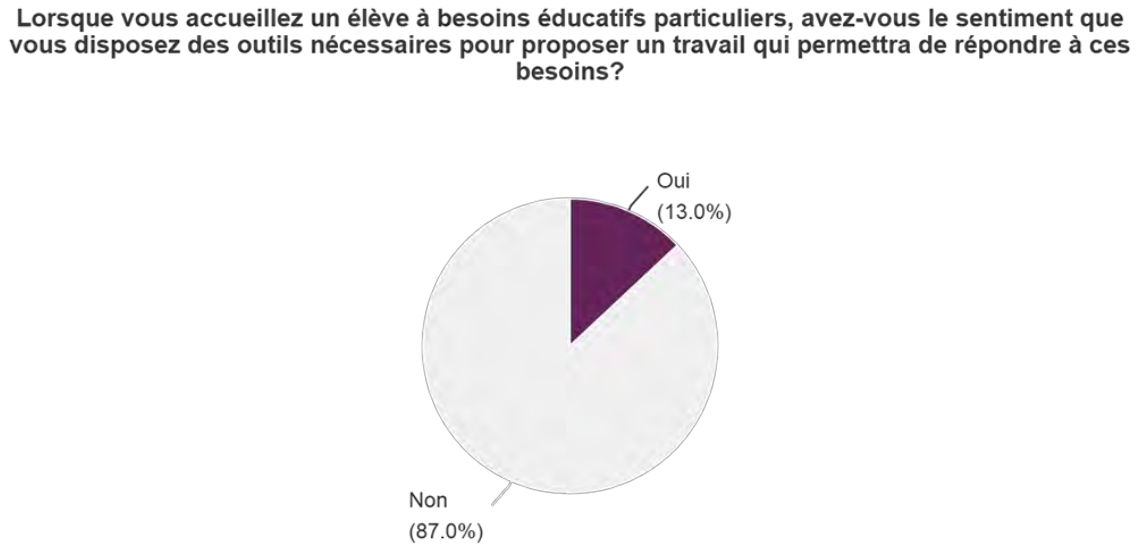


Enseignants exerçant la fonction de directeur(trice) :

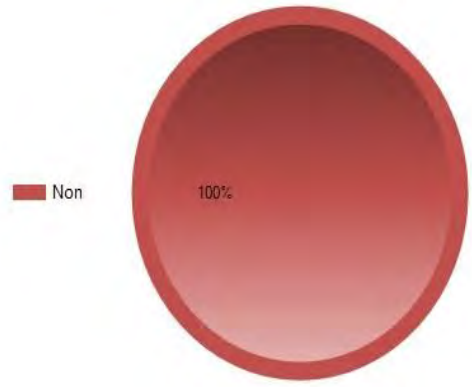


Annexe 7.2 : les outils de travail (données quantitatives)

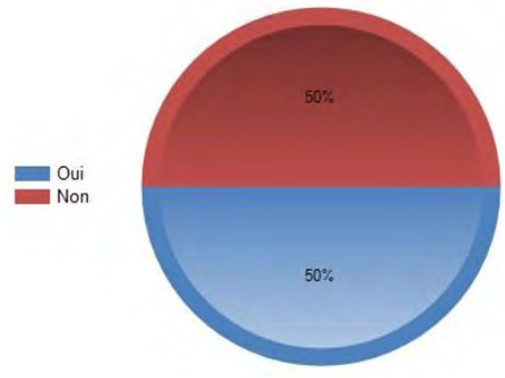
Effectif global :



Groupe d'enseignants exerçant la fonction de directeur (trice) :



Groupe d'enseignants entrés en fonction après 2008 :



Annexe 7.3 : outils de travail

S'il vous manque des outils pour proposer un travail qui permettra de répondre aux besoins éducatifs particuliers de l'élève, quels sont-ils?

Corpus réponses question 13 :

outils de différenciations
des temps de rencontre avec la famille et tous les professionnels en charge de l'enfant, des gestes professionnels adaptés
Formation
une vraie formation avec du concret et des situations réelles c'est à dire avec des classes de 30 élèves

Diagnostic médicaux permettant de connaître les capacités de base et d évolution, info sur le domaine familial, outils spécifiques selon besoin (Manuel sur connaissance, outil méthodologique, pratique, personnel ..)
?- des locaux adaptés - du matériel (pas de budjet supplémentaire pour s'en procurer)
si ce sont des problèmes de comportement, que faire? La hiérarchie n'a aucune solution à proposer.
Formation sur la prise en charge individualisée
effectifs des classes
Pas de réponse instantanée à un problème souvent propre à chaque
enfant. pour chaque élève il faut trouver de nouvelles solutions.
outils pour la manipulation, adapter l'espace classe
Difficile de répondre en général. L'espace des classes est peu adapté. Les espaces SAS n 'existent pas ou peu.
formation pour appréhender des besoins particuliers
outils d'aide à la motivation, à la concentration

manque de professionnels
cela dépend des besoins

formation, venue de personnes dans la classe pour nous donner des pistes

Fréquence de mots (formes actives, Irumateq) :

besoin 3
professionnel 3
adapter 4
espace 3
formation 5
outil 4
classe 5

Annexe 7.4 : demandes de formations

Quels domaines de thèmes de formation ou d'accompagnement identifiez-vous?

Corpus question 17

les troubles du comportement

Comment évaluer un élève a BEP d'un niveau nettement inférieur à sa tranche d'âge. Et comment expliquer (dans le cadre de plan de travail individualisé)aux parents.

transversal

la gestion des élèves pendant le temps de classe, pour qu'ils réussissent le travail différencié demandé, gestion de l'élève dans le groupe, donner une place à l'élève dans le groupe classe

Enfants avec des handicaps précis tels que mal voyants ou sourds, des enfants avec des difficultés comportementales qui sont accentuées dans des classes de 30 élèves.

Comment s'adapter à l'élève en fonction de son besoin spécifique

gérer les problèmes de comportement

troules autistiques, gestion de la violence

aider les enfants face à leur comportement, face à la violence et face aux autres enfants.

La gestion de situations de crises (violentes)