



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Conceptions d'enseignants réguliers genevois de l'intégration à l'école primaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers

Jaques-Dalcroze, Oskar

How to cite

JAKES-DALCROZE, Oskar. Conceptions d'enseignants réguliers genevois de l'intégration à l'école primaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Master, 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:168772>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Conceptions d'enseignants réguliers genevois de l'intégration à
l'école primaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers.**

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE

REALISE PAR
M. Oskar JAKES-DALCROZE

SOUS LA DIRECTION DE

Mme Vanessa BACQUELE

MEMBRES DU JURY

Mme Greta PELGRIMS

Mme Annik NGUYEN

SOUTENU LE
Genève, le 27 janvier 2023



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

DECLARATION SUR L'HONNEUR

Genève, le 18 janvier 2023

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Oskar Jaques-Dalcroze



RESUME

L'objectif de ce travail de mémoire est de mettre en lumière les conceptions que des enseignants réguliers genevois de niveau primaire ont de l'intégration des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de sept enseignants dans quatre écoles du Canton de Genève et leurs discours ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats de cette recherche donnent à voir la manière dont ces enseignants appréhendent les caractéristiques, les contextes et les conditions d'intégration, ses facilitateurs, ses obstacles et enfin les rôles qu'ils s'attribuent dans ce projet et ceux qu'ils donnent aux enseignants spécialisés avec qui ils sont amenés à collaborer. L'analyse des conceptions révèle notamment l'importance du rôle de l'enseignant spécialisé dans les processus intégratifs et met aussi en exergue la tension entre une volonté intégrative affichée par les enseignants réguliers et des conceptions inscrites dans une approche psychomédicale et individuelle des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers.

Mots-clés : école inclusive – intégration – besoins éducatifs particuliers – conceptions – enseignant régulier – enseignant spécialisé



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

Choix de rédaction

Pour la rédaction de ce travail, l'utilisation majoritaire du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture. Ce choix n'a aucune intention discriminatoire.

Les noms pouvant figurer dans ce travail sont fictifs afin de garantir l'anonymat aux personnes ayant participé à cette recherche.

Table des matières

Introduction	7
Etat des connaissances sur les pratiques intégratives et inclusives	10
1. Vers une école inclusive	10
1.1 Du modèle intégratif au modèle inclusif	10
1.2 Elèves à besoins éducatifs particuliers : un changement de regard	12
2. Quelle scolarité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers à Genève ?	15
2.1 Entre école inclusive et intégrations	15
2.2 Structure de l'enseignement spécialisé genevois	16
2.3 Les différentes modalités d'intégration pour les élèves	19
2.4 Le rôle de l'enseignant spécialisé dans les différentes modalités d'intégration	21
3. Les enseignants ordinaires dans l'intégration scolaire	24
3.1 Prescriptions concernant le rôle de l'enseignant régulier dans le contexte genevois	24
3.2 Les facilitateurs et obstacles à l'intégration pour les enseignants réguliers	25
3.3 Les enseignants ordinaires face à l'intégration	26
Problématique.....	30
Démarche méthodologique.....	33
4. Enseignants impliqués dans l'étude	33
5. L'outil de recueil de données	34
6. Le déroulement du recueil de données	35
7. La démarche méthodologique de l'analyse des données	35
8. Quelques limites	37
Présentation des résultats	39
9. Caractéristiques des projets et conditions d'intégration.....	39
9.1 Expériences antérieures de projets d'intégration	39
9.2 Projets d'intégration actuels.....	40
9.3 Profils déclarés des élèves intégrés en classe régulière	41
9.4 Les projets d'intégration selon les contextes d'établissements.....	43
10. Conceptions des enseignants réguliers du contexte de CLI	46
10.1 Regards croisés sur la structure CLI	46
10.2 Regards croisés sur les élèves à besoins éducatifs particuliers.....	47

11. Conceptions des rôles de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé dans le projet d'intégration	49
11.1 Le rôle de l'enseignant régulier dans le projet d'intégration	49
11.2 Le rôle de l'enseignant régulier dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé..	52
11.3 Le rôle de l'enseignant spécialisé vu par les enseignants réguliers	53
12. Conceptions des facilitateurs et obstacles au projet d'intégration.....	57
12.1 Les facilitateurs mentionnés.....	57
12.2 Les obstacles à l'intégration déclarés.....	61
13. Conceptions générales de l'intégration scolaire et de l'école inclusive	64
13.1 L'intégration scolaire définie par les enseignants réguliers interrogés.....	64
13.2 Intérêts de l'intégration scolaire.....	65
13.3 Points de vue sur l'école inclusive	67
Interprétation des résultats	69
14. Conceptions des contextes d'intégration	69
14.1 Un contexte d'intégration scolaire fractionné	69
14.2 Une vision défectologique des élèves à besoins éducatifs particuliers	71
15. Discussion des rôles des enseignants dans le processus intégratif	74
15.1 Conceptions du rôle de l'enseignant ordinaire lors d'une intégration d'un élève à BEP en classe ordinaire	74
15.2 Conceptions du rôle de l'enseignant spécialisé.....	76
16. Facilitateurs et obstacles à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire au prisme des conceptions des enseignants réguliers.....	78
17. Comment définissent-ils l'intégration scolaire et son intérêt ?	82
Conclusion.....	86
Bibliographie	88
Annexes	94

Introduction

Depuis bientôt trois décennies, dans le sillage de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) et de l'évolution de la conception du handicap (Noël, 2017), de nombreux pays entreprennent une mutation de leur système éducatif visant la scolarisation de tous les élèves dans les classes ordinaires (Benoit, 2016 ; Fortier et al., 2018 ; Lavoie et al., 2013 ; Pelgrims, 2011 ; Pelgrims & Perez, 2016 ; Plaisance et al, 2007 ; Thomazet, 2008). La Suisse s'inscrit également dans ce paysage puisqu'elle vise également l'instauration d'une école plus inclusive. Cette volonté prend forme en 2007 avec l'Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 25 octobre 2007) cherchant à mettre fin aux pratiques de scolarisation ségrégatives dans les différents cantons. Le constat que « le taux d'élèves scolarisés dans des structures séparatives (taux de séparation) n'a cessé de diminuer depuis le pic atteint vers le milieu des années 2000 » (Office fédéral de la statistique [OFS], 2020, p. 6) au profit de mesures de soutien et d'accompagnement en classe ordinaire est encourageant. Toutefois, les solutions de scolarisation extérieures à l'école régulière, qu'elles prennent la forme de classes intégrées ou de structures en site propre, concernent, aujourd'hui encore, un peu plus de 70% des élèves bénéficiant de prestations d'enseignement spécialisé (OFS, 2022).

A Genève, le constat est identique, le ratio entre placement en structure spécialisée et soutien en classe ordinaire pour les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) étant d'environ trois quarts au bénéfice de la première modalité et un quart pour la deuxième (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse [DIP], 2022, p. 41). Mais, de la même manière que pour le reste de la Suisse, les dispositifs intégratifs et inclusifs sont en nette augmentation ces dernières années dans le canton, passant de 15 regroupements de classes spécialisées en 2017 à 52 classes ou dispositifs inclusifs ou intégrés en 2021 (Service de la recherche en éducation [SRED], 2017 ; SRED, 2022). Cette augmentation ne s'explique pas uniquement par une explosion démographique, les effectifs de l'enseignement primaire ayant connu une augmentation d'environ 15% depuis 2010 (DIP, 2022, p. 3), mais aussi par une volonté de rapprocher le maximum d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers du milieu scolaire régulier (site du DIP¹ ; Torracinta, 2017). Cette volonté se traduit par les différentes réformes menées depuis quelques années au sein des écoles ordinaires et de l'Office médico-pédagogique (OMP) visant à encourager la mise en place des dispositifs inclusifs et intégratifs.

Au sein de ces dispositifs, les enseignants, ordinaires ou spécialisés, sont les principaux acteurs de la scolarisation des élèves à BEP et sont ainsi un facteur clé dans la mise en place des dispositifs inclusifs. Les enseignants ordinaires sont, par ailleurs, en première ligne puisque l'école inclusive vise la scolarisation de tous les élèves dans leurs classes (Allenbach et al. 2016 ; Benoit, 2016 ; Doudin et al., 2009 ; Pellaud, 2017 ; Saunier & Toullec-Théry, 2018 ; Tremblay, 2021). La présence d'un élève présentant des besoins spécifiques au sein de la classe engendre donc un questionnement voire un changement des pratiques pédagogiques et nécessite un engagement et une implication sans faille (Doucet et al, 2016 ; Ramel & Lonchampt, 2009 ;

¹ <https://www.ge.ch/organisation/departement-instruction-publique-formation-jeunesse-dip>

Tremblay 2021). De plus, le succès des projets scolaires d'élèves déclarés à BEP, qu'ils soient intégratifs ou inclusifs, repose en grande partie sur la collaboration entre les enseignants titulaires de classe et les enseignants spécialisés. En effet, l'amélioration de la qualité de l'enseignement et les attitudes des enseignants envers ces élèves sont reconnus comme étant particulièrement importants pour la réussite de ces derniers (Benoit, 2016 ; Tremblay, 2021). Parmi les facteurs contribuant à un enseignement plus qualitatif, plusieurs auteurs (Baumberger et al., 2009 ; Benoit et Angelucci, 2011 ; Doucet et al., 2016 ; Tremblay, 2021) s'accordent sur l'impact positif de l'abandon d'une différenciation structurale au profit d'une pédagogie différenciée. Dans cette optique, la collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire joue un rôle crucial qu'elle prenne la forme d'une intervention conjointe en classe auprès des élèves ou plus indirectement lors d'échanges entre enseignants ou par le soutien et les conseils par les enseignants spécialisés aux enseignants de classes régulières (Allenbach, 2017 ; Allenbach et al., 2016 ; Benoit & Angelucci, 2011 ; Benoit et al., 2019 ; Tremblay, 2021).

Les enseignants réguliers tiennent donc une place centrale dans le contexte des intégrations scolaires. Ainsi, interroger les conceptions de ces derniers permet de mieux appréhender la façon dont ils interprètent et prennent position sur les thématiques de l'école inclusive et de l'intégration (Clément, 2010 ; Jodelet, 2003). En outre, cela permet de mettre en lumière ce qu'ils considèrent comme étant des obstacles ou au contraire des facilitateurs dans la mise en place de ces dispositifs.

En outre, notre parcours personnel nous pousse à un intérêt marqué pour ces thématiques. En effet, après une formation d'enseignant primaire achevée par l'obtention d'un certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire (CCEP), nous nous sommes engagés dans la voie de l'enseignement spécialisé. Cette double casquette d'enseignant ordinaire et d'enseignant spécialisé nous place au cœur du sujet qui sera traité dans ce travail. Convaincus des bénéfices des dispositifs inclusifs et intégratifs pour les élèves déclarés à BEP, nous sommes également conscients des enjeux propres aux titulaires de classes ordinaires. Les préoccupations quotidiennes de ces derniers déjà nombreuses ne peuvent être négligées au moment d'accueillir un élève à BEP dans leur classe. Notre parcours nous permet de parfaitement saisir la tension entre la volonté des enseignants et la complexité des contraintes qui s'exercent sur eux sur le terrain. En outre, notre rôle d'enseignant spécialisé nous amènera probablement à devoir collaborer avec les enseignants ordinaires lors de la mise en place d'intégration pour nos élèves de classes intégrées (CLI) ou dans le cadre d'un soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES). Ainsi, il nous semble particulièrement intéressant de nous pencher sur les conceptions et les freins évoqués par les enseignants afin de mieux cerner les enjeux liés à ces dispositifs et aux collaborations qui les sous-tendent. Ces informations nous permettront, par la suite, de mieux accompagner et soutenir les enseignants en comprenant leurs attentes liées à nos interventions, l'objectif étant toujours de répondre au mieux aux besoins des élèves et, ainsi, leur permettre d'exploiter tout leur potentiel et de poursuivre sereinement leur scolarité.

Cette étude est l'occasion de répondre à ces différents questionnements. Ainsi, nous présenterons, dans le premier chapitre, un aperçu de la littérature concernant l'évolution de la

scolarisation des élèves ayant des besoins spéciaux, des dispositifs ségrégatifs à une école qui se veut inclusive. Ce chapitre nous permet également de définir le modèle intégratif et le modèle inclusif ainsi que la notion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ensuite, nous nous centrerons plus spécifiquement sur le contexte scolaire genevois et sur les différentes modalités de scolarisation des élèves déclarés à BEP. Nous exposerons également dans ce deuxième chapitre, les implications des dispositifs intégratifs et inclusifs pour les élèves et les enseignants spécialisés. Enfin, dans le dernier chapitre de cette revue de littérature, nous exposons le rôle et les conceptions de l'enseignant régulier dans l'accueil des élèves bénéficiant de prestations d'enseignement spécialisé.

Cette première partie théorique, nous permettra d'aborder plus en détail la problématique de notre recherche en lien avec le contexte de celle-ci. Elle nous permettra ainsi de mettre en avant les différentes questions de recherche guidant notre travail.

Le chapitre suivant axé sur la démarche méthodologique utilisée pour notre étude nous permettra, dans un premier temps, d'exposer la population choisie pour celle-ci. Par la suite, nous expliciterons notre choix concernant l'utilisation de l'entretien semi-directif pour le recueil des données et présenterons le déroulement de ces entretiens. Puis, nous décrirons la démarche guidant l'analyse des données récoltées au cours de ces derniers. Enfin, nous mettrons en avant quelques limites méthodologiques et contextuelles ayant impacté notre recherche.

Dans la suite de ce travail, nous exposerons les résultats obtenus après l'analyse des données récoltées durant les entretiens. Puis, nous chercherons à interpréter ceux-ci avec pour objectif de répondre à nos questions de recherche.

Enfin, la dernière partie de ce mémoire nous permettra de mettre en lumière les points saillants de notre recherche et de présenter les nouveaux questionnements et les perspectives révélés par celle-ci.

Etat des connaissances sur les pratiques intégratives et inclusives

1. Vers une école inclusive

1.1 Du modèle intégratif au modèle inclusif

1.1.1 Le modèle intégratif

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les enfants déclarés handicapés ou « arriérés » étaient considérés comme non-scolarisables et étaient de ce fait exclus ou enfermés dans des asiles (Bastide, 2011). C'est à partir de cette période que leur scolarisation commence à être étudiée. Dans un premier temps, ils accèdent à une instruction mais toujours dans des institutions de type asilaire et résidentiel (Pelgrims & Perez, 2016). Puis, il y a une soixantaine d'années, l'intégration scolaire est préconisée dans la majorité des pays occidentaux avec pour objectif d'intégrer ces mêmes enfants dans les écoles ordinaires et ainsi éviter les pratiques ségrégatives ayant cours jusqu'alors. S'ancrant dans une réflexion générale autour de la notion de handicap « affirmant le droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale » (Thomazet, 2008, p. 127), ce modèle prône leur scolarisation dans les conditions « les plus proches possible des conditions normales prévues pour les enfants et adolescents dans une culture donnée » (Pelgrims & Perez, 2016, p. 9) et donne le droit à tous d'accéder à l'école publique. Ce postulat est celui du principe de normalisation qui énonce l'accès pour les enfants déclarés handicapés à des conditions d'apprentissage mieux adaptées à leur déficience (Pelgrims, 2011). Pour répondre à cette grande hétérogénéité d'élèves se développe alors un système de scolarisation en cascades offrant « des structures allant de la classe ordinaire à l'hôpital, en passant par différents types de classes et institutions spécialisées » (Pelgrims & Perez, 2016, p. 10).

Ce fonctionnement induit une catégorisation des élèves en fonctions de leurs déficiences ou de leur degré de difficulté à suivre un enseignement en classe ordinaire. Il est fortement lié à une approche médicale et individuelle cherchant à expliquer les difficultés de l'élève à l'aide de diagnostics (Lavoie & Thomazet, 2016). Négligeant ainsi les points forts de ce dernier, il le pousse à lui-même « prouver sa capacité à être orienté dans un environnement le plus ordinaire possible » (Tant, André & Watelain, 2018, p. 43). Cette approche que l'on peut qualifier de psycho-médicale ou catégorielle tend à établir une relation directe entre la déficience de l'élève et sa prise en charge dans des structures définies par la typologie de troubles qu'elles accueillent visant ainsi à créer des groupes d'élèves homogènes au sein de ces structures. Les élèves sont donc scolarisés dans des structures différenciées répondant spécifiquement aux besoins liés aux déficiences qui leur ont été diagnostiquées (Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims & Ebersold, 2013, p. 95) En ce sens, lorsque ces élèves sont intégrés dans des classes ordinaires, ils bénéficient généralement d'aides individuelles leur permettant de suivre un enseignement sans qu'il n'ait besoin d'être adapté (Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007, p. 161).

Ce modèle intégratif est appliqué, dans la majorité des pays entre les années 70 et 90, scolarisant les élèves déclarés « inadaptés » dans des « structures d'enseignement spécialisé plus ou moins proches des structures d'enseignement ordinaire » (Pelgrims & Perez, 2016, p. 10). Ainsi, même s'ils ont dès lors accès à l'école, les enfants ayant de grandes difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement ou encore une déficience intellectuelle sont, pour la plupart,

scolarisés dans des classes ou des structures spécialisées et donc en marge des autres élèves (Thomazet, 2008).

1.1.2 Le modèle inclusif

Dans ce contexte intégratif apparaît au cours des années 90 le modèle dit de l'école inclusive. Sous l'impulsion de la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), ce modèle cherche à mettre définitivement fin aux pratiques ségrégatives de l'école et ainsi permettre à tous les enfants d'être scolarisés dans le milieu ordinaire. Ce sont 300 représentants de 92 pays qui se réunissent pour travailler à la création d'une « école pour tous » (UNESCO, 1994, p. 3). Ce texte fondateur met en avant la nécessité de permettre aux personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux d'accéder aux écoles ordinaires et de les « intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant » (UNESCO, 1994, p. 7). Dans ce sens et partant du principe que la diversité fonde la condition humaine, ce cadre d'action vise à réduire le nombre de structures spécialisées et à pousser les systèmes scolaires à s'adapter aux particularités des enfants et non pas leur demander de se plier aux exigences du système. L'école ordinaire doit donc accueillir tous les enfants quelles que soient leurs spécificités physique, intellectuelle, sociale ou linguistique réduisant les structures spécialisées à un rôle de soutien à l'enseignement régulier (UNESCO, 1994, p. 19). Pour renforcer encore d'avantage cette nouvelle vision de l'école, la Déclaration de Salamanque pousse également les pays participants à inculquer une approche positive du handicap dès la formation initiale.

Concrètement, ce nouveau modèle « exige de repenser et de réorganiser l'éducation pour répondre aux besoins de tous les élèves » (Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018, p. 13). Ce changement de paradigme qui s'ancre dans le mouvement pour les droits civiques vise à mettre fin à l'approche psycho-médicale en faveur d'une approche interactionniste dans la conception du handicap (Pelgrims & Perez, 2016). En effet, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'approche diagnostique favorise un point de vue intra-personnel des difficultés de l'élève et donc sa prise en charge dans des structures spécialisées et externes à l'école ordinaire (Lavoie et al., 2013). Au contraire, l'approche interactionniste qu'elle soit socio-environnementale ou biopsychosociale cherche à prendre en compte les caractéristiques contextuelles et environnementales qui sont responsables des difficultés des élèves et donc à abandonner la vision déficitaire de ces derniers. L'effort pédagogique ne se fait plus dans un souci de normalisation mais vise la réussite de tous sans distinctions (Fortier et al., 2018). C'est en ce sens qu'apparaît la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers (BEP) pour qualifier tout élève dont « l'éducation nécessite une forme ou une autre d'aménagement » (Woolven, 2021). Les difficultés scolaires ne lui sont plus directement imputées mais découlent du contexte dans lequel il est scolarisé. Ainsi, si des mesures adaptées sont prises par l'école afin de lui permettre de participer à toutes les activités ; un enfant porteur d'une déficience sensorielle ne sera plus considéré comme handicapé dans le contexte scolaire (Thomazet, 2008). Nous sommes donc dans une logique d'école pour tous qui incite le système scolaire à évoluer et à changer ses pratiques pour s'adapter aux besoins de chaque élève sans tenir compte de son appartenance à une catégorie diagnostique.

Par ailleurs, ce changement pousse également l'école à « adopter une perspective communautaire ». Celle-ci implique des mesures pédagogiques universelles et non plus uniquement ciblées sur les élèves identifiés comme présentant des besoins éducatifs particuliers. Il s'agit de faire appel à des pratiques pédagogiques spécialisées pour répondre aux besoins de tous (Fortier et al, 2018, p. 16). Pour ce faire, l'école ne doit pas uniquement évoluer d'un point de vue structurel mais également pédagogique (Thomazet, 2008). La mise en place de mesures visant à modifier l'environnement scolaire pour permettre l'accueil des élèves en fonction de leur déficience à elle seule ne suffit plus. Un changement dans l'approche didactique et pédagogique est nécessaire (Fortier et al, 2018) et des pratiques telles que la différenciation, l'évaluation formative, le tutorat entre élèves ou encore la collaboration entre professionnels sont en ce sens favorisées (Pelgrims, 2011). L'accent est mis sur « les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages » et non plus sur les manques à combler chez les élèves (Plaisance et al, 2007, p. 161). Plus que jamais l'école veut répondre au « droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. » (Plaisance et al, 2007, p. 160).

Ainsi, « l'école inclusive fait de l'établissement scolaire local le lieu d'éducation de tous les enfants ou adolescents. » (Thomazet, 2008, p. 130). Le but consiste donc à construire un système scolaire accueillant tous les enfants tout en prenant en compte les spécificités de chacun. Il est donc nécessaire que l'école s'adapte aux élèves (Plaisance, 2007). Toutefois, l'école inclusive se définit aussi par la mise en place de conditions permettant à chaque enfant d'occuper le rôle social d'élève et d'atteindre les objectifs d'apprentissage attendus en fonction des situations qui se déploient dans un contexte scolaire donné (Pelgrims, 2011, 2019 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2017). Ainsi, cette approche située « s'attache à saisir l'activité que déploient les élèves lorsqu'ils tentent d'accomplir les tâches en principe prescrites par l'enseignant. Elle renonce par contre à l'appréhender de façon normative » (Pelgrims, 2019)

1.2 Elèves à besoins éducatifs particuliers : un changement de regard

1.2.1 Evolution des conceptions

Le mouvement de l'école inclusive est également fortement lié au changement de la conception du handicap. Jusqu'en 2001 les handicaps étaient décrits au travers de la Classification internationale des handicaps (CIH) qui faisait état des conséquences des maladies ou déficiences sur une personne dans la société. Par la suite, cette classification est abandonnée en faveur de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Cette dernière abandonne la notion purement médicale et individuelle pour y ajouter un aspect social. Elle combine ainsi le lien entre fonctionnement et handicap avec les facteurs contextuels liés aux interactions entre l'individu et son environnement (Noël, 2017). Avec ce changement de conception apparaît la terminologie « personne en situation de handicap » au détriment de « personne handicapée ». Cette distinction va au-delà d'une simple différenciation sémantique et met en avant le rôle du contexte social dans le handicap.

Dans le milieu scolaire, les enfants décrits comme non-scolarisables étaient, au début du XX^e siècle, définis comme « arriérés mentaux » ou « anormaux » (Bastide, 2011). Avec l'arrivée du

mouvement intégratif et de la CIH ces termes cèdent leur place aux notions de handicap ou de déficience. Ainsi, les enfants sont diagnostiqués et, comme nous avons pu le décrire plus tôt, scolarisés dans des structures adaptées à leur trouble. Cette approche biomédicale soutient une vision déficitaire de l'enfant et une attribution intra-personnelle de ses difficultés (Fortier et al, 2018 ; Lavoie et al., 2013). Apparaît ensuite la notion de « besoins éducatifs particuliers » qui « gagne en légitimité à la fin des années 1970 quand elle est utilisée comme titre d'un rapport remis au Parlement sur la scolarisation des élèves handicapés (Warnock, 1978), rédigé sous la direction de la philosophe Mary Warnock. » (Woolven, 2021, p. 53). Cette nouvelle terminologie qui souhaite dépasser l'approche médicale « souligne l'importance d'identifier la nature de l'action éducative à mettre en œuvre » pour répondre aux besoins de l'enfant (Lavoie et al., 2013, p. 95). Elle suppose un déplacement de l'attention de l'individu au contexte et permet de considérer tout besoin particulier sans qu'il ne soit spécifique à un trouble ou une déficience (Pelgrims, 2011). Ainsi, les besoins éducatifs particuliers sont ainsi définis par le rapport de Warnock :

« Dans le rapport final, le concept de BEP est défini intentionnellement de manière très large et devient un concept unificateur, qui rassemble tous les élèves dont l'éducation nécessite une forme ou une autre d'aménagement (qu'ils soient 'handicapés', 'attardés' ou tout simplement 'en difficulté'). D'après les auteurs, l'éducation est un droit pour tous les enfants et tous ont des besoins éducatifs qui leur sont spécifiques. » (Woolven, 2021, p. 53)

Les besoins éducatifs particuliers regroupent donc toutes « les conditions éducatives et scolaires dont des élèves peuvent avoir besoin pour suivre un programme, même adapté, et accéder aux savoirs. » (Pelgrims & Bauquis, 2016, p. 75). Le matériel, les ressources, le climat social de la classe ou encore un programme adapté sont des exemples des conditions mentionnées qui démontrent bien que le contexte scolaire et pédagogique sont considérés comme des éléments essentiels à la progression des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Cette terminologie spécifique est donc bel et bien au centre de l'évolution de la conception des difficultés scolaires vers un modèle interactionniste. Toutefois, au fil du temps, le terme besoins éducatifs particuliers est utilisé pour catégoriser certains élèves et permettre l'octroi de prestations spécialisées. Il répond également à un besoin de regrouper sous une même appellation tous les élèves considérés comme trop à l'écart de la norme (Pelgrims & Bauquis, 2016, p. 76). Il dévie alors de son sens premier et est fréquemment utilisé non plus pour désigner les besoins spécifiques de certains pour atteindre un objectif mais pour désigner les élèves présentant un handicap ou une déficience (Pelgrims, 2011). Il se transforme alors en « un concept social de classement des élèves qui, à ce titre, peut contribuer à leur discrimination ainsi qu'à leur exclusion. » (Lavoie et al., 2013, p. 95).

1.2.2 Des besoins éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques

Selon Pelgrims (2011, 2019), la notion de besoins éducatifs particuliers fait référence à tout ce dont les élèves ont besoin pour accéder à leur rôle social d'élève, accomplir les tâches proposées et atteindre les objectifs d'apprentissage visés en contexte scolaire. Ils peuvent donc être d'ordre éducatif, thérapeutique, pédagogique ou didactique. Les besoins éducatifs relèvent de la compétence des éducateurs sociaux ou spécialisés et concernent les apprentissages liés à

l'autonomie dans la vie quotidienne. Les besoins thérapeutiques correspondent aux prises en charges de différents thérapeutes dont, entre autres, les logopédistes, psychomotriciens, ergothérapeutes ou encore psychologues et visent à aider l'enfant à surmonter des difficultés d'ordre moteur, langagier ou psychologique. Pour finir, les besoins pédagogiques et didactiques incombent aux enseignants (Pelgrims, 2011 ; Pelgrims & Bauquis, 2016). Ce sont ces derniers que nous allons décrire plus particulièrement ici.

En effet, notre travail portant sur les enseignants réguliers, il semble important de comprendre leur responsabilité dans l'identification et la prise en charge des besoins pédagogiques et didactiques des élèves. L'apprentissage est considéré comme une activité multidimensionnelle comprenant une perspective cognitive mais aussi sociale, socioaffective, comportementale ou sensorielle (Pelgrims & Bauquis, 2016). Les besoins didactiques portent sur la dimension cognitive, se déclinent en fonction des savoirs et influent sur les moyens mis en place pour l'apprentissage de ces savoirs. Ils concernent principalement la préparation et la planification des séquences d'enseignement, la gestion du déroulement de la leçon, l'évaluation, les régulations et la différenciation. D'un point de vue plus concret, nommons par exemple les pratiques d'enseignement visant à « adopter et aménager les conditions d'apprentissage », à « développer la compréhension, les métaconnaissances et l'autorégulation cognitive » ou encore à « susciter l'intérêt et l'utilité des savoirs à apprendre » (Pelgrims & Bauquis, 2016, pp. 80-82). Quant à eux, « les besoins pédagogiques concernent les savoirs, et les moyens pour les apprendre, qui sont en lien avec les dimensions sociales, socioaffectives et comportementales de l'activité en classe » (Pelgrims, 2011, p. 8). Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle important dans l'intégration sociale de l'élève au sein la classe et dans la construction d'un environnement propice aux apprentissages. Il agit tant au niveau du sentiment d'appartenance de l'enfant au groupe classe qu'au niveau de la régulation des échanges avec ses pairs. Il permet aussi à l'enfant de développer une autorégulation comportementale et socio-affective et travaille à lui offrir un cadre stable favorisant ainsi les apprentissages (Pelgrims & Bauquis, 2016). La mise en œuvre de ces pratiques d'enseignement doit donc se faire dans la perspective d'aider tous les élèves présentant des besoins éducatifs similaires et ce, quelle que soit l'origine de leurs difficultés.

2. Quelle scolarité pour les élèves à besoins éducatifs particuliers à Genève ?

2.1 Entre école inclusive et intégrations

En Suisse, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) affirme en 2007 son engagement pour une école plus inclusive avec l'élaboration de l'Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (25 octobre 2007). Les cantons prenant part à cet accord s'engagent à préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le contexte de l'école primaire genevoise ne fait pas exception à ce changement de paradigme confirmant sa volonté de tendre toujours davantage vers un modèle inclusif. Toutefois, dans les faits, les pratiques intégratives sont encore largement utilisées. Cela s'observe notamment avec l'article 10 alinéa 3 de la loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 (LIP ; rsGE C 1 10) qui mentionne que :

« L'école publique, dans le respect de ses finalités, de ses objectifs et des principes de l'école inclusive, tient compte des situations et des besoins particuliers de chaque élève qui, pour des motifs avérés, n'est pas en mesure, momentanément ou durablement, de suivre l'enseignement régulier. Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de chaque élève, en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire. » (p. 3)

Ce paragraphe met l'accent sur la coexistence des modèles intégratif et inclusif dans le système scolaire genevois. En effet, s'il est spécifié que l'école respecte les principes de l'école inclusive, il met également en avant la possibilité de recourir à des solutions séparatives bien qu'elles ne soient pas à privilégier. Il mentionne également les solutions intégratives comme recours à privilégier si un élève n'est plus en mesure de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire. Ce passage permet également de mettre en exergue les paradoxes existants entre les préceptes théoriques de l'école inclusive et leur application concrète. Ici, malgré une volonté affichée de promouvoir une école dite inclusive, la loi s'appuie sur des principes fortement liés au modèle intégratif tel que les « motifs avérés » et l'impossibilité induite par ces motifs à suivre un enseignement régulier.

La loi prévoit également des mesures de soutiens et des aménagements pour élèves en grande difficultés d'apprentissage (Art. 25, LIP). Celles-ci se concrétisent, entre autres, par une adaptation des effectifs de classe, du tutorat ou des classes ateliers ou relais. Elles sont une première étape dans l'appui aux élèves en difficultés et se distinguent des mesures de pédagogie spécialisée destinées aux élèves définis comme à besoins éducatifs particuliers ou handicapés. La loi genevoise considère comme appartenant à cette catégorie un élève présentant « une altération des fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques entravant ses capacités d'autonomie et d'adaptation dans un environnement ordinaire. » (Art. 29, alinéa 1, LIP) Ici, nous pouvons encore mesurer la tension entre la volonté inclusive et la réalité tendant plus vers un système intégratif. En effet, le recours à des catégories d'élèves définissant leur droit ou non à l'octroi de prestations d'enseignement spécialisé ne semble pas être en adéquation avec les velléités inclusives apparaissant clairement dans le texte.

C'est donc sur la base de cette dualité entre la volonté politique et la réalité des prises en charge que se construit le système scolaire genevois proposant diverses modalités d'accueil pour ses élèves à besoins éducatifs particuliers.

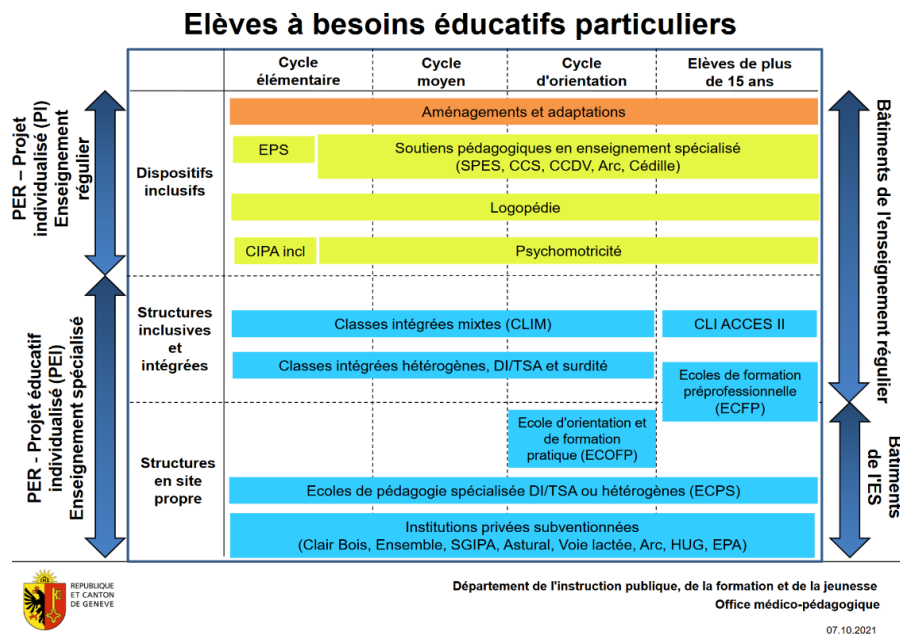
2.2 Structure de l'enseignement spécialisé genevois

Dans le canton de Genève, l'enseignement spécialisé prend en charge les enfants de 4 ans jusqu'à l'âge de 20 ans et se divise en trois pôles principaux allant des structures en site propre aux dispositifs inclusifs en passant par les structures inclusives et intégrées. Il propose ainsi diverses options de scolarisation accompagnées de prestations de pédagogie spécialisée. Celle-ci comprennent :

- le conseil et soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité ;
- des mesures de pédagogie spécialisée dans un établissement d'enseignement régulier ou spécialisé ;
- la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée. (Art. 33, LIP)

Ces différentes prises en charge sont détaillées dans le schéma ci-dessous.

Figure 1 - schéma global des structures et dispositifs de pédagogies/d'enseignement spécialisé.²



Au niveau de l'enseignement primaire, les structures les plus ségrégatives sont les écoles de pédagogie spécialisée (ECPS) s'établissant hors des structures de l'école ordinaire. Elles

² Site de la République et Canton de Genève : <https://www.ge.ch/document/16134/telecharger>

accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers dont les difficultés sont considérées comme trop importantes pour permettre une scolarisation en classe intégrée. Ces centres sont parfois spécialisés dans l'accueil d'élève en fonction d'un trouble spécifique ou accueillent une population d'élèves plus hétérogène.

Parmi les différentes structures de scolarisation présentes dans le schéma global des structures de l'enseignement genevois présenté plus tôt, nous allons porter plus particulièrement notre attention sur celles offrant le plus de possibilités d'intégration en milieu ordinaire pour un élève à l'école primaire. Le site de la République et Canton de Genève nous apprend concernant les structures et lieux d'accueil de l'enseignement spécialisé³ qu'il existe plusieurs types d'accueil permettant une intégration. En premier lieu, il y a les classes intégrées mixtes (CLIM) présentes dans les établissements des Pâquis et de la Roseraie accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers, leur offrant à la fois un temps d'enseignement en classe ordinaire et en classe spécialisée. Ensuite, nous pouvons citer les centres de compétences en surdité (CCS) et pour déficits visuels (CCDV). Le premier nommé dispose à la fois de classes intégrées et d'un secteur dédié au soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES) pour les enfants sourds du canton, le second bénéficie également d'un pôle SPES et propose un accueil ponctuel pour les élèves avec déficience visuelle. Notre recherche ne se centrant pas sur ces deux premières modalités de scolarisation, nous ne nous attarderons pas d'avantage dessus.

Concentrons-nous à présent sur les classes intégrées (CLI) qui accueillent des groupes de 12 à 24 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils y sont encadrés par une équipe composée d'enseignants spécialisés et d'éducateurs qui peut être complétée par des professionnels fournissant des prestations thérapeutiques telles que la logopédie ou la psychomotricité. L'objectif commun de l'encadrement pédagogique et thérapeutique autour de l'élève est de lui permettre un développement au maximum de ses capacités et d'atteindre l'autonomie. Afin d'atteindre ce but et de coordonner l'action des différents intervenants, chaque enfant dispose d'un projet éducatif individualisé (PEI) qui comprend à la fois les objectifs concernant les apprentissages scolaires, éducatifs et sociaux adaptés à ses besoins et les évaluations de ceux-ci. Les CLI sont des classes intégrées aux établissements de l'école ordinaire permettant aux élèves qui en ont la capacité d'intégrer des classes de l'enseignement régulier. Ces intégrations ne sont pas une obligation et dépendent du projet mis en place autour de l'élève. Le nombre de périodes d'intégration de même que les activités pour lesquelles il est intégré varient aussi en fonction de ce projet propre à chaque enfant. Ainsi, l'intégration peut se centrer sur les savoirs scolaires et/ou les compétences sociales, le taux d'intégration allant d'une période par semaine à un temps plein. Lorsqu'un élève est scolarisé dans une CLI, il y est alors inscrit en « rang I » ce qui signifie que son projet de scolarité dépend de l'enseignement spécialisé et est donc porté par l'équipe pédagogique de la CLI. Dans ce contexte, l'enseignant ordinaire accueillant l'élève n'a pas de rôle administratif auprès de ce dernier et assure un enseignement pour toute sa classe tout en considérant la présence de cet enfant et en fournissant les informations nécessaires pour établir les bilans du projet d'intégration.

³ Site de la République et Canton de Genève : <https://www.ge.ch/enseignement-specialise/structures-lieux-accueil#2>

Le SPES, pour sa part, intervient auprès des élèves scolarisés et inscrits en « rang I » dans le milieu ordinaire. Pour bénéficier de ce soutien, l'élève doit présenter des besoins éducatifs particuliers et bénéficier d'un octroi de mesures de pédagogie renforcée. Il s'agit ici d'enfants dont la scolarité dépend entièrement de l'école ordinaire mais qui bénéficient d'un soutien extérieur. Celui-ci est apporté par un enseignant spécialisé qui intervient en partenariat avec l'enseignant titulaire de classe afin de soutenir l'élève à besoins éducatifs particuliers en fonction du projet qui aura été mis en place. Dans ce cas de figure, l'enfant est donc présent à 100% dans la classe et bénéficie d'un enseignant SPES itinérant pour quelques périodes par semaine. Cela implique que l'enseignant régulier se retrouve le plus souvent seul en classe avec tous ses élèves. Les enseignants spécialisés impliqués dans la fonction de SPES peuvent aussi être affectés à une école spécifiquement et sont, dans ce cas de figure, amenés à intervenir ponctuellement dans les classes ordinaires en fonction des besoins exprimés par les enseignants réguliers et à jouer un rôle de soutien-conseil auprès de ces derniers. Ce fonctionnement n'est pas encore généralisé à toutes les écoles du canton à l'heure de la rédaction de ce mémoire mais le sera dès la rentrée 2023. Il permettra à tous les élèves, même ceux n'ayant pas d'octroi de prestations spécialisées, de bénéficier d'un appui en enseignement spécialisé. Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, les centres de compétences en surdité et pour déficients visuels disposent également d'une équipe d'enseignants SPES permettant d'apporter une aide spécifique et ciblée aux élèves ayant des besoins particuliers liés à ces deux troubles sensoriels. Notons également que ces élèves peuvent bénéficier d'autres types de soutien spécialisé ne dépendant pas de l'Office médico-pédagogique mais financés par l'assurance invalidité. Il s'agit alors de l'intervention en classe d'interprètes en langue des signes française, de codeurs en langage parlé complété ou de spécialistes du soutien en basse vision.

Dans un registre encore différent, un soutien thérapeutique peut être apporté à la fois à l'élève et à l'enseignant. Que ce soit un logopédiste, un psychomotricien ou un psychologue chacun peut intervenir auprès de l'élève afin de répondre à ses besoins particuliers mais également auprès de l'enseignant pour lui fournir des conseils et un accompagnement. Plus spécifiquement encore, les élèves sourds et malentendants peuvent bénéficier d'un soutien apporté par des interprètes en langue des signes française (LSF) ou par des codeurs en langage parlé complété (LPC), tout comme les élèves déficients visuels peuvent bénéficier de l'intervention de spécialistes du soutien en basse vision.

Nous avons donc ici deux projets différents d'intégration dans le milieu scolaire ordinaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. L'un d'entre eux propose un taux d'intégration variable avec une scolarisation dans l'enseignement spécialisé alors que l'autre implique une scolarisation à temps plein dans l'enseignement ordinaire et un soutien ponctuel de pédagogie spécialisée.

Il nous semble important d'apporter ici deux précisions. Premièrement, il existe des passerelles entre les différentes structures mentionnées. Ainsi, un élève scolarisé dans une ECPS peut voir son projet évoluer positivement et intégrer un CLI, de même qu'un élève de CLI peut réintégrer pleinement l'enseignement ordinaire si les professionnels l'encadrant estiment que cela est possible. Ces passages entre différentes structures existent également dans le sens inverse. Le cursus de l'enfant et donc son lieu de scolarisation peuvent être amenés à changer tout au long

de son parcours scolaire en fonction de l'évolution de ses besoins. Deuxièmement, notons également que la nomenclature genevoise liée aux types de structures et d'accompagnements pour les élèves à besoins éducatifs particuliers a été modifiée à la rentrée 2020 (voir le site <https://www.ge.ch/enseignement-specialise/structures-lieux-accueil>). Ces changements ont été accompagnés d'une évolution des prises en charges et donc d'un changement de population au sein de certaines de ces structures.

2.3 Les différentes modalités d'intégration pour les élèves

2.3.1 Intégration depuis une école de pédagogie spécialisée (ECPS)

Comme nous l'avons décrit plus tôt, les ECPS sont les structures les plus ségrégatives du système scolaire genevois. Bien qu'elles soient situées hors des établissements scolaires ordinaires, il existe des projets d'intégration depuis ces structures. Ces projets peuvent concerner une intégration au sein d'une CLI ou, plus rarement, au sein d'une classe ordinaire. Dans cette situation, l'élève est scolarisé en rang I auprès de sa structure d'accueil principale. De ce fait, les charges administratives tout comme la responsabilité scolaire de l'élève dépendent de l'enseignement spécialisé.

2.3.2 Intégration depuis une classe intégrée (CLI)

Les classes intégrées sont, par leur présence au sein même des écoles ordinaires, propices aux intégrations. Les élèves de ces classes côtoient quotidiennement les élèves scolarisés dans les classes ordinaires. Le fait de partager les espaces communs tels que les couloirs ou la cour de récréation permet aux élèves d'établir un contact et de prendre conscience les uns des autres. Les modalités d'intégration depuis une CLI sont multiples. Premièrement, le taux d'intégration peut varier allant d'une ou deux périodes par semaine à un quasi cent pour cent voire, dans certains cas, un temps plein. Ensuite, les modalités d'accompagnement peuvent également varier. Les élèves peuvent être intégrés sans soutien ou bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant ou d'un éducateur spécialisé et ce, sur l'intégralité ou seulement une partie des périodes d'intégration. Dans le cas d'élèves scolarisés en CLI et ayant des troubles sensoriels, ils peuvent également bénéficier d'un soutien à l'intégration en étant accompagnés par un interprète en langue des signes française, un codeur en langage parlé complété ou un spécialiste du soutien en basse vision. Enfin, les objectifs peuvent être différents d'une intégration à l'autre. Ils peuvent être spécifiquement axés sur le développement des compétences sociales de l'élève ou sur la progression de ses compétences scolaires. Bien que ces deux axes soient indissociables, il s'agit ici de savoir lequel est priorisé par les professionnels dans le projet de l'élève. Toutefois, dans la majorité des intégrations, la finalité est la même, à savoir préparer un retour dans l'enseignement ordinaire.

Bien que la communauté scientifique semble arriver à une forme de consensus autour des bénéfices de l'intégration pour l'élève à besoins éducatifs particuliers (Ramel, 2010), ce dernier, lors de l'intégration, fait face à différents défis. Il est notamment confronté à un double contexte didactique pouvant créer un décalage temporel.

« Par contrat avec l'institution scolaire, le maître se doit de faire avancer le temps didactique en déposant des objets de savoir sur l'axe du temps (Chevallard & Mercier, 1987). Si la classe ordinaire n'admet pas la stagnation ou la régression sur l'axe du temps (en dehors des moments consacrés aux exercices ou à la révision), la classe d'adaptation est un lieu où le retour sur des objets considérés comme obsolètes dans la classe d'origine est possible, l'enseignant d'adaptation peut ainsi quitter la temporalité officielle. » (Tambone, 2014, p. 58)

Dans cette situation, l'élève peut être confronté à « une double chronogénèse (Leutenegger, 2000) génératrice d'échec » (Sensevy et al., 2006, p. 50). En outre, intégré une classe ordinaire signifie quitter l'environnement protégé qu'est la classe spécialisée et affronter un groupe d'élèves plus conséquent, un enseignant moins disponible et de nouvelles règles de vie. La transition entre la CLI et la classe ordinaire peut être facilitée lorsque l'élève bénéficie d'un accompagnement mais celui-ci n'est pas toujours possible et l'enfant peut donc se retrouver livré à lui-même dans un contexte inconnu. En outre, l'élève intégré se doit de créer des liens sociaux avec ses nouveaux camarades et assimiler les spécificités liées à la culture de la classe. De plus, il est confronté à de nouvelles exigences concernant son autonomie, le rythme des apprentissages et le comportement attendu.

2.3.3 Elève scolarisé dans l'enseignement ordinaire bénéficiant de mesures de soutien spécialisé

Comme nous l'avons mentionné, certains élèves scolarisés en rang I dans leur école de quartier, ce qui signifie qu'ils dépendent entièrement de l'enseignement ordinaire et suivent une scolarité classique, sont au bénéfice d'un octroi de prestations spécialisées en raison de leurs besoins spécifiques. Ils sont alors suivis par un enseignant spécialisé du SPES qui intervient ponctuellement dans leur classe. La mise en place d'une mesure de SPES peut prendre plusieurs formes. L'élève peut être suivi de manière individuelle en classe ou dans un local extérieur à celle-ci. Il peut aussi être placé dans un groupe avec d'autres élèves qui pourraient ainsi tous bénéficier de l'intervention de l'enseignant spécialisé. Enfin, l'enseignant SPES, dans le cadre de son intervention, et l'enseignant titulaire de la classe peuvent mettre en place un co-enseignement profitant à toute la classe. Il n'y a donc pas de règles précises encadrant le mode d'intervention de l'enseignant SPES et chaque projet est construit en fonction des besoins de l'élève en collaboration étroite avec la direction d'établissement, le titulaire de classe, l'enseignant spécialisé et les parents.

Dans le cadre d'un élève souffrant de troubles sensoriels, un département du SPES spécialisé dans ces troubles peut être amené à intervenir. Les enseignants spécialisés du SPES du centre de compétences en surdité et du centre de compétences en déficits visuels interviennent selon les mêmes modalités que celles décrites ci-dessus. Il existe aussi d'autres formes de soutien apporté par d'autres professionnels que les enseignants pouvant prendre la forme d'une co-intervention interne (en classe pour soutenir l'élève parallèlement à l'enseignement) ou externe (soutien individualisé hors de la classe) (Tremblay, 2021, 73). Ces modalités concernent les interventions d'éducateurs, de logopédistes, de psychologues, etc. En outre, comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves ayant des troubles sensoriels peuvent bénéficier d'un soutien

supplémentaire avec la présence d'un interprète en langue des signes française, un codeur en langage parlé complété ou un spécialiste du soutien en basse vision.

Dans certains cas, le soutien de l'élève en classe ordinaire peut aussi être apporté par un éducateur. Ce type d'intervention est mis en place lorsque les besoins spécifiques de l'élève concernent principalement des aspects sociaux ou comportementaux.

Si cette solution permet à l'élève de rester dans le système scolaire ordinaire et est décrite comme s'inscrivant « dans le projet de l'école inclusive » (voir le site <https://www.ge.ch/document/soutien-pedagogique-enseignement-specialise>), il convient de prêter attention aux risques de stigmatisation des élèves à BEP liés à ce type intervention. De plus, le soutien n'étant que très ponctuel il n'est pas toujours suffisant pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant qui doit, pour sa part, répondre aux attentes de l'école ordinaire.

2.4 Le rôle de l'enseignant spécialisé dans les différentes modalités d'intégration

Dans le cadre d'un projet d'intégration, « l'enseignant spécialisé dans le soutien joue un rôle essentiel » (Lafortune & Doudin, 2007, p. 35). Le soutien d'un élève intégré consiste principalement « à maintenir, pour cet élève, les conditions nécessaires à sa pleine participation et à sa réussite scolaire et éducative. » (Tremblay, 2021, p. 61) Mais comment ce soutien s'articule-t-il dans le contexte intégratif genevois ?

2.4.1 Intégration depuis une école de pédagogie spécialisée (ECPS)

Dans le cadre d'une intégration en CLI ou en classe ordinaire de puis une ECPS, le rôle de l'enseignant spécialisé consiste dans un premier temps à contribuer à la mise en place du projet. Par sa connaissance de l'élève, il transmet à la structure d'accueil les informations importantes concernant celui-ci et participe à la réflexion autour des objectifs et des modalités d'intégration. Par la suite, il peut, si cela est jugé nécessaire et si le contexte le permet, être amené à accompagner l'enfant dans la classe d'intégration. En outre, comme cela a été précisé précédemment, dans cette situation, l'enseignant spécialisé est responsable de la scolarité de l'élève et c'est, de ce fait, à lui de définir et évaluer les objectifs de scolarité pour ce dernier.

2.4.2 Intégration depuis une classe intégrée (CLI)

Concernant ce type d'intégration, comme pour la précédente, l'enseignant spécialisé est responsable de la scolarité de l'élève. Tout comme lorsqu'un élève est scolarisé en ECSP, l'enseignant est chargé de fixer les objectifs pédagogiques et d'évaluer les compétences de ses élèves à l'aide de leur PEI. Il doit également planifier et dispenser l'enseignement aux élèves de la classe spécialisée.

Dans le cadre d'un projet visant l'intégration de l'un des élèves de la CLI dans une classe ordinaire, son rôle concerne, en premier lieu, la mise en place de celui-ci. La responsabilité de trouver un enseignant régulier acceptant l'intégration lui revient dans la majorité des cas. Par la suite, il entre en collaboration avec cet enseignant et ils « travaillent ensemble pour élaborer des objectifs, des projets, des séquences d'enseignement » (Bauquis, 2014, p. 18) Il s'agit donc de co-construire un projet d'intégration correspondant aux besoins spécifiques de l'élève et à

ses objectifs. Ainsi, ils discutent du taux d'intégration, des disciplines suivies par l'élève et des modalités de soutien. Ils établissent également le but de l'intégration et échangent autour des attentes de chacun. Une fois le projet défini, l'enseignant spécialisé s'assure que les parents de l'élève y adhèrent.

Concernant ce type d'intégration, il existe plusieurs modalités de soutien portées par les enseignants spécialisés et que nous allons détailler ici. Tout d'abord, le soutien à l'élève intégré ne prend pas nécessairement la forme d'un accompagnement en classe ordinaire. En effet, l'enseignant spécialisé peut également mettre en place des moments d'appui lorsque l'élève est dans la classe spécialisée. L'idée est alors d'anticiper, de réguler ou de consolider les savoirs enseignés pendant les périodes d'intégration. Ces moments de régulation ne concernent pas uniquement les apprentissages scolaires mais offrent également la possibilité à l'enseignant spécialisé ou à l'éducateur spécialisé, lorsqu'il y en a un, de considérer l'aspect social lié à l'intégration. Il s'assure que celle-ci se passe bien du point de vue de l'élève et profite de ces moments privilégiés pour échanger autour de potentielles difficultés que l'élève pourrait rencontrer.

Ensuite, l'enseignant spécialisé peut être amené à accompagner l'élève dans sa classe d'intégration et collabore ainsi avec l'enseignant régulier sous une forme de co-enseignement qui « implique deux professionnels, généralement un enseignant spécialisé et un enseignant ordinaire, qui enseignent à des élèves handicapés ou non dans un seul et même espace » (Cook & Friend, 2010, p. 1, traduit par nous). » (Bauquis, 2014, p. 16). Dans cette configuration, l'enseignant peut être amené à intervenir directement auprès de l'élève pour le soutenir dans les apprentissages proposés par le titulaire de classe. Toutefois, comme l'explique Tremblay (2021), il ne s'agit pas seulement d'« être à côté de l'élève physiquement, mais d'être à ses côtés. » (p. 61) Ainsi, l'enseignant spécialisé n'entrave ni la prise d'autonomie de l'élève ni les relations qu'il développe avec ses pairs ou l'enseignant ordinaire. Une autre option de co-enseignement impliquant cette fois une « coopération effective » dans laquelle ils agissent et opèrent ensemble dans l'enseignement (Bauquis, 2014, p. 18). Il s'agit, dans ce cas-ci, d'ajuster les modalités de l'activité en fonction de la situation.

Enfin, un rôle de soutien à l'enseignant ordinaire peut être attribué à l'enseignant spécialisé. Il utilise, dans ce cas, son expertise et ses compétences spécifiques pour conseiller le titulaire de classe dans ses pratiques sous la forme d'une « consultation collaborative » (Tremblay, 2021, p. 73). Dans le cas des enseignants spécialisés de CLI, cette modalité est le plus souvent mise en pratique de manière informelle lors des différents échanges entre les deux professionnels.

Notons tout de même que, dans le cadre de l'intégration d'un élève de CLI, les enseignants spécialisés font face à un certain nombre de contraintes liées, notamment, à la collaboration avec l'enseignant régulier. Ils doivent, en effet,

« intégrer ou réintégrer des élèves déclarés à BEP en classe ordinaire. Tout en assumant la responsabilité de l'enseignement, du collectif et de la scolarité de chaque élève de la classe dont ils sont titulaires, ils assurent la mise en place et le suivi de différents projets d'intégration individuelle, semi-collective et collective » (Pelgrims et al., 2017, p. 27).

Ils sont ainsi confrontés au dilemme du choix de l'orientation de leur travail soit vers l'intégration soit vers la prise en charge de leur enseignement en classe spécialisée sachant que chacun des choix se fera au détriment de l'autre (Ibid.)

2.4.3 Elève scolarisé dans l'enseignement ordinaire bénéficiant de mesures de soutien spécialisé

Comme nous l'avons expliqué précédemment, un élève suivant une scolarité ordinaire peut se voir octroyer, lorsqu'il présente des besoins éducatifs particuliers, des prestations d'enseignement spécialisé. Cela permet l'intervention d'un enseignant chargé de soutien pédagogique en enseignement spécialisé en classe pour répondre aux besoins de l'élève. Dans cette situation, c'est l'enseignant ordinaire titulaire de classe qui est responsable du projet de scolarité de l'enfant. La charge administrative, les apprentissages et leurs évaluations font partie de ses attributions. Ainsi, l'enseignant spécialisé intervient uniquement comme un soutien à l'élève et il s'agit alors d'un enseignant SPES itinérant qui se déplace dans différentes écoles du canton en fonction des élèves qu'il suit. Il existe, dans le système scolaire genevois, un deuxième type d'enseignant SPES. Ceux-ci se voient attribuer un établissement scolaire (composé de deux à six écoles géographiquement rapprochées) et travaillent uniquement sur ce lieu.

Concernant les enseignants spécialisés du SPES itinérant, ils peuvent proposer plusieurs modalités de co-enseignement. En effet, lors de ses périodes de soutien l'enseignant spécialisé peut travailler individuellement avec l'élève à BEP en le sortant de la classe. Il peut également intervenir en classe et soutenir l'élève dans ses apprentissages simultanément à l'enseignement du titulaire de classe. Enfin, il peut mettre en place avec l'enseignant régulier une co-instruction permettant aux deux enseignants d'enseigner ensemble à toute la classe. Concernant ce dernier dispositif le « risque de se séparer de la culture psycho-médicale » prédominante chez les enseignants du SPES intervenant de manière individualisée auprès des élèves leur pose un véritable dilemme (Pelgrims et al., 2018, p. 29) Le choix de la modalité de collaboration s'effectue dans le but de répondre aux besoins spécifiques repérés chez l'élève.

Dans le cas de l'enseignant SPES occupant la fonction de conseil et soutien, donc interne à l'établissement, le soutien peut se mettre en place sans avoir recours à une demande d'octroi de prestations spécialisées. En effet, ce sont alors les enseignants, le directeur d'établissement et l'enseignant spécialisé qui réfléchissent ensemble aux besoins des élèves et qui décident auxquels ils pourront répondre. Toutefois, leur fonction de conseil et soutien les amènent régulièrement à passer par le dispositif, qualifié de consultation collaborative, permettant de soutenir l'enseignant ordinaire dans son approche pédagogique et didactique et de le conseiller sur les stratégies à mettre en place avec les élèves rencontrant des difficultés (Tremblay, 2021, pp 73-74). Cette approche déjà décrite dans le rôle attribué à l'enseignant spécialisé de CLI se concrétise de manière formelle dans le cadre de ces enseignants SPES.

Pour conclure, toutes les modalités de soutien à l'intégration mentionnées dans chacun des trois contextes intégratifs offrent de nombreuses possibilités aux enseignants spécialisés, chacune cependant accompagnée de contraintes spécifiques liées à la multiplicité des lieux, des rôles et des modalités de collaboration. Toutefois, la multiplicité des dispositifs d'action implique

également une diversification des pratiques collaboratives (Allenbach, 2017, p. 98). Parmi les différentes modalités, le soutien individuel se centrant exclusivement sur l'élève a montré certaines limites, en particulier lorsqu'il implique de sortir l'élève de la classe. En outre, il favorise les pratiques d'individualisation de l'enseignement et induit une intervention visant à « corriger un problème qui se trouve chez l'enfant » (Tremblay, 2021, pp 74-75). À l'inverse, le co-enseignement semble plus en accord avec ceux-ci. Premièrement, il bénéficie à tous les élèves et permet aux enseignants de porter une attention supplémentaire à chacun d'entre eux qu'ils aient ou non des besoins spécifiques (Benoit & Angelucci, 2011, p. 110). En outre, il permet « de réduire le ratio enseignant/élèves pour permettre aux premiers d'interagir plus souvent avec les élèves en difficulté » et vise ainsi « de pouvoir scolariser les élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire » (Tremblay, 2021, p. 77). Dans cette approche, l'enseignant spécialisé ne doit plus être utilisé comme un spécialiste des troubles et des déficiences mais comme un expert de la différenciation pédagogiques. (Ibid.)

3. Les enseignants ordinaires dans l'intégration scolaire

3.1 Prescriptions concernant le rôle de l'enseignant régulier dans le contexte genevois

Comme nous l'avons évoqué, l'enseignant ordinaire se retrouve confronté tout au long de sa carrière à des élèves à besoins éducatifs particuliers et ce, selon différentes modalités. Nous allons donc nous intéresser à ce que les textes prescriptifs genevois prévoient concernant le rôle de ce dernier face à ces élèves. Dans un premier temps, lorsque l'on regarde le cahier des charges d'un maître généraliste titulaire de classe, il est précisé que l'enseignant est responsable de solliciter et anticiper diverses collaborations dans le but de consolider les compétences des élèves en difficultés. C'est également à lui que revient la tâche de concevoir et de mettre en œuvre les « actions de soutien pédagogique différenciées à l'intention de l'élève en difficulté » (Cahier des charges du/de la maître-esse généraliste – titulaire de classe du 12 avril 2013). Dans la suite de ce document référence, le rôle de l'enseignant régulier face aux élèves à besoins éducatifs particuliers est encore davantage spécifié. Ainsi, il consiste à mettre en œuvre des aménagements adaptés à leurs besoins, à s'investir et à assurer la concrétisation des projets d'intégration et, enfin, à fournir aux autres professionnels prenant part au projet de scolarité de l'enfant des informations permettant la mise en place de modalités d'encadrement adaptées aux besoins spécifiques de celui-ci.

Il est également important de souligner que le signalement des élèves en grande difficulté incombe également aux enseignants réguliers puisqu'ils assument la responsabilité principale dans la prise en charge de ceux-ci. Ce sont eux qui sont responsables de la procédure d'évaluation standardisée (PES) qui peut s'apparenter à une demande d'octroi de prestations SPES ou de placement de l'élève dans l'enseignement spécialisé. Ils sont, en ce sens, non seulement garants de la rédaction des dossiers mais également de la qualité de l'évaluation des besoins de l'enfant. Ils sont, en outre, les personnes de références pour les parents tout au long de la procédure et s'assurent en tout temps de leur adhésion au projet. Par ailleurs, l'élaboration d'une PES se doit d'être pluridisciplinaire et est, donc, menée en réseau avec les différents acteurs concernés par la prise en charge de l'enfant (enseignant, directeur d'établissement, parents, thérapeutes, etc.). La convocation de ces réseaux est également à la charge des

enseignants ordinaires (Règlement sur la pédagogie spécialisée du 23 juin 2021, RPSpéc ; rsGE C 1 12.05, chapitre IV)

Nous constatons donc que d'un point de vue institutionnel, l'enseignant régulier a un rôle important à jouer dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers que ce soit directement auprès de l'élève ou dans la collaboration avec les professionnels encadrant la scolarité de ce dernier.

3.2 Les facilitateurs et obstacles à l'intégration pour les enseignants réguliers

Dans un premier temps, notons ici que malgré plusieurs recherches démontrant l'efficacité de l'intégration d'élèves déclaré à BEP dans le contexte régulier, le débat reste ouvert et partagé. Ce débat est alimenté par la remise en question ou non de l'efficacité du dispositif. Les prises de position sur ce sujet dépendent des expériences et des craintes des acteurs ainsi que des besoins éducatifs perçus chez les élèves (Bonvin et al., 2013). Ce dernier point nous amène au rôle de l'enseignant régulier face aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'il se trouve dans cette situation, il « est amené à prendre un certain nombre de décisions pour lesquelles il ne se sent pas forcément compétent ou légitimé » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, p. 229). Ce sentiment peut, par ailleurs se trouver renforcé lorsque « pris par la double exigence de s'articuler à la demande parentale tout ayant à développer leurs propres outils d'appréciation professionnels, les enseignants généralistes ont souvent l'impression d'être 'démunis' » (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 54). Cette impuissance n'est pas facile à assumer pour les enseignants qui l'associent à une forme d'incompétence.

« Le risque existe alors que l'enseignant explique l'échec scolaire de ses élèves par des causes externes, comme par exemple le manque de réalisme des politiques intégratives et sur lesquelles il n'a aucune prise et aucun moyen d'action pour tenter de modifier la situation de l'élève. » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, p. 231).

Ensuite, plusieurs auteurs mettent en exergue que la conception individuelle et médicale persiste encore chez certains enseignants réguliers qui, dans leurs pratiques, visent la normalisation en évaluant leurs élèves en fonction du groupe classe dans son ensemble. Cette posture est encouragée par le contexte qui suppose que les enseignants réguliers doivent non seulement enseigner à tous les élèves mais également tous les faire réussir. Cette pression institutionnelle peut conduire des enseignants à justifier l'absence d'adaptation pour les élèves à BEP « par la volonté de ne pas faire de différence entre les élèves ou de ne pas les stigmatiser (Mazereau, 2011) » (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 54). En outre, culturellement, l'école est associée à une forme de sélection des élèves afin de « promouvoir l'ascension sociale ». L'enseignant régulier se retrouve ici face à un premier dilemme. Il doit procéder à une sélection des élèves sans pour autant ségréger (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 53).

Toutefois, pour continuer à promouvoir l'école inclusive, Bonvin *et al.* (2013) estiment qu'il est nécessaire de faire un « travail d'augmentation des compétences et des ressources de l'école régulière en ce qui concerne la prise en compte de la diversité » (pp. 130-131). Cet avis est partagé par Tremblay (2021) et Doucet *et al.* (2016), qui affirment que l'amélioration de la

qualité d'enseignement est un enjeu fondamental du changement nécessaire à l'école inclusive. En outre, ils mettent en avant la collaboration interprofessionnelle comme une condition pouvant permettre cette amélioration. En effet, « enseigner dans un contexte inclusif suppose des compétences relationnelles permettant de coopérer avec des collègues, avec les membres des équipes pluridisciplinaires mais aussi et surtout avec des enseignants de soutien pédagogique mandatés pour des élèves présentant des besoins spécifiques » (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012, p. 231). Cette collaboration doit être utilisée pleinement tant dans le partage des connaissances que dans la définition d'objectifs communs.

« Il apparaît que le passage d'une coopération faible, sans véritables objectifs communs, à une coopération forte qui privilégie les modes horizontaux de collaborations (Zarifian, 1996 ; Couturier *et al.*, 2009), et plus particulièrement le partage des ressources interprétatives des différents professionnels à propos des situations, devient une condition majeure de l'accompagnement des parcours scolaires plurisectoriels » (Guirimand & Mazereau, 2016, p. 58).

Enfin, la formation des futurs enseignants aux pratiques de différenciation pédagogique et de collaboration est également mise en avant comme étant une solution pouvant répondre aux défis imposés par l'intégration des élèves déclarés à BEP dans les classes régulières (Guirimand & Mazereau, 2016 ; Tremblay, 2021). Par ailleurs, Benoit (2016) met aussi en avant l'importance de la formation affirmant que si celle-ci n'est pas bonne, cela aurait un impact négatif sur les attitudes des enseignants réguliers à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers (p. 86).

3.3 Les enseignants ordinaires face à l'intégration

3.3.1 Conceptions et attitudes

Ayant une meilleure connaissance du rôle de l'enseignant ordinaire dans les différentes modalités liées à l'intégration, centrons-nous à présent sur la façon dont ce dernier conçoit l'intégration et l'école inclusive. Tout d'abord, précisons que les conceptions « se construisent par l'interaction entre nous et le monde qui nous entoure. » (Clément, 2010, p. 58). Lorsqu'elles « sont partagées par un groupe social, elles correspondent à des représentations sociales » (Ibid., p. 59) Jodelet (2003) les définit par les éléments qui « nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre. » (p. 47) Pour Moscovici (2003), elles remplacent dans la société actuelle les mythes et les légendes d'autrefois et sont aujourd'hui intellectualisées pour former « un cadre de référence et un vecteur de l'action des individus. » (p. 81)

Les représentations sociales sont reconnues comme étant des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres » (Jodelet, 2003, p. 52). Elles sont donc propres aux cadres sociaux dans lesquels elles émergent et forme le lien entre le monde individuel et le monde social (Moscovici, 2003). Afin de saisir les représentations sociales propres à un groupe social, il convient de repérer les conceptions des personnes représentatives de ce groupe (Clément, 2010, p. 59). Dans le cadre de notre recherche, le groupe social concerné est celui des enseignants ordinaires familiers des pratiques intégratives.

Par ailleurs, les écoles et plus largement les systèmes éducatifs sont porteurs de fort enjeux sociaux. Ainsi, « le champ éducatif apparaît comme un champ privilégié pour voir comment se construisent, évoluent et se transforment des représentations sociales au sein de groupes sociaux » (Gilly, 2003, p. 384). Enfin, notons, toujours selon Gilly (2003), qu'une conception

« n'est pas une image-reflet de la réalité scolaire, de ses fonctions sociales effectives, mais une construction originale visant à les légitimer. A cette fin, la représentation va tout aussi bien mobiliser des positions idéologiques que chercher des appuis et cautions scientifiques » (p. 386)

Afin de mieux cerner les conceptions des enseignants dans un contexte intégratif, nous chercherons à repérer les attitudes des enseignants envers les concepts d'intégration et d'inclusion. Les attitudes sont définies par Benoit (2016) comme « des évaluations ou des jugements » se référant « aux associations entre un objet d'attitude et une catégorie de jugements. » L'objet d'attitude étant « tout ce qui peut être perçu ou discriminé par un individu de manière abstraite ou concrète. » (p. 92) L'intérêt du concept d'attitude dans notre domaine de recherche que sont les sciences de l'éducation, « réside notamment dans l'influence des attitudes des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement » (Benoit, 2016, p. 36).

Dans le contexte d'une volonté de transition vers une école plus inclusive, les conceptions et attitudes des enseignants ordinaires, acteurs clés de cette mutation, semblent cruciaux.

3.3.2 Les enseignants ordinaires face à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers

Malgré les évolutions au cours des dernières décennies sur la perception du handicap et les préoccupations liés à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, l'obligation de leur inclusion dans les classes ordinaires est une réalité relativement récente pour les enseignants (Saunier & Toullec-Théry, 2018). En outre, « bien que l'expression *avec des besoins éducatifs particuliers* ait désormais supplanté les étiquettes telles que *handicapé*, la manière dont les enseignants perçoivent et définissent la différence et le handicap est cruciale » (Benoit, 2016, p. 36). En effet, Benoit (2016) expose, au travers des résultats de l'étude de Khochen et Radford (2012), que

« la plupart des enseignants (92%) pensent qu'il est plus difficile de s'entendre avec des personnes ayant un handicap sévère qu'avec un handicap mineur, la moitié considère qu'il est impossible pour les personnes en situation de handicap de mener une vie *normale* » (p. 44).

Précisant par la suite que « ce serait notamment en raison de ce type d'attitudes négatives que les personnes en situation de handicap seraient souvent perçues en fonction de leurs différences plutôt qu'en fonction de leurs besoins » (p. 44). Certaines conceptions liées à ces élèves aujourd'hui dépassées dans la littérature persistent auprès du corps enseignant. Ainsi, des études menées en Angleterre, en Belgique, en Grèce ou encore en Suisse, au Canada et en France montrent, par exemple, que la vision individuelle et médicale est encore fortement ancrée chez les enseignants lorsqu'il s'agit de considérer les élèves à besoins éducatifs particuliers (Noël, 2017). D'autre part, malgré les travaux prouvant les bénéfices des pratiques inclusives en

comparaison avec les pratiques d'exclusion, certains enseignants pensent que maintenir ces élèves dans des classes ordinaires n'est bénéfique ni pour leur progression ni pour celle des élèves sans difficultés particulières et estiment que la solution séparative est, de ce fait, la plus appropriée. Cette position n'est, cependant, pas majoritaire chez les enseignants qui, pour la plupart, se disent favorables à un système de scolarisation mixte, semblable au modèle intégratif, voire à l'école inclusive. Toutefois, le manque de temps, de compétences ou de ressources est souvent cité comme étant un obstacle à la mise en place de cette dernière (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Par ailleurs, les résultats de la méta-analyse de Scruggs et Mastropieri (1996) cités par Benoit (2016) montrent « qu'une large majorité – environ deux tiers des enseignants interrogés (65%) – est d'accord avec le concept d'intégration scolaire, bien qu'une faible majorité des enseignants se disent prêts à mettre en pratique l'intégration dans leur classe et que seuls 40% des enseignants interrogés estiment que l'intégration scolaire est un but réaliste pour tous les élèves » (Benoit, 2016, p. 45). Parmi les élèves pour lesquels l'intégration est perçue comme particulièrement difficile et influençant négativement l'expérience d'intégration, nous retrouvons principalement ceux présentant des difficultés ou des troubles du comportement (Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019, p. 13). Les enseignants intégrant des élèves ayant des troubles du comportement ressentiraient plus de stress et verraient le sentiment d'échec renforcé (Benoit, 2016, p. 70). De ce fait, ils ont tendance à être significativement plus souvent signalés pour des mesures de soutien que leurs camarades rencontrant des difficultés d'apprentissage (Schürch & Doudin, 2017, p. 86). Ces derniers correspondent toutefois à un facteur considéré comme influençant négativement les attitudes des enseignants envers l'intégration. (Benoit, 2016, p. 86) En effet, ces élèves placent les enseignants ordinaires dans une situation inconfortable révélant l'écart existant entre leur idéal didactique et pédagogique et la réalité effective de leur enseignement. Face aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, les enseignants se retrouvent dans l'impossibilité de transmettre le savoir tel qu'ils le souhaiteraient et ne peuvent plus incarner la posture de détenteur des savoirs inhérente à leur profession. Ainsi, ils sont face à un « impossible à supporter » influençant négativement leurs expériences d'intégration ou d'inclusion. (Saunier & Toullec-Théry, 2018).

Pour approfondir la compréhension du point de vue des enseignants sur l'école inclusive, il est intéressant de noter que l'accueil des élèves en difficultés dans les classes ordinaires entraîne également des conséquences sur leur bien-être professionnel. En effet, Doudin et al. (2009) mettent en avant le risque accru de burnout chez les enseignants accueillant des élèves à besoins éducatifs particuliers qui se disent souvent débordés ou en manque de temps. L'indiscipline des élèves présentant des problèmes de comportement ou le manque d'attention peuvent être à l'origine de cet épuisement professionnel. Si une demande de soutien aux personnes ressources de l'établissement est une solution pour lutter contre les risques de burnout, elle peut, pour les enseignants en difficultés avec leurs élèves, s'apparenter à un aveu d'incompétence et donc accentuer leur sentiment d'inaptitude professionnelle. Par ailleurs, dans ce contexte, les opinions favorables à l'exclusion de ces élèves pourraient être un mécanisme de défense contre l'épuisement professionnel (Doudin et al., 2009).

Dans ce contexte, entre opinion favorable à l'idée de se rapprocher d'une école plus inclusive et volonté plus mitigée concernant le changement effectif de leur pratique, les enseignants

ordinaires sont au cœur de la problématique (Benoit, 2016, p. 45). Le passage du système actuel à l'école inclusive implique également un changement de posture face aux élèves, soit « passer de 'l'enseignant qui sait tout', et qui transmet ses connaissances, à l'enseignant qui favorise le questionnement, qui laisse à l'élève le temps de découvrir, le temps de se tromper » (Pellaud, 2017, p. 207) Au-delà de ce changement de posture, l'école inclusive nécessite également « un changement de pratiques ; on doit différencier et planifier cette différenciation » (Tremblay, 2021, p. 48). Des pistes existent pour accompagner les enseignants dans ces changements nécessaires à l'école inclusive. En effet, « si les accès physiques et les opportunités d'enseignement dans l'école de son quartier avec des enfants de son âge peuvent être l'objet de lois, l'acceptation et la tolérance ne peuvent l'être (Jones, 1984) » (Benoit, 2016, p. 44).

Problématique

Depuis les années 70, l'école se questionne sur la scolarisation des élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Créé dans les années 1990, le mouvement de l'école inclusive qui « préconise la création d'une école comprenant une seule filière pour scolariser ensemble et sans discrimination négative tous les élèves en âge d'école obligatoire » (Pelgrims & Perez, 2016, p. 9) semble aujourd'hui former un consensus tant d'un point de vue scientifique qu'au niveau de la politique internationale en Suisse. La déclaration de Salamanque (1994) qui a réuni 92 pays autour de cette thématique en est le parfait témoin puisqu'elle insiste, notamment, sur l'importance pour les personnes à besoins éducatifs spéciaux de pouvoir accéder aux écoles ordinaires (p. viii). Dès lors, l'intégration scolaire basée sur un diagnostic psycho-médical et sur le principe de normalisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (Pelgrims & Perez, 2016) et leur scolarisation dans des structures différenciées plus ou moins proches de l'enseignement régulier semble devoir laisser sa place à un modèle inclusif permettant la fin de cette différenciation structurale. Dans les faits, seule une minorité de pays a opté pour cette intégration en milieu ordinaire, la majorité préférant rester sur des modèles de scolarisation basés sur des structures multiples censées répondre aux spécificités des élèves en les catégorisant selon la nature de leurs difficultés (Pelgrims & Perez, 2016 ; Fortier, Noël, Ramel & Bergeron, 2018). Ainsi, l'idée d'une école inclusive est préconisée depuis plus de 20 ans dans les systèmes éducatifs occidentaux mais ce discours d'inclusion n'est pas toujours accompagné des changements structurels nécessaires. Ceux-ci nécessiteraient la disparition d'une majorité des structures ségrégatives pour redistribuer les moyens qui lui sont alloués. Ces ressources, qu'elles soient institutionnelles, humaines, financières ou matérielles, serviraient alors à engager plus d'enseignants, ordinaires et spécialisés, mais également à améliorer la qualité de l'enseignement par le biais de la formation, initiale et continue. (Tremblay, 2021) En outre, l'approche pédagogique et didactique doit aussi connaître une mutation pour viser un enseignement différencié pouvant bénéficier à tous les élèves (Doucet et al., 2016, pp. 38-39)

Le contexte scolaire genevois ne fait pas exception à ce constat et s'insère aussi dans ce débat entre école inclusive et intégration scolaire. Les textes prescriptifs prônent la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein des établissements de scolarité régulière comme le dit l'article 10 alinéa 2 de la Loi sur l'instruction publique : « Des solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives » (LIP, 2021). Ils se joignent aux discours politiques qui défendent que « quels que soient ses besoins, son potentiel, ses difficultés, ses talents, son origine ou son milieu social, chaque élève doit bénéficier des meilleures conditions d'apprentissage et chances de réussite de son parcours scolaire. » (Emery-Torracinta, 2017). Toutefois, les solutions séparatives sont encore très présentes et les élèves en grandes difficultés sont souvent confiés à l'enseignement spécialisé et placés dans des structures externes à l'enseignement régulier, comme en témoigne la multitude des modalités de scolarisation au sein de l'enseignement spécialisé genevois.

Dans cette visée inclusive, l'enseignant régulier joue un rôle central. Le cahier des charges du maître généraliste de l'enseignement primaire titulaire de classe précise ainsi le rôle de l'enseignant dans l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers : « Il/elle met en œuvre des aménagements adaptés à l'intention des élèves à besoins éducatifs particuliers ou

handicapés » (Cahier des charges, point 3.3). Il montre ainsi combien les enseignants du système éducatif ordinaire sont des acteurs majeurs du soutien à l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et partie prenante de la mise en place de leurs différents projets inclusifs ou intégratifs. Toutefois, dans l'accompagnement à l'intégration de ces élèves, on constate une persistance des représentations liées au paradigme du modèle biomédical et individualiste (Fortier et al, 2018). En effet, Noël (2017) met en avant le fait que « les enseignants restent largement imprégnés d'une vision individuelle et médicale » (p. 55) lorsqu'ils se retrouvent face à des élèves à besoins éducatifs particuliers. Or, la prégnance de ce modèle impacte l'attitude de l'enseignant face à l'élève puisque, comme le montre Pelgrims (2011), les enseignants attribuant les difficultés de leurs élèves à des causes externes ont tendance à recourir à des mesures séparatives d'enseignement spécialisé. A l'inverse, « les enseignants qui tiennent le contexte scolaire pour responsable des difficultés des élèves interviennent davantage à l'aide de pratiques d'enseignement différencié » (p. 7).

Ainsi, dans un contexte de tensions entre un discours qui se veut de plus en plus inclusif, la réalité d'une approche plus intégrative et la persistance des structures ségrégatives, il semble que les conceptions des enseignants ordinaires puissent jouer un rôle majeur dans le processus d'intégration scolaire des élèves à BEP. En effet, comme le montre le travail d'analyse de Benoit (2016),

« il est désormais reconnu que les attitudes générales prédisent fortement la tendance globale à s'engager dans des comportements correspondants à l'objet d'attitude, il peut être supposé que les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire, particulièrement si les enseignants ont expérimenté l'intégration scolaire, sont associées à des comportements et à des pratiques de l'enseignement qui leur correspondent » (p. 92)

Par ailleurs, les études montrent que « les enseignant-e-s avec des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration scolaire s'engageraient davantage dans des pratiques dites inclusives comme l'adaptation du contexte d'enseignement aux besoins des élèves » (Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019, p. 4) montrant d'autant plus le rôle crucial des enseignants ordinaires dans le changement vers une école inclusive. En outre, « il est largement reconnu que de nombreux facteurs influencent les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire » (Benoit, 2016, p. 94) comme la nature des besoins de l'enfant, la formation des enseignants ou encore leurs expériences de l'intégration scolaire.

Aux vues des changements majeurs ayant cours dans le système scolaire genevois et reconnaissant le rôle clé de l'enseignant ordinaire dans leur mise en place, notre recherche a pour objectif de mettre en lumière leurs conceptions des pratiques intégratives à travers l'expérience qu'ils en ont et à déceler leur posture vis-à-vis de la mise en place de l'école inclusive. Pour ce faire, nous cherchons à répondre à la question de recherche suivante :

Quelles conceptions des enseignants ordinaires de niveau primaire ont-ils de l'intégration scolaire des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et quels éléments infléchissent ces conceptions ?

Pour ce faire, nous articulons notre recherche autour des sous-questions de recherche suivantes :

1. Que disent les enseignants des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et du contexte d'intégration scolaire qu'ils connaissent actuellement ?
2. Quelles conceptions des rôles de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé ont-ils dans le cadre d'une intégration d'un élève à BEP en classe ordinaire ?
3. Au regard de leurs expériences, quels sont les facilitateurs et obstacles à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ?
4. Comment définissent-ils l'intégration scolaire et son intérêt ?

Démarche méthodologique

4. Enseignants impliqués dans l'étude

Dans le cadre de cette recherche, nous avons décidé d'interroger des enseignants réguliers au sein d'établissements scolaires genevois. Ce travail se centrant sur les conceptions que ces enseignants ont de l'intégration scolaire, nous avons choisi de retenir des enseignants qui ont été, au moins une fois, confrontés à l'intégration d'un élève déclaré à besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe. Il n'y a pas eu de sélection des participants selon leurs années de pratique ou le nombre d'élèves qu'ils ont intégrés dans leurs classes. Cela nous a permis de recueillir le témoignage de sept enseignants ayant de quelques mois à près de 30 ans d'expérience et ayant suivi des intégrations scolaires variées en nombre et en pourcentage d'accueil en classe. Le tableau ci-dessous synthétise le profil des sept enseignants interrogés, en prenant en compte leur ancienneté dans l'enseignement, des éléments relatifs à leur formation et le niveau dans lequel ils enseignent.

Figure 2 - Profil des enseignants participant à la recherche

	<i>Ancienneté dans l'enseignement</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Formation spécifique sur l'intégration des élèves à BEP</i>	<i>Division d'enseignement actuelle</i>
<i>Enseignant A (EA)</i>	Depuis 2003 (enseignement spécialisé) puis depuis 2019 (régulier)	LME ⁴	Spécification en cours d'emploi : cours du SMP ⁵	Division moyenne
<i>Enseignant B (EB)</i>	Depuis 2000	LME	Aucune	Division moyenne
<i>Enseignant C (EC)</i>	Depuis 2020	FAPSE ⁶ et IUFE ⁷	Quelques cours et séminaire sur le sujet en formation initiale	Division élémentaire
<i>Enseignant D (ED)</i>	Depuis 2016	FAPSE et IUFE	Un séminaire autour des élèves à BEP en formation initiale	Division élémentaire
<i>Enseignant E (EE)</i>	Depuis env. 1990 (enseignement spécialisé) puis depuis env. 1997 (enseignement ordinaire)	Etudes pédagogiques	Beaucoup de cours autour de l'intégration en formation initiale	Division moyenne
<i>Enseignant F (EF)</i>	Depuis 2016	CCEP ⁸	Un stage en contexte d'enseignement spécialisé durant la formation initiale. Peu voire pas de cours sur le sujet.	Division moyenne
<i>Enseignant G (EG)</i>	Depuis 2019	CCEP	Un cours particulier sur l'intégration scolaire et un stage axé sur le contexte d'enseignement spécialisé	Division moyenne

⁴ LME : Licence en science de l'éducation mention Enseignement

⁵ SMP : Service médico-pédagogique

⁶ FAPSE : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

⁷ IUFE : Institut Universitaire de Formation des Enseignants

⁸ CCEP : certificat complémentaire en enseignement aux degrés préscolaire et primaire

5. L'outil de recueil de données

Pour notre travail de recherche, nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif pour interroger les différents enseignants dans le but d'avoir une information d'ordre qualitatif et orientée vers notre objectif de recherche. En effet, comme le souligne Imbert (2010) l'entretien semi-directif est une technique de collecte de données favorisant une approche qualitative particulièrement adaptée, entre autres, au champ de l'éducation. D'autre part, cette méthode de collecte de données permet de « saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (Imbert, 2010, p. 25), ce qui semble particulièrement propice à l'objectif de notre recherche. En effet, les conceptions « circulent dans les discours, sont portées par les mots » (Jodelet, 2003, p. 48) et de ce fait, la « posture d'écoute attentive et soutenue de l'autre » (Imbert, 2010, p. 26) induite par l'entretien semi-directif nous permet de mieux saisir ces conceptions et les éléments qui les infléchissent. Construire une relation de confiance avec l'informateur est indispensable et de cette relation découle la richesse et la densité des données collectées.

Toutefois, il est important de noter que les entretiens semi-directifs comportent également quelques biais et en particulier concernant l'objectivité du chercheur et la validité externe (Krefting, 1990). Dans une recherche qualitative, le chercheur est au centre de la récolte de données puisqu'il se retrouve dans une posture d'interviewer et de ce fait, ses préjugés, ses hypothèses et ses valeurs risquent d'influencer la récolte de données. C'est pour cette raison qu'il est important de rester le plus neutre possible face aux enseignants. Pour ce faire, nous avons porté une attention particulière à l'élaboration d'un guide d'entretien nous permettant de limiter l'influence de nos propres opinions lors des entretiens. D'autre part, l'entretien semi-directif implique une posture empathique et respectueuse du chercheur face à son interlocuteur mais cette posture doit se combiner avec une « juste distance » et le maintien du sens critique. Ce juste milieu peut s'avérer compliquer à obtenir et le guide d'entretien peut, en ce sens, être un soutien important. Il permet également au chercheur de rester centré sur son sujet et de s'assurer une démarche éthique et rigoureuse.

L'une des étapes importantes de cette collecte de données par entretien semi-directif était donc l'élaboration d'un guide d'entretien (voir annexe n°2). Ce dernier est divisé en six axes thématiques permettant de répondre aux questionnements de notre recherche. Premièrement, nous avons décidé de commencer par des questions orientées vers le profil de l'enseignant interviewé. Cette entrée en matière permet de brosser un portrait général du participant et d'instaurer une relation de confiance importante pour la suite du récit (Imbert, 2010). Par la suite, nous avons cherché à récolter des informations sur le contexte d'intégration à l'échelle de l'établissement dans lequel les enseignants travaillent mais aussi à recueillir leur point de vue sur le dispositif ou la structure intégrative auxquels ils sont confrontés, le rôle de l'enseignement spécialisé et les élèves à besoins éducatifs particuliers qui y sont scolarisés. L'axe thématique suivant nous permet de brosser un tableau des expériences d'intégration scolaire des enseignants interrogés mais également de mieux comprendre de quelle façon ils conçoivent leur rôle et celui de l'enseignant spécialisé dans l'appui à l'intégration. Après cela, nous abordons les ressources et moyens à disposition des enseignants dans l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Ici, nous interrogeons la manière dont ils conçoivent

l'intégration en questionnant sa mise en place et les changements induits par celle-ci. Nous continuons notre guide d'entretien en abordant de manière plus concrète l'intégration au travers certaines expériences vécues par les enseignants dans le but d'identifier les facilitateurs et les obstacles mis en avant par ces derniers dans le cadre de l'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour terminer, nous concluons par un élargissement de la discussion autour des concepts d'intégration et d'école inclusive et la définition que ces enseignants peuvent en donner.

6. Le déroulement du recueil de données

Une fois notre guide d'entretien terminé, nous avons pris contact avec des enseignants de diverses écoles du Canton de Genève. Pour ce faire, nous avons contacté les enseignants ainsi que les directeurs des établissements concernés par mail. Dans ce message, nous nous sommes brièvement présentés et avons joint un document contenant des informations liées à la recherche, particulièrement le but de cette dernière et les modalités de déroulement des entretiens dont, par exemple, la garantie du maintien de l'anonymat. Cette approche a contribué à établir, dès le premier contact, une relation de confiance avec les enseignants sollicités (Imbert, 2010). Nous leur avons également demandé de signer un formulaire de consentement concernant les modalités du recueil de données ainsi que leur utilisation dans notre recherche. Finalement, nous avons également transmis un document certifiant l'exactitude des informations fournies dans le document cité précédemment ainsi que notre engagement à mener une étude conforme aux normes éthiques en vigueur. Une fois ce premier contact établi, nous avons convenu d'une date et d'une heure pour l'entretien. Ce dernier s'est fait soit en présentiel dans la classe de l'enseignant (4 sur 7) soit par visioconférence (3 sur 7). En effet, la crise sanitaire liée au COVID-19 a passablement compliqué ce recueil de données puisque tous les entretiens agendés en fin d'année scolaire 2019-2020 ont été annulés par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Il a donc fallu trouver de nouveaux enseignants acceptant de répondre à nos questions et intégrer la possibilité de réaliser ceux-ci en visioconférence. Une fois cette étape terminée, nous nous sommes assurés au début de l'entretien que le formulaire de consentement était clair et qu'il avait été dûment complété. Chacun des entretiens a été enregistré puis transcrit par la suite. Ces entretiens ont duré entre 43 et 70 minutes.

7. La démarche méthodologique de l'analyse des données

Après avoir achevé le recueil de tous les témoignages d'enseignants et leur retranscription, nous sommes passés à l'analyse des données récoltées. Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse de contenu. Cette technique d'analyse offre la possibilité d'un examen méthodique, systématique et objectif d'une production afin de classer et d'interpréter les éléments qui la constituent. Dans le cadre de l'analyse de contenu liée à un entretien semi-directif, nous avons procédé à une analyse d'ordre qualitatif en cherchant la présence ou l'absence des thèmes recherchés et leur signification pour les locuteurs. L'objectif était de traiter avec attention

chacun des entretiens individuellement, sans être exhaustif quant à leur contenu, tout en les mettant en relation les uns avec les autres (Robert & Bouillaguet, 2007). Il nous a fallu inférer une réalité représentative de la population concernée par notre recherche tout en tenant compte de l'unicité de chaque personne interviewée. C'est pourquoi, nous avons dû à la fois prendre en compte l'aspect individuel des entretiens et, ensuite, faire des liens entre les différentes productions au travers des thématiques que nous avons mises en évidence. Pour ce faire, nous avons traité chacun des entretiens dans leur singularité tout en cherchant des similitudes et différences dans les propos des enseignants interrogés. Ainsi, nous avons analysé, dans un premier temps, individuellement chaque production pour mettre en lumière, dans le discours, les thèmes recherchés. Cette analyse n'était pas systématique mais souple et cherchait à comprendre ce que les enseignants voulaient exprimer au travers de leurs paroles. Par la suite, nous avons analysé de manière transversale les thématiques mises en évidence afin de repérer la présence ou l'absence des différents thèmes et leur intensité dans chacun des discours. (Bardin, 2018).

Ainsi, notre analyse s'est dépliée en trois pôles : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation (Bardin, 2018). La préanalyse est le moment de prise de contact avec les éléments récoltés lors de la phase d'entretien. Il s'agit dans un premier temps de laisser venir à nous des impressions et de prendre note des éléments qui nous paraissent pertinents au premier abord. Par la suite, nous devons identifier en fonction de nos questions de recherche les différents thèmes utiles à notre analyse. Il s'agit d'un travail de catégorisation permettant de classer par thèmes tous les éléments pertinents du *corpus* (Robert & Bouillaguet, 2007). Pour faciliter la suite de notre travail d'analyse, il nous faut coder les différents éléments mis en valeur. Une fois ce travail effectué, nous pouvons passer à l'exploitation du matériel. Au cours de la dernière étape qui consiste en l'interprétation des résultats, notre objectif est de traiter ces derniers afin d'en tirer des éléments significatifs. Interpréter les résultats « consiste à inférer, c'est-à-dire à accomplir une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions une ou des conséquences qui en résultent » (Robert & Bouillaguet, 2007, p. 33).

Nous avons donc décidé de scinder notre analyse en deux principaux axes thématiques. Le premier permet de catégoriser des données d'ordre factuel liées à la présentation par les participant.es du contexte d'établissement et des modalités des projets d'intégration actuels. Dans cette première partie de notre analyse, nous trouvons des informations relatives à :

- les caractéristiques de la CLI de l'établissement
- les caractéristiques des projets d'intégration : fréquence, taux, nombre d'élèves, types de soutien
- l'organisation des projets d'intégration.

Le deuxième axe principal repose ensuite essentiellement sur les conceptions des enseignants sur différentes thématiques liées à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Les différentes sous-thématiques porte sur les conceptions :

- de l'intégration scolaire

- des élèves à besoins éducatifs particuliers
- des rôles de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé dans le processus intégratif
- des ressources et des moyens à disposition de l'enseignant régulier dans l'intégration
- des facilitateurs et obstacles à l'intégration.

Pour procéder à l'examen individuel du discours de chaque enseignant, nous avons défini un code couleur correspondant à chacune des thématiques et sous-thématiques (voir annexe n°3) dans le but de faciliter leur mise en évidence dans les productions transcrites. Les éléments les plus probants sont ensuite consignés dans un tableau (voir annexe n°4) permettant de regrouper toutes ces informations et permettant un regard global indispensable à l'analyse transversale.

Nous pouvons donc aisément recenser les différents propos en lien avec les axes thématiques dans différents tableaux. Procéder ainsi nous permet dans un premier temps d'être pleinement focalisés sur chacun des entretiens individuellement puis de prendre du recul et d'adopter une vision globale lors de l'analyse transversale.

8. Quelques limites

Tout d'abord, il est important de noter que cette recherche s'est déroulée dans un contexte de crise sanitaire lié à la pandémie de COVID-19. Cette situation particulière a fortement impacté le début de notre recherche et plus spécifiquement la mise en place des entretiens avec les enseignants. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, les premiers entretiens agendés ont été annulés sur décision de la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). Cette dernière ayant suspendu toute recherche menée dans les écoles genevoises sur la fin de l'année scolaire 2019-2020 du fait de la réouverture tardive des écoles et de protocoles sanitaires contraignants pour les enseignants. Par la suite, au début de l'année scolaire suivante, il nous a été difficile de trouver des enseignants disponibles pour nos entretiens. Les mesures de protection face au coronavirus toujours en vigueur ainsi que les contraintes pesant sur les enseignants ont sans doute contribué aux nombreux refus faisant suite à nos sollicitations. De plus, il est possible que le contexte lié à la pandémie, à savoir la charge de travail supplémentaire et l'incertitude permanente concernant le déroulement de l'année scolaire, ait influencé les discours que nous avons recueillis.

Une autre limite que nous pouvons relever concerne le profil des enseignants que nous avons interrogés et plus particulièrement leur ancienneté dans le milieu de l'enseignement. En effet, plus de la moitié d'entre eux (4/7) avaient moins de cinq années d'expérience professionnelle lorsque nous les avons rencontrés. Nous pouvons ajouter à cela l'enseignant A qui, malgré une expérience de 17 ans dans l'enseignement, n'effectuait que sa deuxième rentrée comme enseignant ordinaire ayant auparavant exercé dans l'enseignement spécialisé. Ce constat nous amène à une limite potentielle quant à la significativité de notre étude. En effet, il aurait été intéressant de recueillir le discours d'enseignants avec des degrés différents d'ancienneté, et cela pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la formation et les pratiques enseignantes ont évolué au cours des dernières décennies et il aurait été intéressant de confronter le discours

d'enseignants formés à différentes périodes et ainsi obtenir plus d'indices sur l'impact de la formation sur leurs conceptions. Outre la formation, les expériences vécues, bonnes ou mauvaises, influencent également les conceptions des enseignants (Benoit, Bonvin & Angelucci, 2019). L'ancienneté peut donc aussi jouer un rôle important en ce sens. Pour terminer, le nombre d'entretiens que nous avons effectués (7) peut aussi être un obstacle à la significativité de notre recherche. Nous sommes conscients qu'en effectuant une recherche qualitative sur un nombre de personnes réduit, les résultats ne pourront être transposables à tout l'enseignement primaire genevois même s'ils pourront nous indiquer quelques tendances.

Nous pensons qu'il est également important de mentionner ici les nombreux changements structurels au sein de l'enseignement dans le canton de Genève ces dernières années et particulièrement ceux concernant la nouvelle dénomination des structures de l'enseignement spécialisé ayant pris effet à la rentrée 2020 (voir le site <https://www.ge.ch/enseignement-specialise/structures-lieux-accueil>) soit au milieu de notre recherche. En effet, la question de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers est un sujet prédominant dans la politique éducative depuis quelques années. Ainsi, lorsque nous avons débuté notre recherche, nous souhaitions nous centrer prioritairement sur les écoles accueillant des regroupements de classes spécialisées (RCS). Cependant, comme nous l'avons expliqué, ce terme a été abandonné par le Département de l'instruction publique (DIP) à la rentrée 2020 au profit des classes intégrées (CLI) et ce changement de nomenclature a été accompagné par un changement de population dans certaines de ces classes. Ainsi, certaines écoles dans lesquelles nous sommes allés recueillir le témoignage d'enseignants ont vu la structure spécialisée changer tant au niveau de son fonctionnement que des élèves accueillis. Ce changement, relativement brusque pour les enseignants, a engendré une modification de la collaboration entre l'enseignement régulier et l'enseignant spécialisé et un changement de dynamique quant aux projets d'intégrations. Les enseignants n'étant familiers ni des spécificités relatives au fonctionnement de la CLI ni de la population d'élèves la fréquentant, cette situation inédite pour certains a probablement impacté leur discours.

Présentation des résultats

9. Caractéristiques des projets et conditions d'intégration

9.1 Expériences antérieures de projets d'intégration

Dans un premier temps, nous présentons ci-dessous un résumé des différentes expériences d'intégration vécues au cours de leur carrière par les enseignants que nous avons interrogés.

Figure 3 - Tableau des expériences d'intégration par enseignant

	Nombre d'intégration	Pourcentage d'intégration	Type d'intégration
EA	1	Un peu plus de 50%	Depuis un regroupement de classes spécialisées (RCS)
EB	Plusieurs. Pas de souvenirs précis.	A 100%, à 50% ou pour certaines disciplines ciblées	Depuis un RCS
EC	1	14% (4p/sem) puis 28.5% (8p/sem) puis 39% (11p/sem)	Depuis une classe intégrée (CLI)
ED	2	1 ^{ère} : 50% puis 100% 2 ^{ème} : 100%	1 ^{ère} : Depuis un RCS 2 ^{ème} : avec un soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES)
EE	3 + plusieurs intégrations partielles	1 ^{ère} : 100% 2 ^{ème} : 100% 3 ^{ème} : 100% Partielles : quelques périodes de rythmique, gym, activités créatrices ou activités de bien vivre ensemble	1 ^{ère} : avec SPES 2 ^{ème} : avec SPES 3 ^{ème} : avec SPES Autres : Depuis une CLI
EF	3	1 ^{ère} : ~22 % (~7p/sem) 2 ^{ème} : ~22 % (~7p/sem) 3 ^{ème} : 78.1% (25p/sem)	1 ^{ère} : depuis le centre de rééducation et d'enseignement de la Roseraie (CRER) 2 ^{ème} : depuis le CRER 3 ^{ème} : depuis une CLI
EG	2	1 ^{ère} : 6.25% (2p/sem) 2 ^{ème} : 53.1% (17p/sem)	1 ^{ère} : depuis une CLI 2 ^{ème} : depuis une CLI

p/sem = périodes par semaine

L'intégralité des enseignants réguliers ayant participé à notre recherche a accueilli au moins une fois dans sa classe un élève en provenance d'une structure de l'enseignement spécialisé (CLI et RCS). Le taux de ces intégrations est variable allant d'une intégration ponctuelle de deux périodes par semaine à des intégrations bien plus conséquentes allant, dans certains cas, jusqu'à 100%.

ED et EE ont également accueilli des élèves bénéficiant d'un soutien pédagogique en enseignement spécialisé (SPES). Cette modalité d'intégration implique une présence à temps plein de l'élève en classe avec l'intervention d'un enseignant spécialisé à raison de quelques périodes par semaine. Il existe différentes manières d'organiser la venue de celui-ci : ED a, par exemple, opté pour du co-enseignement alors qu'EE a favorisé une intervention ciblée auprès de l'élève concerné par ce soutien. Il rapporte par ailleurs que son intervention n'était pas toujours utile et qu'il ne souhaitait « *pas créer des activités pour l'utiliser à tout prix.* »

Pour terminer, EF a également suivi des projets d'intégration pour des élèves en provenance du centre de rééducation et d'enseignement de la Roseraie.

9.2 Projets d'intégration actuels

Afin de mieux appréhender les types d'intégration auxquels les enseignants que nous avons interrogés sont confrontés au moment de notre recherche, nous résumons ci-dessous quelques caractéristiques des projets d'intégration suivi par chacun d'entre eux.

Figure 4 - Tableau des intégrations par enseignant au moment des entretiens

	Nombre d'intégrations au moment de l'entretien	Pourcentage de ces intégrations	Type de ces intégration
EA	1	Un peu plus de 50%	Depuis un RCS
EB	0		
EC	1	39% (11p/sem)	Depuis une CLI
ED	1	100%	Avec un soutien SPES
EE	2	1 ^{ère} : 100% 2 ^{ème} : présent en rythmique, activités créatrices et gymnastique	1 ^{ère} : avec SPES 2 ^{ème} : Depuis une CLI
EF	1	78.1% (25p/sem)	Depuis une CLI
EG	1	53.1% (17p/sem)	Depuis une CLI

p/sem = périodes par semaine

Comme le tableau l'indique, seul EB n'accueillait pas d'intégration lorsque nous avons mené nos entretiens.

9.3 Profils déclarés des élèves intégrés en classe régulière

Nous avons également demandé aux enseignants de nous décrire les élèves intégrés dans leur classe. Ainsi, dans le tableau ci-après nous exposons un résumé du discours des enseignants concernant le profil de ces élèves. N'accueillant aucune intégration au moment des entretiens, EB n'apparaît pas dans celui-ci.

Figure 5 - Tableau des profils déclarés des élèves intégrés

Profil déclaré de l'élève

EA	L'élève est intégré dans une classe de 8P depuis un RCS et son projet vise un retour dans le système ordinaire à l'entrée au cycle d'orientation. Il est déjà intégré depuis plusieurs années mais a connu une augmentation de son taux d'intégration au début de l'année en cours. Il est intégré en gymnastique, mathématiques, anglais, allemand, musique, histoire/géographie et deux périodes de français. Il a pour principaux points forts les mathématiques et les langues étrangères alors que le français est décrit comme sa plus grande vulnérabilité.
EC	Ici, l'élève est intégré en 2P depuis une CLI mais a un an de plus que ses camarades. Il est décrit comme particulièrement « adéquat » dans son comportement qui, selon l'enseignant, pourrait lui permettre un retour en classe ordinaire. Il fréquente la classe une matinée et une journée complète par semaine. Il rencontre principalement des difficultés au niveau moteur mais également au niveau du langage et en français. C'est un élève en demande d'attention permanente et qui sollicite régulièrement l'enseignant. Il n'a pas encore parfaitement intégré les règles de vie de la classe et cela engendre également un investissement important de l'enseignant pour éviter que cela ne dérange le reste de la classe.
ED	L'élève est scolarisé à 100% dans une classe de 3P et bénéficie d'un soutien SPES à raison de trois fois deux périodes par semaine. L'enseignant spécialisé intervient principalement pour aider l'élève à s'organiser et à se repérer dans l'espace. La difficulté principale mise en avant concerne la prise en charge du travail qui impacte négativement sa progression dans les différents apprentissages. L'enseignant souligne également un manque d'autonomie au sein de la classe et quelques lacunes au niveau de l'expression orale. Les mathématiques sont décrites comme son point fort.
EE	Le premier élève accueilli par EE est scolarisé à 100% dans sa classe de 6P avec un soutien SPES. Le second est intégré depuis une CLI pour la rythmique, les activités créatrices et la gymnastique. Il est décrit comme n'ayant pas particulièrement de problèmes liés au comportement mais ayant probablement « une légère déficience mentale » qui, cependant, ne serait pas diagnostiquée. EE estime que les profils des élèves avec un soutien SPES sont de plus en plus proches de ceux des élèves en CLI. Il mentionne également d'autres élèves rencontrant des difficultés scolaires ou sociales qu'il décrit comme n'ayant pas « le label intégration » et pour lesquels « il y a aucune mesure mise en place ». Personnellement, il les considère au même titre que des élèves intégrés dont deux en particulier qui bénéficient d'un suivi thérapeutique à l'extérieur de l'école.

EF	EF parle de « <i>[son] élève</i> » lorsqu'il s'exprime à propos de l'élève accueilli dans sa classe. Il est intégré depuis une CLI et se retrouve plus souvent dans sa classe d'intégration que dans sa classe spécialisée. Il a un bon niveau dans les matières pour lesquelles il est intégré et cela est attribué aux enseignants spécialisés de la structure qui s'assurent des compétences de l'élève dans les disciplines qu'il va suivre en classe ordinaire. Cet élève est particulièrement à l'aise en mathématiques et en lecture-compréhension. Il a cependant des lacunes importantes en conjugaison. EF mentionne également qu'à cause des difficultés rencontrées « <i>à se mettre dans les révisions</i> », les contrôles et évaluations étaient « <i>une catastrophe</i> ». Malgré tout, c'est un élève assidu qui comprend rapidement les notions enseignées.
EG	L'élève intégré dans la classe de 8P d'EG pendant un peu plus de 50% de la semaine pour le français, les mathématiques, l'anglais et les arts visuels est décrit comme ayant un comportement irréprochable. Son projet est de réintégrer l'enseignement ordinaire au terme de sa scolarité primaire. Il participe beaucoup aux leçons, est investi et a envie de réussir. Ses principaux points faibles sont des lacunes dans les savoirs scolaires et un temps de compréhension plus long. Toutefois, les difficultés scolaires ne « <i>sont pas catastrophiques</i> » et EG précise qu'il a « <i>d'autres élèves en difficulté dans la classe et qui sont plus en difficulté que cet élève-là.</i> » Le parcours de l'élève est également mis en avant puisqu'il a commencé sa scolarité dans un centre médico-pédagogique et qu'il est maintenant en passe de rejoindre le système scolaire ordinaire au cycle d'orientation.

Les propos résumés ci-dessus montrent que cinq enseignants (EA, EC, ED, EF, EG) évoquent les difficultés liées aux apprentissages scolaires comme étant la principale fragilité de l'élève intégré dans leur classe. Ensuite, ils sont trois (EA, ED, EF) à évoquer les bonnes compétences scolaires dans certaines matières comme étant un des points forts de ce dernier. Ils sont également trois (EC, ED, EF) à mentionner le manque d'autonomie de l'élève comme étant une des difficultés rencontrées par celui-ci.

Il est intéressant de constater que les deux enseignants ayant un élève intégré dans leur classe de 8P, EA et EG, mettent en avant la finalité du projet d'intégration qui consiste en un retour dans l'enseignement ordinaire.

En outre, le comportement des élèves intégrés est évoqué par quatre enseignants (EC, EE, EF, EG) lorsqu'ils décrivent leur profil et toujours de manière positive. Seul EC se montre plus nuancé présentant un élève particulièrement « adéquat » mais ayant tout de même des difficultés à intégrer les règles de vie de la classe et pouvant, parfois, déranger ses camarades.

Ensuite, deux enseignants (EC, EF) mettent en lumière des caractéristiques liées à un trouble ou une déficience lorsqu'il expose le profil de l'élève intégré dans leur classe.

Enfin, notons que la majorité des intégrations depuis une CLI ou un RCS (3/5) correspondent à un taux supérieur à 50% et que le projet d'EC connaît une évolution extrêmement positive passant, en un peu plus de trois mois, d'une matinée par semaine à une journée et demie. Ainsi, hormis celle de EE, les intégrations depuis une CLI sont plutôt conséquentes et concernent une large diversité de discipline scolaires.

9.4 Les projets d'intégration selon les contextes d'établissements

9.4.1 Eléments descriptifs des contextes d'établissement

Les enseignants interrogés au cours de notre recherche appartiennent à quatre écoles différentes du canton de Genève. Parmi eux, certains appartiennent à la même école nous permettant ainsi d'avoir un double regard sur le même contexte. Tout d'abord, pour une meilleure compréhension du contexte dans lequel se trouvent EA et EB, il nous semble important de mentionner que leur école a connu un changement important durant l'été précédant nos entretiens. En effet, jusqu'alors l'école comptait un regroupement de classes spécialisées (RCS) en son sein avec des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires mais pas nécessairement de troubles ou de déficiences diagnostiqués. Le RCS et sa population hétérogène a été remplacé par une CLI accueillant des élèves présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. De plus, les élèves scolarisés dans cette nouvelle structure sont âgés de 4 à 8 ans contrairement à ceux qui fréquentaient le RCS et qui avaient plutôt entre 9 et 13 ans. Ce changement récent et important permet de mieux comprendre les propos des deux enseignants concernant le contexte et la dynamique intégrative de leur école.

Figure 6 - Description par les enseignants des contextes et dynamiques intégratives au sein des écoles

Description du contexte et de la dynamique intégrative des établissements

Ecole 1	EA	Lorsqu'il s'exprime sur la dynamique intégrative de l'établissement avant le changement de RCS à CLI, EA parle de projets d'intégration et de co-enseignement dont les collègues de l'enseignement spécialisé étaient ravis. De plus, tant les élèves que les enseignants du RCS étaient parfaitement intégrés à l'équipe de l'école ordinaire au point, selon EA, de ne former plus qu'une seule entité. Depuis le changement, EA explique que les intégrations ont cessé et que les seules interactions possibles entre élèves des classes ordinaires et intégrées sont lors des récréations. Il mentionne également que les élèves semblent plus stigmatisés depuis cette scission en deux « entités qui sont séparées. »
	EB	EB tient un discours similaire à celui d'EA et explique qu'à l'époque du RCS il a beaucoup intégré. Ces intégrations pouvaient être sur quelques périodes uniquement ou à temps plein et concernaient tant des élèves au début du cycle moyen que des élèves en fin de cursus primaire. Les projets étaient toujours centrés sur les apprentissages scolaires. Cette dynamique positive se concrétisait également par une confiance réciproque entre les différents professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé permettant une forme de tournus parmi les enseignants accueillant des élèves du RCS. EB mentionne également que depuis le changement en CLI il n'y a plus de projet d'intégration et se montre relativement pessimiste pour le futur affirmant que « maintenant, il n'y en aura plus ».

Ecole 2	EC	EC explique que l'école dans laquelle il travaille accueille plusieurs élèves intégrés depuis les classes spécialisées de l'établissement. Il mentionne également que le niveau socioéconomique du quartier environnant induit une plus grande proportion d'élèves et de familles ayant des besoins particuliers. Par ailleurs, les élèves des classes spécialisées participent aux récréations avec les élèves de l'école ordinaire permettant ainsi aux enfants et adultes de les connaître. Toutefois, les contacts avec les professionnels de la structure spécialisée sont assez rares et ces derniers ont peu de temps pour discuter avec les enseignants ordinaires. De plus, la situation sanitaire liée à la pandémie de COVID-19 ne facilite pas les rencontres et moments d'échanges. Ainsi, malgré une présence à certaines réunions, EC relève qu'il y a une démarcation assez claire entre le cycle élémentaire, le cycle moyen et la division spécialisée.
	ED	L'école d'ED accueille une CLI et les intégrations sont courantes au sein de l'établissement. Il mentionne également que, malgré la charge supplémentaire induite par l'intégration d'un élève, la majorité de ses collègues sont plutôt favorables aux intégrations.
Ecole 3	EE	EE explique que les intégrations partielles ou momentanées d'élèves scolarisés dans la division spécialisée sont assez fréquentes dans l'école. Elles concernent souvent des périodes de gymnastique, de rythmique, d'arts visuels ou encore d'« <i>activités de bien vivre ensemble</i> ». Cette dynamique inclusive est décrite comme faisant partie de la culture d'établissement et la structure spécialisée comme faisant partie intégrante de l'école. Les intégrations sont donc facilitées et se mettent en place rapidement. En outre, certains enseignants mettent ponctuellement en place des périodes de décroisement avec la classe spécialisée.
	EF	Les intégrations sont extrêmement fréquentes dans cette école. Les enseignants de la CLI sont convaincus de l'importance et de l'utilité de ces projets et « <i>se battent pour avoir un maximum d'intégrations.</i> » Ainsi, il y a des intégrations qu'EF qualifie de sociales avec pour objectif « <i>un bain de classe ordinaire</i> » et des intégrations « <i>un peu plus poussées, dans l'idée de pouvoir rallier le système ordinaire.</i> » Les élèves de la CLI sont systématiquement intégrés aux périodes de gymnastique lorsqu'ils sont en âge de rejoindre la division moyenne. Ces intégrations ont, en partie, pour objectif de casser la scission qui peut exister entre les élèves de l'école ordinaire et de la division spécialisée. Par ailleurs, toujours dans le but de déconstruire les préjugés, des intégrations inversées d'élèves de classe ordinaire vers la classe spécialisée ont été mises en place.
Ecole 4	EG	Dans l'école, les intégrations sont fortement présentes dans les pratiques et notamment dans les classes de 7P et 8P qui en accueillent toutes une. Les projets d'intégration sont définis à l'avance permettant un ajustement des effectifs de classe pour faciliter l'accueil d'un élève de la CLI. Les intégrations sont importantes pour les enseignants de la division spécialisée qui se montrent proactifs dans la promotion et la mise en place de celles-ci. Par ailleurs, ces projets sont également plébiscités par les enseignants ordinaires. Cette dynamique est, en partie, le fruit d'une excellente relation entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé qui est décrite par EG comme faisant pleinement partie de l'école.

9.4.2 Processus d'intégration selon les écoles

Afin de mieux comprendre les dynamiques intégratives au sein des établissements concernés par notre recherche, nous allons exposer ici comment les enseignants interrogés décrivent les différents processus liés à la mise en place et au suivi des projets d'intégration. Tout d'abord, les enseignants ont mentionné ce qui se passe en amont de la mise en place des projets d'intégration. Deux moments spécifiques se retrouvent dans le discours de la majorité des enseignants interrogés. Premièrement, quatre d'entre eux (EA, EE, EF, EG) révèlent que la décision d'intégrer un élève dans une classe se fait lors de réunions formelles avant le début de l'année scolaire. EA et EG mentionnent, par ailleurs, que la formation des classes peut être impactée par les différents projets d'intégration. Ainsi, les effectifs seront pensés pour faciliter l'intégration de l'élève mais également pour éviter que la tâche ne soit trop compliquée pour l'enseignant ordinaire. Il s'agira, dans la plupart de cas, d'une réduction du contingent de la classe et d'une attention particulière portée aux profils des autres élèves de la classe. Ensuite, cinq enseignants (EB, EC, EE, EF, EG) expliquent comment les intégrations se mettent concrètement en place en collaboration avec les enseignants de la structure spécialisée. Ces derniers communiquent aux enseignants réguliers leurs attentes et les informations importantes relatives à l'intégration. Lors de ces discussions, ce sont le taux d'intégration, les disciplines scolaires suivies par l'élève et les objectifs visés qui sont annoncés. Des renseignements sur les compétences scolaires de l'élève et ses besoins spécifiques sont également transmis. Ces échanges peuvent aussi bien se faire de manière formelle qu'informelle. EF évoque, par exemple, une réunion avec les membres de la CLI lors de laquelle ceux-ci présentent les attentes liées aux intégrations à tous les enseignants en accueillant une. Par la suite, ceux-ci rencontrent les référents de l'élève qu'ils recevront dans leur classe afin de permettre l'échange d'informations cité plus tôt. EC, de son côté, évoque des échanges plus informels dans les couloirs durant lesquels les modalités sont décidées. Enfin, ED se retrouve dans une configuration légèrement différente puisqu'il accueille dans sa classe un élève bénéficiant du soutien d'un SPES. Il explique qu'avant le début de l'intervention de l'enseignant spécialisé, ils se sont rencontrés pour poser les jalons de leur collaboration.

Nous avons, par la suite, recueilli les propos des enseignants sur ce qui est mis en place concernant le suivi de l'intégration. Deux modalités de suivi sont évoquées : d'un côté des réunions officielles et planifiées permettant de faire le point sur les intégrations (EA, EB, ED, EE) et de l'autre des échanges informels dans les couloirs ou par messages (EB, EC, EE, EF, EG). EA et EB décrivent ainsi des séances trimestrielles réunissant les enseignants de la CLI, les enseignants intégrant des élèves, la direction de l'établissement ordinaire et le directeur d'établissement spécialisé. Ces moments d'échanges permettent un bilan du projet d'intégration et une révision des objectifs de celui-ci si nécessaire. EB mentionne également que ces réunions peuvent servir à mettre un terme à l'intégration lorsqu'elle se passe mal. ED et EE, quant à eux, expliquent que dans le cadre de l'intervention d'un enseignant SPES dans leur classe, des moments de discussion sont régulièrement planifiés et permettent d'échanger sur la situation de l'élève suivi mais également sur la classe en général. Ces moments servent également à penser la suite de la collaboration et à en réajuster les objectifs. Par ailleurs, EE raconte que ces discussions peuvent mener à l'arrêt du suivi SPES si les deux parties estiment qu'il n'est plus nécessaire. Enfin, concernant les échanges informels, les enseignants expliquent qu'ils ont lieu

dans les couloirs, à la salle des maîtres, devant la classe lorsque l'enseignant spécialisé accompagne l'élève en intégration ou encore par messages. Ces discussions permettent de se transmettre des informations au sujet de l'élève ou encore d'ajuster le projet d'intégration. EC raconte, par exemple, que la décision d'augmenter le nombre de périodes d'intégration pour l'élève qu'elle accueillait s'est prise lors d'un échange dans le couloir.

10. Conceptions des enseignants réguliers du contexte de CLI

10.1 Regards croisés sur la structure CLI

Interroger les conceptions qu'ont les enseignants réguliers sur le contexte des classes intégrées nous permet de mieux comprendre les dynamiques inclusives décrites plutôt mais aussi de questionner les enseignants sur le type de prise en charge qu'ils estiment adaptées aux élèves à BEP. Dans un premier temps, nous allons mettre en avant quelques éléments de définition repérés dans le discours des enseignants avec qui nous nous sommes entretenus. Tout d'abord, la CLI est décrite par EB, EC et EG comme un lieu dans lequel travaillent de nombreux professionnels issus de différents métiers. L'encadrement des enfants y est assuré par des enseignants, des éducateurs et des logopédistes entre autres. Ensuite, EC et EG expliquent que les CLI accueillent des groupes d'élèves restreints. Ainsi, ils mentionnent des effectifs réduits avec un taux d'encadrement élevé pour accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour finir, EF et EG décrivent également le fait qu'une CLI peut mettre en place des pédagogies alternatives, mentionnant notamment l'école en forêt et en font un marqueur de différence avec l'école ordinaire.

A présent, pour répondre plus spécifiquement à la question des conceptions attachées aux structures CLI, nous allons nous intéresser à ce que les enseignants interrogés disent des modalités d'enseignement qui y sont dispensées. En premier lieu, quatre enseignants (EB, EC, EF, EG) indiquent que les effectifs réduits de ces classes permettent « *de faire de l'enseignement individualisé* » (EB) et ainsi de « *se focaliser sur les besoins de chacun* » (EC). De plus, le fait « *d'avoir un peu moins la pression du programme que [les enseignants ordinaires]* » (EF) permet d'enseigner différemment « *pour ces élèves qui ont du mal à rentrer dans le cadre scolaire* » (EG). D'autre part, trois enseignants (EE, EF, EG) mentionnent un double fonctionnement dans les CLI permettant soit un enseignement par groupes de niveau soit par groupes d'âge. EF explique que les groupes de niveau permettent de rassembler les élèves en fonction de leurs aptitudes dans les différentes disciplines. Il n'y a donc pas de classe fixe, mais des effectifs changeant en fonction de la discipline travaillée. A l'inverse, les groupes d'âge, comme leur nom l'indique, regroupent les enfants « *en fonction de l'âge* » (EE) et impliquent de travailler « *de manière hétérogène* » (EE) du point de vue des compétences scolaires. Ces modalités d'enseignement sont, dans les propos des enseignants interrogés, des marqueurs de différence avec les méthodes des enseignants ordinaires qui parlent par ailleurs d'un « *fonctionnement exceptionnel* » (EF). Un autre élément lié aux modalités d'enseignement en CLI et mis en exergue par EE et EG concerne les bénéfices de celles-ci pour les élèves. En effet, la présence importante d'adultes encadrant les élèves, les effectifs réduits ainsi que les méthodes pédagogiques et éducatives mises en place dans les classes spécialisées en font « *un*

cocon » (EG). L'enseignement spécialisé est même décrit comme « *un privilège, [...] un luxe* » (EE) offrant un lieu « *protégé* » (EE) aux élèves qui en ont besoin.

Un deuxième axe permettant de comprendre les conceptions des enseignants ordinaires vis-à-vis des CLI concerne leur place dans l'école. Sur ce point, nous constatons dans les différents propos recueillis deux visions opposées. Tout d'abord, EA, EB et EE expriment l'idée que la CLI est une entité à part entière et plutôt séparée de l'école ordinaire. Cette séparation se traduit par un manque de contact avec les professionnels de la classe spécialisée. « *On les voit pas trop ni les profs ni les éducateurs* » (EB). Ceci est expliqué par le fait qu'« *ils doivent surveiller tout le temps et puis les éducateurs doivent manger à midi.* » (EB) Il nous semble intéressant de préciser ici que la structure spécialisée au sein de l'école d'EA et EB venait de changer au moment où nous nous sommes entretenus avec eux. En effet, auparavant leur école accueillait un regroupement de classes spécialisées fréquenté par des élèves avec un retard scolaire important mais ne présentant pas nécessairement un trouble ou une déficience. A présent, la classe intégrée ayant remplacé ce RCS est qualifiée de CLI DI/TSA et accueille des élèves présentant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. Il y a donc une modification significative selon les enseignants interrogés tant au niveau de la population d'élèves accueillis que de leur prise en charge. EA explique la scission entre l'école ordinaire et la CLI par ce changement affirmant que le fonctionnement était différent avec l'ancien RCS. EB notifie également ce changement en insistant particulièrement sur l'évolution du profil des élèves qui y sont scolarisés. Ensuite, un autre aspect évoqué est le « *besoin d'avoir des réunions entre eux* » (EE) et le fait « *qu'ils vont des fois manger entre eux pour parler ensemble* » (EE). A l'inverse, EF et EG affirment que la CLI est parfaitement intégrée à l'équipe enseignante et qu'à leurs yeux « *ils font partie de l'école.* » (EG) Pour EF, cette proximité se traduit notamment par la présence d'au moins un enseignant à chaque temps de travail en commun (TTC) ainsi que la participation des professionnels de la structure spécialisée à toutes les formations d'équipe organisées au sein de l'école.

10.2 Regards croisés sur les élèves à besoins éducatifs particuliers

Alors qu'ils sont impliqués dans le suivi de projets d'intégration, nous avons cherché à comprendre comment les enseignants réguliers interrogés appréhendaient les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP), notamment ceux accueillis en CLI ou ayant un suivi SPES. Tout d'abord, la totalité des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus évoquent des difficultés spécifiques lorsqu'ils s'expriment au sujet des élèves à BEP. Ces difficultés peuvent être répertoriées en plusieurs catégories : les difficultés scolaires, les difficultés comportementales, les difficultés de socialisation, le manque d'autonomie et les difficultés liées à un trouble ou à une déficience. Les difficultés scolaires sont celles citées par le plus d'enseignants puisque six d'entre eux (EA, EB, EC, ED, EF, EG) les ont évoquées. EC et EF mentionnent à ce sujet que les élèves de CLI ont un rythme d'apprentissage plus lent que les élèves des classes ordinaires. EG exemplifie ces difficultés en affirmant : « *Je crois qu'ils arrivent maximum à arriver au programme de 6P à la fin de la 8P* ». La deuxième catégorie de difficultés la plus citée est celle liée au comportement qui est mise en avant par cinq enseignants (EA, EB, EC, EE, EG). Elles se traduisent de différentes manières : EA et EB évoquent des

enfants qui « *crient dans les couloirs et qui font énormément de bruit* » (EB) ou qui « *pètent des plombs* » (EA). EC décrit plutôt des conflits lors des récréations avec des élèves de l'école ordinaire qui rapportent avoir été tapés ou poussés. Ensuite, trois enseignants (EA, EB, EE) évoquent des difficultés liées à des troubles ou à une déficience chez ces élèves. EE dépeint les élèves de CLI comme ayant « *des handicaps avérés* » ou « *des troubles de la personnalité* ». EA exprime plutôt des difficultés cognitives, un léger retard mental ou une maladie « *qui a fait qu'ils ont perdu le wagon en route et puis qu'ils n'ont pas pu continuer en ordinaire.* » Les difficultés d'autonomie sont également mentionnées par trois enseignants (ED, EF, EG). ED explique que ce manque d'autonomie peut être un frein pour entrer dans les apprentissages et selon EG, qu'il amènerait des difficultés dans l'organisation quotidienne de ces élèves qui oublient souvent leurs affaires. Ce dernier point est nuancé par EF qui estime « *qu'on leur demande des choses qu'on demande aux élèves du cycle finalement. C'est de penser à prendre ses affaires d'une classe à l'autre, de changer de classe.* » Enfin, ED et EE expliquent que les élèves déclarés à BEP rencontrent fréquemment des difficultés de socialisation avec les élèves de la classe ordinaire. Toutes ces difficultés amènent par ailleurs EB à estimer que les élèves de la classe intégrée au sein de son école n'« *auront pas le niveau pour venir en division moyenne. Ils en seront jamais là.* »

Dans la continuité des difficultés évoquées, quatre enseignants (EA, EC, ED, EE) s'expriment sur les besoins spécifiques des élèves à BEP. Ce sont principalement le besoin d'attention et le besoin important de soutien scolaire qui sont mis en avant. Ainsi, ils évoquent des élèves « *qui ont besoin de beaucoup plus de soutien des adultes* » (EA), qui vont « *prendre plus de place dans la classe, avoir plus besoin d'attention* » (EC) et qui « *méritent un accompagnement plus soutenu* » (ED).

Enfin, six enseignants que nous avons interrogés (EA, EB, EC, ED, EE, EG) ont exprimé l'idée qu'il existe une différence marquée entre les élèves à BEP scolarisés dans l'enseignement spécialisé et les élèves de l'enseignement ordinaire. EA et EB mettent particulièrement cet avis en avant et insistent sur le fait que cette différence est plus marquée depuis que le RCS de l'école est devenu une CLI pour les élèves DI/TSA. EA l'exprime ainsi : « *quand on les voit, on se dit « Ah c'est les élèves de la CLI. » Ce qui était pas forcément le cas avec les élèves du regroupement spécialisé. Ils vont plus détonner.* » et EB expose la même opinion : « *Mais ça change quand même d'avant. C'est-à-dire, et je vois aussi niveau comportement quand on croise les enfants dans le couloir [...] c'est quand même des comportements plus difficiles qu'en classe spécialisée. Ça n'a rien à voir.* » EC, ED et EG sont plus nuancés dans leur propos. Ils mettent, tout d'abord, en avant des difficultés de comportement ou de socialisation comme marqueurs de différence permettant de reconnaître facilement les élèves de l'enseignement spécialisé mais modèrent cette opinion en affirmant ne pas être sûrs de pouvoir différencier certains élèves de la CLI des autres élèves de l'école. De son côté, ED marque tout de même une différence entre un élève en classe ordinaire bénéficiant du soutien d'un SPES et un élève intégré depuis une CLI qu'il considère comme ayant de plus grandes difficultés. Pour finir, EE évoque un glissement des élèves avec « *handicaps avérés* » de la CLI vers une prise en charge SPES en classe ordinaire.

Pour conclure sur les conceptions que les enseignants réguliers interrogés ont des élèves déclarés à BEP, il est intéressant de noter que certains enseignants ont fait un parallèle entre les élèves de classe spécialisée et les élèves en difficultés en classe ordinaire ne bénéficiant pas de soutien spécifique. EE explique, par exemple, avoir deux élèves « *qui ont des gros troubles* » et « *qui sont suivis en dehors de la classe avec neurologue, psychologue* » mais « *qui sont pas du tout signalés à l'OMP* ». Ainsi, il considère ces élèves comme étant des élèves intégrés dans sa classe même si d'un point de vue officiel ce n'est pas le cas. EF mentionne aussi les élèves qu'il considère à BEP dans sa classe et qui présentent parfois des troubles dys ou des troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. EB, quant à lui, compare les problèmes de comportement qu'il observe chez les élèves de la CLI avec ceux qu'il rencontre dans sa classe :

« Pourtant j'ai deux-trois élèves compliqués mais ça a rien à voir avec ça. Je veux dire j'ai des élèves, en tout cas un, qui des fois ne veut pas travailler ou il répond mal ou... ça j'ai l'habitude. Mais pas les cris, les hurlements, les "je veux pas rentrer dans l'école." »

Ces éléments portant sur les élèves à besoins éducatifs particuliers et leur prise en charge au sein de CLI nous amènent à nous questionner sur le soutien dont ils bénéficient lors d'une intégration et sur le rôle de l'enseignant régulier et spécialisé dans cet accompagnement.

11. Conceptions des rôles de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé dans le projet d'intégration

11.1 Le rôle de l'enseignant régulier dans le projet d'intégration

Parmi les différents éléments mis en avant par les enseignants pour décrire leur rôle face aux élèves intégrés dans leur classe, la notion relative à l'intégration sociale de l'enfant au groupe classe est apparu dans les propos de six des sept enseignants interrogés (EA, EB, EC, EE, EF, EG). Les enseignants insistent sur l'importance de permettre à l'élève d'avoir sa place au sein du groupe comme nous pouvons le constater dans les propos d'EF : « *je pense qu'on a un rôle qui est un petit peu plus important au niveau du social et là, c'est de veiller en fait à l'intégration sociale de l'enfant.* » Concernant cet objectif, ils évoquent différentes manières d'y parvenir. Premièrement, il s'agit d'être attentif au bien-être de l'élève et de s'assurer qu'il ne soit pas mis à l'écart comme l'explique EB : « *J'étais plus attentive qu'il soit bien. Enfin c'est-à-dire que ça se passe bien et puis qu'il soit pas mis de côté à la récréation ou autre.* » Ensuite, un autre axe d'attention concerne les modalités de travail et notamment le recours aux travaux de groupe : « *Mais ça c'est vrai que c'était mon rôle de vraiment... euh... faire qu'il se retrouve pas à devoir faire son truc de maths tout seul alors que le but c'était qu'il soit avec les autres aussi.* » (EB). EC évoque, pour sa part, l'importance de la place réservée à l'enfant dans la classe, il faut qu'il ait son espace personnel prêt à l'accueillir à chaque fois qu'il vient en intégration : « *dans l'intégration dans la classe en elle-même. Voilà, il a son bureau depuis le début de l'année, l'écriteau, enfin tout, tout comme les autres depuis le début de l'année.* » D'autre part, EC et EE évoquent la mise en place d'activités spécifiquement dédiées à la cohésion de groupe et visant à ce qu'aucun élève ne soit en marge du groupe. Ces activités peuvent être destinées à toute la classe : « *Mais du coup, de faire un travail comme ça (autour de la cohésion du groupe classe), je trouve que ça, ça l'a bien aidé à s'intégrer, en tout cas*

dans la classe. » (EC) Elles peuvent aussi être ciblées sur l'élève rencontrant des difficultés d'intégration : « J'ai une élève par exemple, qui a des gros problèmes pour se socialiser et je dois mettre en place tout un travail pour qu'elle soit intégrée dans le groupe » (EE). De plus, EC et EG évoquent également l'importance d'inclure l'élève intégré aux différents projets de classe, même lorsque ceux-ci sont mis en place en dehors des périodes d'intégration : « On va le chercher quand tout à coup on fait quelque chose et puis qu'on se dit : "Ah tiens, ça pourrait lui être utile" et voilà. » (EG). Finalement, EF insiste sur l'importance de ce rôle attribué à l'enseignant ordinaire expliquant que ce sont les aspects sociaux plus que les aspects liés aux apprentissages scolaires des élèves intégrés sur lesquels il a un impact significatif : « on peut pas faire des miracles (concernant les apprentissages). Par contre le social, je pense qu'on peut faire, entre guillemets, des miracles et faire attention à ce que socialement il s'intègre complètement à la classe ».

Par la suite, une majorité des enseignants estiment ne pas avoir de rôle particulier face à l'enfant intégré. En effet, cinq enseignants (EB, EC, ED, EF, EG) disent adopter une posture similaire pour tous les enfants dans leur classe. *« J'ai pas l'impression d'avoir forcément un rôle particulier. Disons que pour moi, j'ai mon rôle d'enseignant qui est le même pour tout le monde. » (EC).* Les enseignants EB, EC et ED expliquent, entre autres, cette posture par le fait que si l'élève est intégré c'est parce qu'il a les capacités d'être en ordinaire et, de ce fait, il ne doit pas demander plus d'attention qu'un autre élève. *« Au niveau des attentes, je... j'estimais que si ma collègue (enseignante spécialisée) m'avait dit qu'il avait le niveau, j'avais les mêmes attentes que pour les autres » (EB).* De plus, EC estime également que plus le taux d'intégration est élevé moins l'élève aura besoin de soutien. En effet, un taux important est alors gage d'un niveau permettant l'intégration dans l'enseignement ordinaire et donc d'un élève proche de la norme ne nécessitant pas plus d'attention que les autres élèves de la classe. En ce sens, ED, qui accueille un élève à 100% avec un soutien SPES, exprime pour sa part avoir d'autres élèves en difficultés dans sa classe qui, eux, ne bénéficient pas d'un soutien supplémentaire et de ce fait ne pas pouvoir assumer un rôle spécifique vis-à-vis de son élève intégré : *« Plus je discute avec vous, plus je réalise que ben voilà... J'ai d'autres élèves dans la classe qui sont en difficulté, alors par contre, je dirais que la seule distinction c'est qu'ils ont pas l'accompagnement que bénéficie cet enfant. »* Pour finir, EF explique cette posture par l'importance de ne pas s'épuiser avec cet élève qui s'ajoute dans la classe et insiste alors sur le fait que ce dernier ne doit pas *« demander plus d'énergie » (EF) que les autres enfants de la classe.*

Les cinq enseignants cités précédemment (EB, EC, ED, EF, EG) confirment cette conception de leur rôle en affirmant ne pas mettre en place d'adaptations pédagogiques particulières pour les élèves intégrés dans leur classe. Cela se vérifie au niveau du matériel utilisé dans les activités, *« le matériel sera identique. Il y a pas de distinctions. » (ED),* des objectifs de l'activité, *« en soi ben voilà, ça va être les mêmes apprentissages que tout le monde, donc pour moi je vais, je vais l'englober dans le groupe » (EC),* et du temps consacré à l'élève pour les régulations ou l'étayage, *« Parce que moi j'avais pas le temps de le faire en fait. » (EB en parlant des régulations).* Ces affirmations sont à nuancer pour EC et ED puisqu'ils affirment par ailleurs mettre en place des différenciations pour les élèves intégrés. Ces pratiques différenciées, concernent exclusivement des éléments liés à des difficultés sensorielles ou motrices. EC explique, par exemple, *« je sais que pour lui ça va être, ça va être difficile le découpage, est-*

ce que... Je vais me demander, est-ce que je vais découper pour lui » et ED illustre ses propos avec une autre situation, « cet élève qui est dyspraxique, [...] je vais faire en sorte qu'il puisse avoir vraiment des lignes, je vais pas le faire écrire sur une feuille blanche parce que je sais que ça va être trop compliqué. » Pour finir, EB met aussi en avant certaines adaptations concrètes au niveau de l'environnement de travail et de la classe spécifiquement liées aux besoins inhérents à la santé de l'élève. Afin d'appuyer ses propos, il donne un exemple concret : « j'avais fait un petit panneau parce qu'il devait se laver les mains en arrivant. Donc ça c'était important qu'il oublie pas, puis que moi j'oublie pas parce que je risque d'oublier. »

A l'inverse, EA et EE expliquent quant à eux, jouer un rôle différent vis-à-vis des élèves intégrés. Ils mettent notamment en avant l'importance de s'adapter aux capacités de l'enfant. EA explique moduler ses attentes en fonction des compétences de l'élève en étant plus attentif *« à ses besoins et à comment on peut moduler. Est-ce qu'on va lui demander de faire toute la page, juste la moitié de la page »*. EE désigne la différenciation comme une nécessité en affirmant : *« il faudra d'abord beaucoup plus différencier. C'est inévitable. »* EA et EE expriment aussi l'importance de porter une attention particulière aux élèves intégrés. Ainsi, EA parle du besoin d'accueillir convenablement l'élève à chaque période d'intégration et d'adopter une attitude positive envers ce dernier lorsqu'il est en classe. EE va encore plus loin, estimant que son rôle est similaire à celui d'un enseignant spécialisé : *« C'est exactement le même rôle. [...] Sauf que je suis moins disponible parce que j'ai l'ensemble d'une classe avec plusieurs élèves [...] Je peux moins observer l'enfant, je peux moins l'appuyer, je peux moins l'encadrer, je peux moins le soutenir. »* Par ailleurs, il décrit ce rôle comme étant frustrant car il n'a pas la possibilité d'aller au bout de ce qu'il estime être sa mission : le soutien et la protection de ses élèves. Toutefois, afin de répondre au mieux au besoin particulier d'attention des élèves intégrés, il estime que certaines qualités sont indispensables : être plus tolérant, être solide psychologiquement et avoir de bonnes compétences communicationnelles.

Toujours concernant le rôle des enseignants ordinaires face aux élèves intégrés, EB et EE parlent de leurs responsabilités dans la progression de ces derniers lorsqu'ils sont en classe. Pour EB, il faut *« faire progresser l'enfant aussi. C'est-à-dire arriver à l'emmener le plus loin possible dans ses capacités »* Il explique qu'il a parfois été amené à évaluer les élèves concernant leurs apprentissages et ce, même si ces notes ne sont officiellement pas reconnues : *« je crois à la fin, en tout cas pour certains élèves, je remplissais quand même des carnets... Et je mettais quand même des notes »*. EE insiste de son côté sur l'importance de l'autonomisation de l'élève et du développement de la curiosité et de l'intérêt pour les savoirs.

Pour terminer, EF explique avoir également un rôle à jouer dans la déconstruction des a priori que les élèves de l'enseignement ordinaire peuvent avoir concernant l'enseignement spécialisé et ses élèves :

« des élèves qui ont des a priori sur les élèves de la CLI et du coup ça puisse créer une scission et là je pense, c'est vraiment à nous de jouer en disant "non mais vous oubliez en fait, c'est notre, c'est notre camarade. Enfin, c'est votre camarade, c'est mon élève ! Et puis en fait cette histoire-là, vous l'oubliez tout simplement. Et puis, c'est un élève comme vous et moi, il sera juste pas là tout le temps." » (EF)

11.2 Le rôle de l'enseignant régulier dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé

Par la suite, nous avons cette fois recueilli des informations auprès des enseignants concernant la conception de leur rôle dans la relation de collaboration avec l'enseignant spécialisé. La communication entre les deux parties concernées par l'intégration est mise en avant par la totalité des participants et est même décrite comme étant primordiale par EA et EF. Toutefois, les sept enseignants ont expliqué que ces moments d'échanges se font majoritairement, parfois même exclusivement, de manière informelle. Que ce soit dans les couloirs, pendant la récréation, lorsque l'enseignant accompagne l'élève en classe ou encore par e-mail ou SMS. Seuls EA et EC mentionnent des réunions formelles mais ne les décrivent pas comme le mode de communication principal.

Au sein de cette communication, la transmission à l'enseignant spécialisé de CLI ou du SPES de leurs impressions globales sur l'intégration est le rôle qui est le plus largement évoqué par les enseignants interrogés. En effet, seul EG n'évoque pas cet aspect de la collaboration lors de son entretien. Les impressions dont nous faisons mention ici concernent la mise en place de l'intégration, son déroulement, les éventuelles régulations et les perspectives de cette dernière. EA l'exprime ainsi : *« Peut-être que c'est qu'on a vu viser trop haut puis que l'enfant est en train de se noyer, trop sollicité ou il est trop fatigué. Il faut peut-être qu'on enlève... qu'on aménage... »* La possibilité de mettre un terme à une intégration jugée inadaptée et la responsabilité de l'enseignant ordinaire dans cette décision est aussi évoquée par EB et EF qui l'expriment assez clairement : *« après à moi de voir si ça joue vraiment en fait »* (EB) ou encore *« je m'attends quand même en fait à pouvoir faire des retours et puis qu'on puisse discuter de la pertinence ou non de l'intégration »* (EF). D'autres enseignants (EC, ED et EE) mentionnent leur rôle au départ, dans la mise en place de l'intégration, et plus tard dans son évolution notamment dans le cadre d'une augmentation du taux de cette dernière. Pour finir, EB et EE mentionnent également que l'enseignant régulier détient le pouvoir d'accepter ou de refuser une intégration avant même sa mise en place : *« Moi, j'ai toujours été clair, c'est-à-dire quand c'était non, c'était non et que je prenais pas cette année-là et je prenais pas. »* (EB).

Toujours en lien avec la thématique de la communication, les enseignants ont également, majoritairement, expliqué qu'il leur incombait de faire des retours réguliers aux enseignants spécialisés concernant les apprentissages et l'attitude de l'élève intégré en classe. En effet, cinq enseignants (EA, EB, EC, EF et EG) ont mentionné leur rôle dans cet aspect de la collaboration. Par ailleurs, il semble concerner plus particulièrement les intégrations depuis un CLI puisque les deux enseignants soutenus par un enseignant du SPES sont ceux qui ne l'ont pas évoqué. Ces discussions permettent, selon EB, d'informer les enseignants spécialisés des besoins de l'élève concernant les apprentissages en classe ordinaire et ainsi leur permettre de travailler ces aspects en classe spécialisée. EG affirme pour sa part faire des retours réguliers concernant aussi bien l'évolution de l'élève en lien avec les objectifs qui ont été préalablement fixés que le comportement de ce dernier en classe. EA met quant à lui, en avant qu'échanger avec les enseignants référents de l'élève lorsqu'il constate un changement d'attitude ou de comportement est important pour comprendre si ce changement est également observé en classe spécialisée et s'il est nécessaire de prendre des mesures pour améliorer la situation. Enfin, EA,

EB, EC et EF institutionnalisent la transmission de ces informations en participant aux synthèses de l'élève ou à la rédaction du projet éducatif individualisé (PEI) de ce dernier.

Le dernier point concernant la communication professionnelle évoqué par les enseignants réguliers dans la description de leur collaboration avec l'enseignant spécialisé a trait à tous les aspects organisationnels liés à une intégration. Ce sont EA et EB qui évoquent particulièrement cette idée mettant en avant la nécessité de communiquer tout changement de programme sur les heures d'intégration. Les deux affirment la nécessité de garder son horaire inchangé lorsqu'ils accueillent un élève en intégration. « *Je ne peux pas commencer une autre leçon tant que l'élève est pas arrivé. Ou si tout d'un coup j'ai envie de faire autre chose et ben je peux pas...* » (EB). EA explique aussi qu'il est important de discuter avec les enseignants spécialisés de l'élève lorsqu'une sortie est organisée pour décider s'il y participe ou non et réfléchir aux adaptations nécessaires. « *Mais s'il vient avec moi, est-ce que j'ai besoin d'une aide extérieure ?* » (EA). Ce dernier versant de la communication semble être spécifique aux élèves intégrés à temps partiel et donc à la collaboration avec les enseignants spécialisés de CLI.

Nos entretiens révèlent un autre versant du rôle des enseignants dans la collaboration avec leurs collègues de l'enseignement spécialisé. Celui-ci concerne la relation entre l'école et les familles des élèves. En effet, trois enseignants (EA, EF et EG) mentionnent participer aux entretiens organisés par les enseignants spécialisés avec les parents de l'élève intégré. En outre, EF investit d'autant plus cette relation avec les parents au travers d'« *un carnet qui est particulier, en lien avec le carnet de de liaisons mais en fait juste CLI--maison. J'ai le droit d'y mettre tous les mots que je veux.* » Cette manière de communiquer avec les parents est à l'initiative de la CLI mais peut être utilisé par EF renforçant ainsi la relation de collaboration entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant ordinaire.

Enfin, toujours concernant le rôle des enseignants interrogés dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé, ED amène un point de vue unique concernant sa collaboration avec l'enseignant SPES intervenant auprès d'un élève dans sa classe. Il met en avant l'importance de l'accueil fait à ce dernier. Cet accueil se manifeste de différentes manières selon ED. Tout d'abord, il s'agit de décrire le fonctionnement de la classe et d'explicitier les implicites liés à ce fonctionnement. Puis, il est important de présenter l'enseignant SPES comme un enseignant de la classe, lui permettant ainsi de faire partie intégrante de celle-ci et d'expliquer clairement son rôle aux élèves. Par la suite, ED met en avant les nombreux moments d'échanges nécessaires à l'élaboration du rôle de l'enseignant spécialisé lors de ces interventions en classe et explique notamment pratiquer du co-enseignement. Ces discussions interprofessionnelles sont décrites comme particulièrement enrichissantes par ED.

11.3 Le rôle de l'enseignant spécialisé vu par les enseignants réguliers

Dans un premier temps et avant de nous intéresser plus spécifiquement aux conceptions liées au rôle de l'enseignant spécialisé en CLI et dans l'appui à l'intégration, nous avons repéré dans les réponses des enseignants quelques éléments de définition de l'enseignant spécialisé qu'il nous semblait important de mettre en lumière. Tout d'abord, quatre enseignants (EA, EC, ED, EG) définissent l'enseignant spécialisé comme un expert des élèves à besoins éducatifs

particuliers. Cette expertise se présente sous plusieurs formes. Pour EA il s'agit avant tout d'une connaissance poussée des divers troubles et déficiences dont peuvent souffrir les élèves ; EC met davantage en avant la capacité à « *facilement cibler les besoins spécifiques des enfants* » alors qu'ED et EG ciblent principalement l'aptitude à imaginer et mettre en place divers outils soutenant l'élève ou encore à conseiller l'enseignant ordinaire lorsqu'il rencontre des difficultés avec l'élève. Par la suite, EB, EF et EG mentionnent la difficulté du métier d'enseignant spécialisé à leurs yeux. EB l'exprime clairement dans son discours affirmant : « *les pauvres collègues ça a l'air quand même... ouais, ça a l'air dur quoi. Je me disais, moi, je pourrais pas faire leur métier* ». Pour EF et EG cette difficulté est symbolisée par la multiplicité des rôles incarnés par les enseignants spécialisés qui « *font prof, mais en même temps, ils font aussi éducateur et puis ils font maman-papa* » (EF). Enfin, EC et EF évoquent la responsabilité des enseignants spécialisés dans le maintien du lien entre l'école ordinaire et la CLI. Ils participent aux réunions et aux formations au même titre que les enseignants ordinaires et servent de relais entre les deux structures.

Comme évoqué précédemment, nous allons à présent traiter plus particulièrement de la conception du rôle de l'enseignant spécialisé et pour ce faire nous allons considérer deux contextes distincts. Tout d'abord, nous nous intéresserons à son rôle au sein de la CLI puis nous aborderons celui qu'il incarne lors de l'appui à l'intégration. Ainsi, six enseignants (EB, EC, ED, EE, EF, EG) se sont exprimés sur la posture de l'enseignant spécialisé lorsqu'il est dans sa classe. L'idée selon laquelle les enseignants spécialisés doivent « *s'adapter au niveau de chacun* » (EB) en essayant de « *se focaliser sur les besoins de chacun* » (EC) est partagée par tous. Pour leur part, ED, EE, EF et EG estiment que les enseignants spécialisés doivent trouver des moyens de contourner les difficultés des élèves pour créer un enseignement individualisé et ainsi les amener à apprendre. Ils sont donc aussi amenés à « *créer des activités, à créer des ambiances, à créer un enseignement qui est très diversifié et qui s'adapte bien aux besoins spécifiques de l'enfant*. » (EE). EE insiste également sur l'importance d'offrir aux élèves intégrés un espace protégé dans lequel ils se sentent soutenus tant grâce au lien privilégié développé avec l'enseignant spécialisé qu'à l'effectif réduit de la classe. Pour terminer, même s'ils ont fini par mettre en avant certaines spécificités, EC et EF insistent sur les similitudes des rôles de l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé, EC insistant sur l'aspect lié à la transmission de savoirs et EF affirmant plus clairement que les enseignants spécialisés jouent un rôle identique au sien.

D'autre part, trois enseignants (EA, EF, EG) expriment le rôle spécifique des enseignants de la CLI dans la relation avec les familles des élèves. Ils estiment qu'ils sont les interlocuteurs privilégiés des parents et qu'ils jouent un rôle important dans le soutien des familles. Cette fonction particulière est évoquée comme une différence entre les enseignants ordinaires et spécialisés car ils sont « *beaucoup plus impliqués au niveau des parents que [les enseignants ordinaires]*. *Au niveau des parents, au niveau de la famille, il y a un suivi beaucoup plus important.* » (EF).

Pour terminer sur la conception du rôle de l'enseignant spécialisé au sein de la CLI, EB mentionne un mandat d'informations qui incombe aux professionnels des structures spécialisées intégrées au sein d'établissements ordinaires. En effet, selon lui, leur mission est

de communiquer les spécificités liées à la CLI ou aux élèves qu'elle accueille aux enseignants et élèves de l'école régulière. Pour EB, ce rôle est important pour ne pas laisser les idées reçues se propager dans l'établissement. Enfin, EA relève également que les enseignants de certaines structures sont amenés à manger avec les élèves pendant les repas de midi et souligne cela comme une différence importante avec les enseignants ordinaires.

A présent, toujours concernant les conceptions liées au rôle de l'enseignant spécialisé, les enseignants interrogés se sont aussi exprimés sur celui qu'il incarne dans le suivi et l'accompagnement d'un projet d'intégration. Tout d'abord, six enseignants (EA, EB, ED, EE, EF, EG) mentionnent, dans cette optique, l'appui aux élèves intégrés comme étant une mission importante de l'enseignant spécialisé. Ce soutien peut être mis en place sous différentes formes : un soutien de l'élève en amont des intégrations, un soutien en classe ordinaire ou encore un appui individuel en classe spécialisée. Parmi les six enseignants, cinq (EA, EB, EE, EF, EG) ont mentionné cette dernière modalité avec, toutefois, quelques différences dans leur définition de celle-ci. En effet, EA, EF et EG mettent particulièrement en avant l'idée que l'enseignant spécialisé a pour mission de motiver et donner de l'assurance à l'élève durant toute la période d'intégration. EB et EE, quant à eux, mettent plus largement l'accent sur les aspects liés aux apprentissages scolaires et aux aménagements pédagogiques faits en classe spécialisée concernant des savoirs enseignés en intégration. Concernant le soutien mis en place en amont de l'intégration, EA, EE et EF se rejoignent sur l'importance pour l'enseignant spécialisé de préparer l'élève, tant psychologiquement que scolairement, à l'intégration. Il s'agit autant de s'assurer que les élèves soient à niveau dans les disciplines proposées pendant les périodes d'intégration (EF) que de préparer l'élève pour qu'il soit capable de suivre une fois dans la classe ordinaire (EA). EE met aussi en lumière le rôle de l'enseignant spécialisé dans la préparation émotionnelle d'une intégration progressive. Enfin, EB, ED et EE sont les trois enseignants évoquant le travail de l'enseignant spécialisé lorsqu'il intervient en classe ordinaire pour un élève. EB exprime le besoin d'avoir une personne pouvant prendre le relais dans les situations difficiles lorsqu'il n'est plus capable de « *gérer parce qu'[il] a tous les autres* » élèves. ED et EE, évoquant plus spécifiquement le rôle de l'enseignant du SPES, insistent, eux, sur le soutien de l'enseignant spécialisé dans le gain d'autonomie de l'élève intégré ainsi il s'agit de « *l'aider sans lui mettre non plus des béquilles* » (ED). De plus, ils expliquent que l'enfant doit pouvoir utiliser l'enseignant spécialisé « *comme un outil* » (EE) lui permettant de suivre l'enseignement, la difficulté pour ce dernier étant de trouver « *des moyens d'intervenir sans déranger le groupe, mais non plus sans stigmatiser l'enfant* » (EE). Ces deux enseignants expriment également l'idée que l'enseignant spécialisé n'intervient pas uniquement pour l'élève intégré mais qu'il l'accompagne « *tout en ayant un regard plutôt global sur la classe.* » (ED). EE exemplifie cette idée par l'intervention d'une enseignante SPES dans sa classe : « *elle allait vers les autres enfants, elle allait aider. Et elle allait donner un appui.* » Enfin, EB et EE mettent en avant des côtés plus pratiques dans le rôle de soutien attribué à l'enseignant spécialisé. EB estime, par exemple, que l'enseignant spécialisé doit intervenir lorsque l'élève intégré éprouve des difficultés au niveau des interactions sociales avec les autres enfants ou lorsqu'il adopte un comportement inadéquat. EE, quant à lui, évoque une aide logistique pour les élèves avec des troubles moteurs notamment (accompagner l'élève aux toilettes, l'aider dans ses déplacements).

Ensuite, six enseignants (EA, EB, EC, EE, EF, EG) mettent en avant l'idée que l'enseignant spécialisé doit être à l'écoute des enseignants réguliers accueillant l'intégration et doit les soutenir pendant toute la durée de cette dernière. Cette aide apportée se justifie principalement par l'idée que l'enseignant spécialisé est un expert des élèves à besoins éducatifs particuliers au sens large. Il est donc présent pour prodiguer des conseils, amener des pistes d'action et de réflexion et pour aider l'enseignant régulier à mieux adapter son enseignement. Ce point de vue est particulièrement présent dans le discours d'EE au sujet des enseignants spécialisés du SPES. On retrouve entre autres l'idée que l'enseignant spécialisé est « *un observateur* » qui « *[relève] les points forts* », « *[donne] des outils* » et « *[aiguille] sur certaines pistes* » (EE). Un autre aspect de ce rôle auprès des enseignants réguliers impliquant une écoute des doutes et questionnements de ceux-ci est principalement mis en avant pour les enseignants spécialisés de CLI. En effet, EF mentionne l'importance de pouvoir faire des retours, débriefer et échanger avec les professionnels de celle-ci notamment lorsque l'intégration est vécue comme difficile. EA exprime le même point de vue et évoque également la nécessité d'un lien de confiance entre les différents protagonistes intervenant dans le projet. Ainsi, elle dit : « *je sais qu'elle (l'enseignante spécialisée) va pas me lâcher, si j'ai un truc à lui dire, je vais pouvoir le lui dire. Si ça va pas et tout ça, j'aurais moins de jugement parce que la personne me connaît* » (EA).

Un autre élément mis en avant par six enseignants (EA, EB, EC, EE, EF, EG), concerne la responsabilité importante portée par l'enseignant spécialisé, qu'il soit de CLI ou du SPES, dans le projet d'intégration. Concernant le premier nommé, EB appuie cette idée en précisant que la responsabilité administrative de l'élève incombe à celui-ci lorsqu'il est intégré depuis une CLI. Ensuite, ils expliquent qu'il est à la fois à l'initiative du projet et en charge de l'évolution de celui-ci. La tâche de l'enseignant spécialisé de CLI consiste en « *la sélection des élèves au départ* » (EG) et, une fois cette étape terminée, il décide du degré et des disciplines les plus adaptés pour l'intégration de l'élève. Ainsi, il est celui qui définit les objectifs du projet d'intégration. D'autre part, il est également celui qui doit convaincre les enseignants ordinaires d'accueillir son élève en exposant les arguments en faveur d'une intégration et les bénéfices de celle-ci. Par la suite, « *c'est l'enseignant spécialisé qui est à l'initiative des changements concernant l'intégration.* » (EC) Ces modifications peuvent concerner une augmentation ou une diminution des périodes d'intégration, un changement de discipline ou encore l'arrêt de l'intégration. Enfin, EA et EB insistent également sur l'importance de l'implication de l'enseignant spécialisé dans le projet d'intégration. Cette implication passe par le fait de s'intéresser à ce qui se passe pendant les périodes d'intégration, aux différents projets mis en place par l'enseignant ordinaire et à l'évolution de l'élève en intégration. Il s'agit également pour lui de s'informer sur les difficultés rencontrées par l'élève et sur ce qui pourrait être mis en place dans la CLI pour l'aider.

Enfin, pour clore cette section concernant le rôle des enseignants spécialisés dans les projets d'intégration, EA et EF mentionnent l'importance d'une forme de souplesse chez l'enseignant spécialisé lui permettant de s'adapter aux différents changements qui peuvent survenir tout au long du projet. Cette adaptabilité intervient lorsque l'enseignant régulier change son programme de façon permanente ou exceptionnelle et que cela impacte les heures d'intégration. EF souligne qu'il lui est possible d'avertir ses collègues de l'enseignement spécialisé le matin

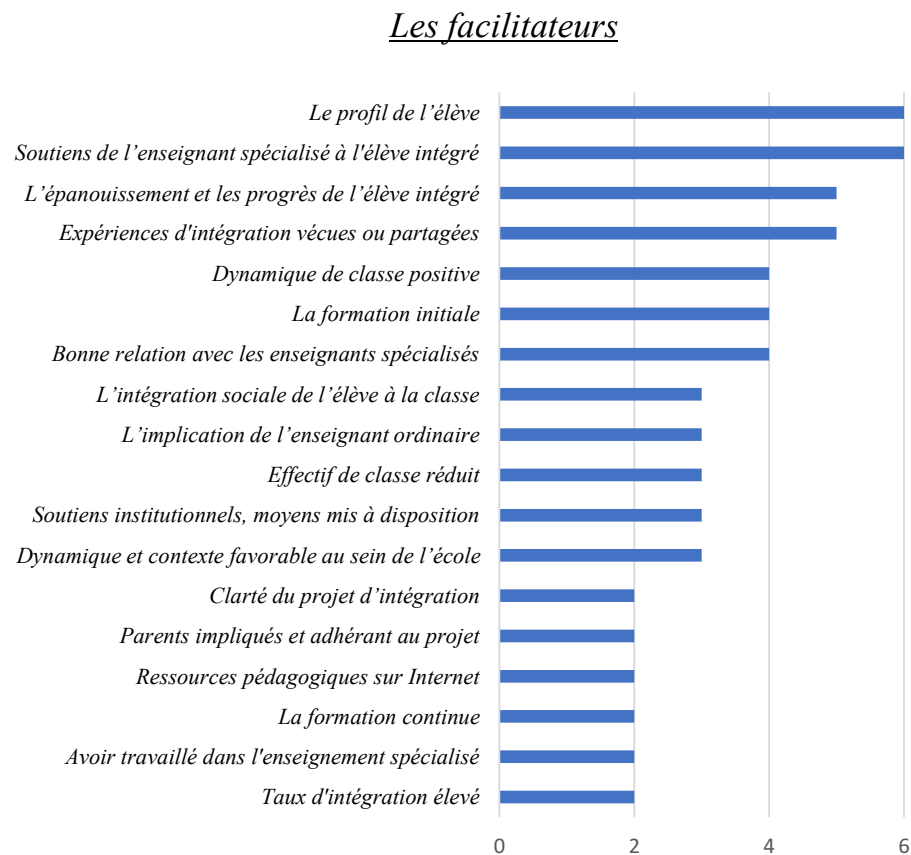
même s'il a besoin de l'élève dans la journée pour une activité spécifique. Ces arrangements sont particulièrement appréciés.

12. Conceptions des facilitateurs et obstacles au projet d'intégration

12.1 Les facilitateurs mentionnés

Dans le cadre de notre recherche, nous avons questionné les enseignants sur leurs expériences d'intégration vécues comme positives ainsi que sur leur définition de ce qu'est une intégration réussie. Sur la base de ces informations, nous avons repéré des éléments qui sont considérés comme facilitateurs dans le cadre d'une intégration et les avons regroupés dans le graphique ci-dessous (pour la liste des facilitateurs avec le détail des enseignants les ayant mentionnés voir annexe n°5).

Figure 7 - Les facilitateurs à l'intégration



Nous allons à présent exposer quelques éléments issus des propos des enseignants afin de mieux appréhender et exemplifier certaines informations présentes dans ces infographies.

Premièrement, nous constatons que les éléments liés au profil des élèves intégrés sont souvent mentionnés comme un facilitateur de l'intégration. Ces facteurs sont tous ceux liés aux compétences scolaires et comportementales détenues par l'élève. Ils poussent les enseignants à attribuer la réussite de l'intégration à l'élève et à ses qualités, quand elle est considérée comme un succès *« ça vient quand même beaucoup de l'élève »* (EG) parce que *« [l'élève] est particulièrement doué »* (EB). Elle est, par ailleurs, facilitée *« du moment qu'ils (les élèves intégrés) ont un rythme qui se rapproche un peu de l'ordinaire »* (EC). En outre, la question du comportement des élèves intégrés est omniprésente dans les propos que nous avons recueillis. Ainsi, *« un enfant qui connaît son métier d'élève et [...] qui accepte les règles »* (EE) est plus facile à intégrer. Il doit aussi *« [être] adéquat dans le cadre scolaire de l'ordinaire »* (EG) et *« il faut pas qu'il demande plus d'énergie qu'un autre élève »* (EF). Un dernier facteur important imputé à l'élève dans la réussite de son intégration concerne sa motivation. EE raconte une intégration vécue comme positive et explique que *« l'enfant avait vraiment envie. Il y a une motivation de sa part. Et je crois que c'est peut-être ça qui a été le plus déclencheur »* parce que *« l'enfant avait vraiment envie de s'intégrer »*.

Ensuite, concernant le soutien apporté par l'enseignant spécialisé à l'élève intégré, les enseignants expliquent qu'il est un élément facilitateur tant lorsqu'il se fait en classe ordinaire dans le cadre d'une intégration accompagnée ou avec SPES que quand il est mis en place dans la classe spécialisée. En effet, dans le cadre de la première modalité mentionnée, l'enseignant spécialisé est *« comme un outil qui permet à l'enfant de pouvoir suivre l'enseignement »* (EE) et est d'une grande aide lorsque *« l'élève se sent porté, mais sans être stigmatisé »* (ED). Concernant l'appui en classe spécialisée, il est aussi un facteur important dans la réussite d'une intégration. EF explique que les projets d'intégration qu'elle a soutenus sont une réussite *« parce qu'il y a [ses] collègues derrière. Ils sont en back up et ils sont là pour remonter les élèves et puis faire en sorte que ça se passe bien, leur donner du soutien. »*

La notion de plaisir et d'épanouissement est également évoquée comme un élément facilitant une intégration. Les enseignants expliquent que si l'élève *« est content, heureux, que ça se passe bien, ça [les] motive aussi. »* (EB) Ainsi, *« le plus important c'est qu'il se sente bien »* (EC), mais il faut aussi qu'il y ait une *« progression de l'élève par rapport aux objectifs qui avaient été définis en amont. »* (ED) De ce fait, une intégration *« est vraiment réussie au moment où il s'autonomise »* (EF) et qu'il *« arrive à apprendre »* (EE).

Dans un autre registre, la dynamique de la classe est particulièrement importante pour qu'une intégration se passe bien. Ainsi, avoir des élèves qui *« sont ultra bienveillants les uns envers les autres »* (EF) ou travailler *« sur la cohésion de groupe et sur comment être ensemble et travailler ensemble ou même juste jouer ensemble »* (EC) permet de créer une dynamique de classe positive favorisant l'intégration de l'élève issu de l'enseignement spécialisé dans la classe ordinaire. Dans la continuité de cette idée, les enseignants ont exprimé l'idée que *« si l'enfant spécialisé est intégré dans le groupe, l'intégration elle est facilitée »* (EC). Il s'agit de lui permettre d'*« avoir sa place dans le groupe »* (EE) en le faisant participer à un maximum d'activités avec la classe et ce, même s'il n'est présent qu'à temps partiel, l'objectif étant que l'élève intégré s'identifie à sa classe d'intégration et qu'il la considère comme *« sa classe »* (EF).

Les expériences vécues ou partagées concernent tout ce que les enseignants ont « *appris dans la pratique et au contact de [leurs] collègues.* » (ED) Pour certains, il s'agit même de « *la chose numéro un [utilisée] comme appui* » (EE) dans l'accueil d'un élève à BEP. Deux des enseignants interrogés, EA et EE, ont commencé leur carrière en tant qu'enseignants spécialisés et affirment que cela est une aide significative lorsqu'ils sont amenés à accueillir des élèves en intégration.

Ces éléments facilitateurs de l'intégration peuvent être mis en lien avec les apports de la formation initiale. En effet, les cours suivis à l'université sont une ressource importante (EC, EE, EG), c'est pourquoi « *pour les futurs enseignants d'avoir des pistes ou une formation qui prend en compte l'intégration, c'est primordial* » (EE). En outre, les stages en cours de formation dans des structures de l'enseignement spécialisé ou dans des classes accueillant des élèves intégrés sont également importants et permettent d'être « *beaucoup plus à même de comprendre ce que [c'est] le travail de l'enseignant spécialisé* » (EA). D'autres enseignants mettent en avant qu'« *il y a des livres, il y a des méthodologies pédagogiques* » (EE) permettant de se perfectionner et qu'il y a « *des formations continues qui pourraient aider les titulaires* » (ED).

La relation entretenue avec l'enseignant spécialisé est aussi considérée comme pouvant servir la réussite d'une intégration. Il s'agit d'établir une relation de confiance et une bonne entente entre les différentes parties. Celles-ci permettent ensuite de faire « *un bilan de l'élève, de son intégration et puis du futur projet* » et de créer un environnement propice pour l'élève sans tensions entre professionnels. Cette confiance est également nécessaire dans la collaboration autour du projet de l'enfant. Que ce soit lors d'un suivi SPES ou d'un appui en classe spécialisée, il est important selon les enseignants réguliers s'étant exprimé sur cet aspect que l'enseignant ordinaire puisse déléguer ces tâches de soutien à l'enseignant spécialisé. Les enseignants mentionnent également qu'une bonne relation permet des changements dans le programme de l'élève intégré pour qu'il puisse, par exemple, participer à une sortie scolaire avec sa classe d'intégration et ainsi développer les liens avec ses camarades.

Nous pouvons mettre en lien cet aspect relationnel avec la dynamique et le contexte de l'école qui peut aussi s'avérer être un soutien à une intégration réussie. Ainsi, le fait « *d'être sur le même lieu, d'avoir une identité commune, d'avoir des enseignants du spécialisé qui connaissent la politique de l'endroit où ils intègrent* » (EA) est important. Cela permet d'éviter la stigmatisation des élèves de l'enseignement spécialisé qui partagent le bâtiment et les récréations avec les élèves de l'école ordinaire. De plus, comme l'explique EA, une politique d'établissement axée sur l'intégration et soutenue par la direction facilite les intégrations à temps partiel en gymnastique ou en arts visuels qui permettent aux élèves de créer des liens avec leurs camarades des classes ordinaires et augmentent les chances de réussite d'une intégration plus conséquente par la suite. L'environnement de l'école est également un élément à prendre en considération. EC estime que dans « *un quartier qui est un peu défavorisé, on a tendance à plus prendre en compte les besoins de chacun et du coup, un enfant qui a des besoins plus spécifiques, il va être plus facilement intégré dans les classes.* » (EC). De manière plus fonctionnelle, pour les élèves ayant des troubles moteurs ou sensoriels, l'agencement de l'école et les infrastructures jouent un rôle important.

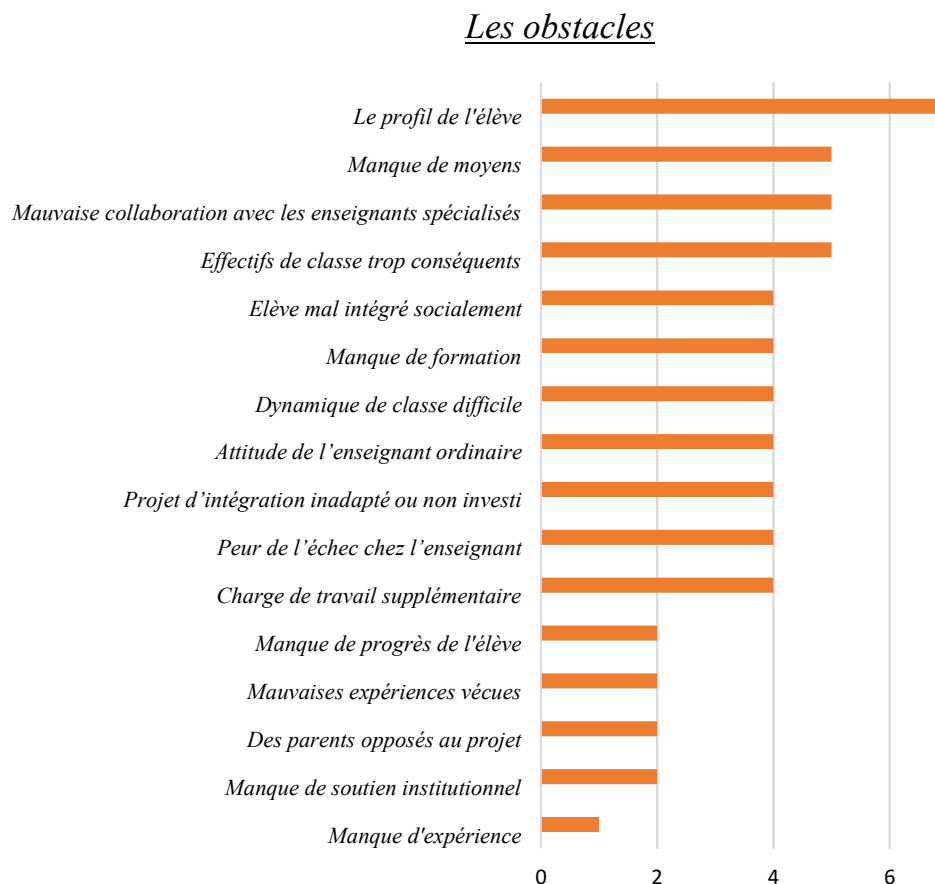
Dans l'optique d'un contexte favorable à l'intégration, les enseignants mentionnent que des effectifs allégés favorisent les intégrations. Ainsi, « *pour réussir une bonne intégration, il faut qu'on (les enseignants ordinaires) n'ait pas trop d'élèves non plus. [...] 19, 20 ça serait un large maximum.* » (EB). Un autre élément de contexte mentionné concerne l'implication des parents dans le projet. Si ces derniers s'investissent et croient à l'intégration, elle sera grandement facilitée.

Enfin, le rôle de l'enseignant ordinaire est également important. « *C'est facile si on est convaincu que ça va marcher* » (EB). Intégrer un élève, « *ça demande aussi des qualités personnelles, comme d'être plus tolérant* » (EE). La manière d'enseigner peut aussi faciliter l'intégration lorsqu'elle est adaptée à l'élève accueilli. Ainsi les modalités d'enseignement peuvent aider à ce que l'intégration se passe bien et faciliter la compréhension et la progression de l'élève.

12.2 Les obstacles à l'intégration déclarés

Par la suite, nous avons procédé de la même manière que pour les facilitateurs dans le but de révéler les éléments considérés comme des obstacles aux projets d'intégration. Nous les avons également regroupés dans un graphique ci-dessous (pour la liste des obstacles avec le détail des enseignants les ayant mentionnés voir annexe n°6).

Figure 8 - Les obstacles à l'intégration



Dans cette section, nous allons procéder de la même manière que pour les facilitateurs en présentant quelques éléments permettant de mieux comprendre les informations que nous avons représentées ci-dessus.

Tout d'abord, de nombreux obstacles mis en avant prennent, comme nous pouvons nous y attendre, le contrepied des facilitateurs. Toutefois, la répartition des items est différente concernant les obstacles. Premièrement, les enseignants mentionnent le profil de l'élève intégré comme étant un obstacle à l'intégration. Il s'agit toujours des éléments liés aux compétences scolaires et comportementales de ce dernier mais également à d'éventuels troubles ou déficiences. Ainsi, « *il y a des enfants qui ont des difficultés qui sont tellement prenantes, on va dire ça comme ça, que c'est un peu trop compliqué d'intégrer dans une classe* » (EC). La

responsabilité de l'échec d'une intégration est parfois imputée à l'élève lui-même : « *La seule (intégration) qui a pas marché, c'est une qu'on a été contraint de faire avec un élève complètement cas-sos.* » (EA). Cette question liée au comportement de l'élève est assez largement mise en avant et même évoquée comme un motif pour mettre un terme à l'intégration. En outre, pour certains, intégrer un élève présentant un trouble ou une déficience peut être difficile, notamment pour EB au moment du changement de RCS à CLI au sein de son école et qui raconte : « *on avait un petit peu peur qu'on doive intégrer et que ça soit des handicaps plus lourds* ». De son côté, EE exprime une opinion opposée affirmant que « *quand l'enfant a un trouble qui est peu défini, qui est non avéré. Là, ça devient plus délicat parce que les enfants ne sentent pas pourquoi... Ne voient pas pourquoi cet enfant dysfonctionne* » (EE). Concernant l'aspect scolaire, les difficultés pour un enfant de suivre le rythme imposé dans les classes ordinaires peuvent être un réel obstacle à son intégration. EG s'exprime ainsi sur les raisons qui pourraient le pousser à mettre un terme à une intégration : « *J'imagine que si j'ai un élève, voilà qui a beaucoup plus de difficultés... Et qui a beaucoup plus de besoins spécifiques...* ». Enfin, un autre obstacle imputé à l'élève concerne son manque de motivation. Pour EC, « *s'il rechigne à venir tout le temps, qu'il veut rester tout le temps en classe spécialisée et jamais venir en classe ordinaire* », cela peut être un frein important à la suite de l'intégration.

Un autre facteur lié à l'élève et étant évoqué comme un obstacle pour l'intégration est le manque de progrès de ce dernier. EE raconte une expérience vécue comme un échec dans laquelle l'élève « *pouvait plus apprendre. Elle ne pouvait plus... Elle était complètement bloquée, elle ne rentrait plus dans les apprentissages.* »

Ensuite, les enseignants mentionnent comme obstacle le manque de socialisation de l'élève dans sa classe d'intégration. Il s'agit alors d'enfants qui « *se mettent à part* » (EE) ou d'un élève qui « *se sent pas bien dans la classe [...] pas forcément parce que les autres ne l'intègrent pas mais que lui se sente pas intégré* » (EC). Par ailleurs, EG définit une intégration échouée comme une intégration où l'élève « *serait mal intégré au niveau des autres, enfin du groupe classe par les autres élèves.* » EF rejoint son opinion en relatant une intégration durant laquelle il « *va pas réussir à faire grand-chose* » parce qu'« *il y a tout le monde qui se retourne contre [l'élève intégré].* »

Si nous nous centrons davantage sur les obstacles liés au contexte, nous constatons que le manque de moyens à disposition de l'enseignant ordinaire est régulièrement mentionné. Il peut s'agir à la fois de moyens humains et matériels. EC met en avant l'utilité des moyens technologiques mais ceux-ci manquent et pourraient être d'une grande aide pour certains élèves alors qu'EB et EG pointent du doigt le manque de moyens officiels permettant de guider l'enseignant dans l'accueil d'un élève à BEP, le poussant à faire exclusivement appel à ses ressources personnelles. EA prend l'exemple d'un élève ayant des besoins spécifiques qui pourraient être comblés par un soutien SPES jamais mis en place par manque de moyens. A ce besoin de ressources s'ajoute le manque de soutien institutionnel qui peut s'avérer être un obstacle important dans certaines situations. EE a essayé d'alerter sa direction concernant une situation vécue comme particulièrement difficile et raconte : « *j'ai écrit, j'ai appelé au secours. C'était pas seulement une demande d'aide, j'ai appelé au secours. Et... L'institution n'a, à mes yeux, pas joué son rôle.* »

Pour continuer sur les obstacles contextuels, les enseignants exposent la mauvaise collaboration avec l'enseignement spécialisé comme un frein à l'intégration. Ainsi, il sera difficile de bien réussir un projet d'intégration si « *les enseignants qui collaborent, ils collaborent pas de manière assez efficace* » (EA). EB évoque aussi qu'il a été « *un peu déçu de certains collègues* » de l'enseignement spécialisé et que cela « *peut être un obstacle pour reconduire (l'intégration) une deuxième année. Si la première année s'est pas bien passée, on n'a pas forcément envie de redire oui.* » D'autre part, « *si l'enfant il sent qu'il y a pas une collaboration adéquate entre les adultes. [...] je suis assez convaincu que ça peut jouer sur la progression de l'enfant* » (ED). Le manque de contacts et d'échanges dans des moments informels avec les professionnels travaillant dans la structure spécialisée est également dénoncé par certains enseignants. « *On les voit pas trop, ni les profs ni les éducateurs, on les croise mais, ils doivent surveiller tout le temps et puis les éducateurs doivent manger à midi. [...] Ça aide pas un peu pour créer un lien* » (EB) et « *pour des futures intégrations ça aide pas trop* » (EB). EA met la responsabilité de cette séparation entre l'école ordinaire et l'enseignement spécialisé sur le changement de structure vécu dans son école :

« Tandis que maintenant avec le système CLI, c'est des entités qui sont séparées. Ils ont leur copieur... enfin, tout est séparé. Ils ont leur budget. Parce que nous, en regroupement spécialisé, on recevait notre argent sur le pot commun de l'école. On comptait dans leurs effectifs pour les périodes de MDAS. Donc c'était différent du coup, par la force des choses, il y avait déjà plus de contacts qui va y en avoir avec la CLI. » (EA)

En nous centrant davantage au niveau du contexte de la classe, nous constatons que la dynamique de cette dernière peut s'avérer être une difficulté pour intégrer un élève. Cet obstacle est également fortement corrélé aux effectifs des classes ordinaires. En effet, les enseignants mentionnent souvent ces deux éléments ensemble pour évoquer des situations compliquant l'accueil d'un élève de l'enseignement spécialisé. EB résume cette idée en prenant l'exemple de collègues travaillant dans son école : « *peut-être que mes collègues de division élémentaire si elles ont déjà une classe lourde, avec un effectif lourd, avec déjà des cas. Parce qu'on en a qui vont pas en spécialisé parce que voilà... Elles diront peut-être non* » EF évoque une autre situation dans laquelle il serait, selon lui, difficile d'intégrer. En effet, il explique que « *de la même manière qu'on a des élèves qui sont racistes, qu'on a des élèves qui sont homophobes. Je pense qu'on a des élèves qui sont vraiment contre la CLI.* »

Pour finir, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux éléments directement liés à l'enseignant ordinaire. Tout d'abord, les enseignants mentionnent « *la charge en plus, les séances en plus avec peut-être les enseignants de [l'élève intégré] ou des choses à organiser en plus pour de l'étayage pour l'élève* » comme étant des obstacles à l'intégration. A cette charge s'ajoute celle de la contrainte horaire induite par l'intégration. « *Je ne peux pas commencer une autre leçon tant que l'élève est pas arrivé. Ou si tout d'un coup, j'ai envie de faire autre chose et bien je peux pas...* » (EB). Notons également que « *pour assurer l'accompagnement adéquat de ces enfants, [...] il y a aussi toute une collaboration à avoir avec d'autres partenaires professionnels* » (ED). Ensuite, est mis en avant, toujours en lien avec l'enseignant ordinaire, l'attitude de celui-ci face à l'élève intégré. EA met en avant que si l'accueil réservé à l'élève lorsqu'il arrive en classe n'est pas bon, cela aura un impact négatif

sur l'élève et donc sur son intégration puisque « *s'ils (les élèves intégrés) sentent que l'adulte est réticent ça joue pas* » (EA). La façon dont l'enseignant régulier perçoit les élèves de l'enseignement spécialisé peut également jouer un rôle dans l'échec de leur intégration. EB propose un exemple en mentionnant ses collègues : « *Elles diront peut-être non. Voyant peut-être dans les couloirs les hurlements. [...] Mais oui ça pourrait peut-être freiner bien sûr. Ça fait un peu... peur.* » (EB). Ces attitudes peuvent être mises en relation avec la peur de l'échec évoquée par plusieurs enseignants. Demander à un enseignant d'intégrer un élève est « *un signe de confiance de la part de la CLI, donc on a confiance en toi, il faut que tu y arrives* » (EF) et cette confiance amène « *quand même une pression un petit peu* » (EF). EE met aussi en avant que :

« ce qui est difficile, c'est que quand on est jeune enseignant, on se croit un peu tout puissant parce qu'on se dit qu'on va y arriver, qu'on est jeune. On vient d'être formé, donc c'est très difficile de faire le constat que ça ne marche pas. Ça marche pas toujours, c'est dur. » (EE)

Pour les enseignants interrogés, le manque de formation peut également être un obstacle à l'intégration. Dans un premier temps, ils signifient que la formation initiale ne prépare pas suffisamment les enseignants réguliers à accueillir des élèves intégrés dans leur classe. « *Quand on fait une formation pour l'enseignement primaire de généraliste, on est formé pour le généraliste et pas pour les besoins spécifiques de chaque enfant* » (EC). EF exprime la même idée : « *même si j'ai pu avoir accès à certains cours ou modules qui parlaient aussi des enfants à besoins éducatifs particuliers. C'est vrai que je... je pense que ça a pas été assez approfondi et ça je trouve un peu dommage.* » La question d'un manque de connaissances sur les troubles et déficiences de certains élèves est également mentionnée comme étant un frein aux intégrations.

13. Conceptions générales de l'intégration scolaire et de l'école inclusive

13.1 L'intégration scolaire définie par les enseignants réguliers interrogés

Au terme de nos entretiens avec les enseignants, nous leur avons demandé de définir avec leurs propres mots le concept d'intégration scolaire afin de mettre en lumière leurs conceptions de celui-ci. Dans un premier temps, nous allons présenter les éléments de définition que nous avons repérés dans leur discours avant de considérer ce qui relève plus spécifiquement de leurs conceptions. Ainsi, cinq d'entre eux (EB, EC, EE, EF, EG) définissent l'intégration par « *le fait qu'un enfant à besoins spécifiques vienne dans une classe ordinaire* » (EC), l'objectif étant pour « *n'importe quel enfant, de pouvoir avoir sa place dans un groupe, de pouvoir apprendre, de pouvoir progresser, de pouvoir grandir* » (EE). Parmi ces cinq enseignants, trois différencient deux types d'intégration qu'ils qualifient d'intégration sociale et d'intégration scolaire. L'intégration sociale est définie comme « *un bain de classe entre guillemets ordinaire* » (EF) permettant à l'élève de travailler « *au niveau du relationnel avec les autres élèves* » (EG) et de « *faire partie d'un groupe plus grand avec d'autres règles, d'autres codes* » (EG). Ces intégrations concernent des disciplines scolaires comme les arts visuels, la gymnastique ou encore l'histoire-géographie. A l'inverse, les intégrations scolaires ont pour « *but d'amener*

l'enfant à rejoindre l'ordinaire » (EF) et impliquent « *tout ce qui est scolaire, vraiment au niveau des connaissances* » (EG). Enfin, EA et ED expliquent que l'intégration est un moyen de « *répondre aux besoins éducatifs d'un enfant qui rencontrent des difficultés* » (ED) et « *d'adapter le parcours scolaire d'un élève à ses besoins* » (EA). Dans leurs propos, les enseignants ont également mentionné des éléments liés à leurs conceptions de l'intégration que nous allons vous présenter. Tout d'abord, cinq d'entre eux (EB, EC, EE, EF, EG) ont expliqué que l'intégration doit permettre, à terme, à un élève de réintégrer le cursus ordinaire. Ainsi, pour les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé, « *l'objectif c'est de pouvoir les intégrer à un moment ou un autre* » (EE) afin de les « *repousser dedans, dans le système ordinaire. Et puis l'intégration c'est juste, entre guillemets, la sortie* » (EF). Ensuite, un autre élément de définition largement partagé par les enseignants consiste à dire que l'intégration est destinée à un type d'élève en particulier. Ils sont quatre (EA, EB, EC, ED) à s'accorder sur ce point. L'idée est que l'« *on intègre pas n'importe qui, n'importe comment et pour n'importe quoi !* » (EA) Il y a, par exemple, dans les CLI des élèves qui « *ont des besoins vraiment plus spécifiques* » et qui ne peuvent donc pas être intégrés. Cette idée rejoint celle d'EA et EE qui considèrent que l'intégration est une forme d'idéal qui n'est pas réellement accessible puisque si « *tous les enfants sont intégrables* », ils le sont qu'à « *certaines conditions, on va pas les envoyer au casse-pipe* » (EA). EE est par ailleurs assez clair à ce sujet dans son discours : « *Je le considère comme un idéal, [...] je suis pas fanatique de l'intégration, C'est un idéal vers lequel je tends le plus possible, mais c'est pas une idéologie chez moi.* » Enfin, un autre élément est évoqué par EF et implique une forme d'ouverture à la différence. Il explique qu'une intégration permet de « *casser les a priori, que ce soit des enfants ou des parents de l'ordinaire* » concernant les élèves scolarisés en CLI et de montrer aux élèves des classes ordinaires que ce sont « *des enfants qui sont totalement comme eux, voire des fois, même meilleurs.* »

13.2 Intérêts de l'intégration scolaire

A la question portant sur l'intérêt de favoriser l'intégration scolaire des élèves à BEP, la totalité des enseignants a évoqué la réintégration du cursus ordinaire pour les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé. En effet, l'objectif « *pour l'enfant, c'est de raccrocher un train parce qu'il a perdu le wagon à un moment ou un autre* » (EA). Le but est de permettre aux élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé de « *retrouver un contexte classe avec beaucoup plus d'élèves* » (ED) et de « *les tester au maximum avant de prendre la décision pour les remettre dans le cursus normal* » (EF). En outre, dans l'idée d'un retour dans l'enseignement ordinaire, « *il faut qu'ils se confrontent à la réalité* » (EB) et à la norme des classes ordinaires. L'avantage de les mettre dans cette situation réside dans le fait que « *quand ils sont avec les élèves de l'ordinaire, ils essaient quand même un peu de les copier* » (EA) ce qui facilite ensuite leur retour dans le cursus régulier. Nous constatons que l'aspect social de l'intégration permettant d'observer ce « *qui se passe quand des élèves intégrés rencontrent des élèves de l'ordinaire au niveau du lien qu'ils peuvent avoir, qu'ils peuvent créer* » (EG) est mis en avant au même titre que l'aspect scolaire qui offre à l'élève intégré la possibilité de « *progresser un peu au même niveau que les autres* » (EB). Ainsi, dans l'intégration « *chacun peut ainsi donner le maximum de son potentiel* » (EE).

Dans la continuité de cette dernière idée, trois enseignants (EB, EC, EG) expliquent qu'intégrer un élève dans une classe ordinaire permet de préparer son futur. En effet, à l'école « *on prépare les enfants à la société de demain donc [...] l'intérêt (de l'intégration) c'est de pouvoir les préparer un peu plus, aller un peu plus loin* » (EC). Considérant que l'objectif est d'offrir à ces élèves la possibilité d'accéder aux métiers qu'ils visent et de les préparer à entrer dans la vie d'adulte, l'intégration à l'école primaire « *est une étape de plus vers l'intégration dans la société* » (EG).

Ensuite, EA, EB et EF évoquent aussi que l'intégration a un effet « *au niveau de l'estime de soi [...] très positif pour l'enfant* » (EA). EB explique que « *quand ils sont en classe spécialisée, ils savent qu'ils sont quand même pas tout à fait pareils* » et, de ce fait, « *pour l'estime d'eux-mêmes c'est certainement quand même valorisant de se dire : "Ah ouais. J'arrive à revenir dans le système comme les autres"* ». EF exprime le même point de vue et affirme que « *pour les enfants on s'est rendu compte que c'est une grande motivation. Ils sont assez fiers d'avoir leur intégration, c'est quelque chose qui les motive bien de manière générale et qui leur tient à cœur.* »

Cependant, malgré ces éléments positifs concernant les intégrations scolaires d'élèves à BEP, EA et ED estiment « *qu'il y a des élèves qui ont besoin d'être en groupe plus restreint pour pouvoir progresser* » (ED). L'objectif est donc de « *trouver le bon projet pour qu'ils puissent continuer d'apprendre. Même s'il n'y a pas d'intégration, c'est génial aussi.* » (EA). Ainsi, leur constat est que tous les enfants ne sont pas intégrables et que le projet de scolarisation « *varie aussi en fonction de la situation de l'enfant* » (ED).

Trois enseignants (ED, EE, EF) se sont également décentrés de l'élève intégré pour considérer les intérêts plus globaux de l'intégration. Ainsi, l'intervention d'un enseignant pour un soutien SPES « *permet aussi aux autres élèves (de la classe) de bénéficier d'une aide* » (ED) et ouvre la porte à « *un échange qui est enrichissant aussi pour les enseignants (ordinaires).* » De plus, EF explique que les intégrations sont un levier intéressant pour mettre fin à la séparation qui peut exister entre les enfants des structures spécialisées et ceux de l'école ordinaire. Au-delà de cet intérêt purement scolaire, l'intégration est un outil pour « *avoir une société qui tient compte des diversités de chacun* » (EE). En effet, la présence d'élèves avec des besoins spécifiques en classe ordinaire est « *un enrichissement pour les autres, [conduisant à] une société plus riche* » (EE). Pour conclure, l'intégration « *c'est l'idée d'ouvrir les enfants à la différence et de se dire [qu']on peut être différent mais ça veut pas dire [qu'on est] meilleur et puis ça veut pas dire qu'ils sont moins bons* » (EF).

13.3 Points de vue sur l'école inclusive

Lorsque nous avons rencontré les différents enseignants ayant participé à notre recherche, nous avons systématiquement terminé nos entretiens par un questionnement autour de la notion d'école inclusive, nous présentons ci-dessous un résumé des propos de chacun des enseignants à ce sujet.

Figure 9 - Point de vue des enseignants sur l'école inclusive

Point de vue sur l'école inclusive

EA	Lorsqu'il exprime son avis sur l'école inclusive, EA déclare que « <i>c'est top, si on a les moyens de pouvoir intégrer tous les enfants intégrables.</i> » Ces moyens sont « <i>des aides supplémentaires, des classes avec moins d'élèves</i> » ou encore une formation « <i>sur les besoins spécifiques de certains élèves pour pouvoir mieux les intégrer.</i> » EA mentionne également le besoin « <i>d'avoir du matériel supplémentaire.</i> » Il exemplifie ses propos en prenant l'exemple d'un élève sourd dont l'enseignant ne connaîtrait pas la langue des signes ou qui ne bénéficierait pas « <i>d'amplificateur</i> » permettant une meilleure écoute. Un autre exemple concerne un élève malvoyant ayant besoin d'un bureau spécial équipé d'une loupe.
EB	Dans un premier temps, EB expose ce qu'il a entendu concernant l'école inclusive. Il s'agirait d'un système dans lequel la scolarité de l'élève se découperait en tiers. Ainsi, il serait un tiers de temps en classe ordinaire avec un soutien SPES, un tiers du temps hors de la classe ordinaire avec un enseignant spécialisé et un tiers du temps en classe ordinaire sans accompagnement. Il précise tout de même qu'il pense que cette description est fausse. EB explique qu'il n'est pas tout à fait pour l'école inclusive. Il pense qu'il faudrait en premier lieu plus de moyens « <i>pour que ça se passe bien et pour que ça soit pas un poids supplémentaire.</i> » Les moyens qu'il mentionne sont avant tout financiers pour permettre la mise en place d'aides en classe pour « <i>que quelqu'un prenne le relais</i> » si la situation lui échappe. La situation actuelle dans les écoles est également un facteur qui le pousse à ne pas adhérer pleinement à l'école inclusive. En effet, les enseignants ordinaires « <i>ont déjà des élèves qui n'ont rien à faire [dans leur classe] à la limite. Qui devrait être en spécialisé. Et donc on a déjà un certain nombre d'enfants qui voilà... C'est déjà compliqué.</i> » Enfin, EB estime que les critères permettant aux élèves d'avoir des aides supplémentaires sont trop élevés.
EC	EC déclare : « <i>je suis totalement pour</i> » lorsque nous lui demandons son point de vue sur l'école inclusive. Il explique par ailleurs que « <i>l'école inclusive, c'est pas forcément juste un enfant spécialisé, ça va être... [Un enfant] s'est cassé la jambe. Voilà, il a un besoin particulier, c'est un besoin qui est temporaire [mais] c'est vrai que faut aussi l'inclure.</i> » De ce fait, pour lui, l'école inclusive « <i>on est déjà dedans</i> » Cependant, par la suite, il nuance quelque peu ses propos et explique que tout « <i>est faisable quand on peut y mettre un peu les moyens.</i> » et que mener à bien l'école inclusive « <i>nécessite des formations à côté ou des aides en plus</i> ».
ED	« <i>Le projet de l'école inclusive, c'est quelque chose qui me plaît.</i> » affirme ED. Mais « <i>il faut que ça puisse suivre sur le terrain</i> » et pour cela il faut plus de moyens parce « <i>qu'il y a un gros, gros besoin d'accompagnement</i> » dont la mise en place n'est, actuellement, « <i>pas toujours possible</i> ». Il conclut en déclarant : « <i>Moi, je suis favorable dès lors que ça suit sur le terrain. C'est-à-dire que si c'est juste pour avoir bonne conscience, non !</i> »

EE	EE affirme que l'école inclusive se met déjà en place et le constate par le « <i>déplacement d'enfants de la classe spécialisée vers la classe ordinaire</i> ». Il n'est pas spécialement favorable à l'école inclusive qu'il définit comme une politique extrémiste qui tend à obliger les enseignants à accueillir des élèves à BEP à temps plein dans leurs classes. Or, il estime que « <i>certaines personnes seront plus à même d'intégrer des enfants que d'autres. Et si ça devient une obligation, si ça devient une contrainte, si ça devient une machine de guerre, si ça devient une imposition. Pour [lui], ça peut pas fonctionner.</i> » Ainsi, il se dit favorable à cette idée si elle est « <i>considérée comme un idéal et non pas comme une idéologie politique.</i> »
EF	« <i>Moi je pense que c'est une très jolie théorie, mais par contre il y a absolument pas le budget et les moyens pour.</i> » Ainsi s'exprime EF au sujet de l'école inclusive. Il précise ses propos en affirmant qu'il est extrêmement difficile d'obtenir de l'aide et qu'« <i>il y a pratiquement rien qui est mis en place</i> » même pour « <i>des élèves qui dysfonctionnent complètement.</i> » D'autre part, si l'idée d'inclure des élèves à BEP dans les classes ordinaire lui plaît, il est impensable de le faire dans des classes avec des effectifs de plus de vingt élèves. Donc même si « <i>pour l'acceptation des différences ça serait exceptionnel au niveau des enfants. A côté de ça, il faut des classes plus petites, il faut à la rigueur des personnes qui sont dépêchées pour venir aider.</i> » En outre, il peine à imaginer certains élèves en classe ordinaire et notamment « <i>des enfants qui ont des gros problèmes de santé, c'est pas... Enfin, on (les enseignants ordinaires) n'est pas infirmiers, c'est pas notre boulot</i> »
EG	EG estime que l'école inclusive est une bonne idée mais ne pense pas que sa mise en place soit réaliste dans les conditions actuelles. Il explique, sur le ton de l'humour, qu'il ne « <i>[vient] plus au travail</i> » si un élève avec des besoins spécifiques est ajouté dans une classe comprenant déjà des élèves perturbateurs. Il affirme que « <i>l'école à l'heure actuelle, comme elle est organisée, [il voit] pas comment on peut faire de l'école inclusive</i> ». Il faudrait réorganiser le système scolaire pour qu'il y ait des classes moins nombreuses et plus de soutien par des professionnels qualifiés. Il explique être « <i>moyennement favorable</i> » à ce projet et soutient que le système intégratif qu'il connaît aujourd'hui lui semble plus adapté. Le choix des élèves pouvant être intégrés et l'accompagnement effectué par les enseignants spécialisés sont les arguments mis en avant pour défendre ce fonctionnement. EG conclut ainsi : « <i>A trop s'adapter, ça devient peut-être inadapté</i> »

Pour terminer, soulignons que malgré des avis divergents, tant les enseignants se déclarant favorables à l'école inclusive que ceux étant plus mesurés évoquent le manque de moyens comme un obstacle majeur à sa mise en place. Ils mentionnent majoritairement les besoins en personnels qualifiés pouvant soutenir les élèves à BEP dans leur classe mais évoquent aussi des besoins matériels plus spécifiques. Plusieurs enseignants évoquent également les limites et les difficultés rencontrées dans le système actuel comme étant une entrave à la généralisation des intégrations d'élèves ayant des besoins spécifiques dans les classes ordinaires.

Interprétation des résultats

14. Conceptions des contextes d'intégration

14.1 Un contexte d'intégration scolaire fractionné

Tout d'abord, nous allons nous intéresser aux contextes d'intégration décrits par les enseignants au cours de nos entretiens afin de comprendre leur impact sur les projets intégratifs mis en place.

Un premier aspect intéressant que nous pouvons relever est l'importance de la distribution des espaces de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire comme facteur propice ou défavorable à l'intégration scolaire. En effet, EA et EB témoignent de la séparation physique existant entre les classes ordinaires et spécialisées, celles-ci étant isolées dans l'école et ayant leur propre matériel. De la même manière, EC relate l'éloignement entre la structure spécialisée et sa classe, puisqu'elles sont situées dans deux bâtiments distincts. Nous pouvons donc penser que cette séparation participe à la stigmatisation des élèves fréquentant ces lieux en les mettant à l'écart des autres. Cette situation limite probablement aussi les interactions entre les élèves scolarisés dans le milieu régulier et ceux scolarisés dans l'enseignement spécialisé dans les différents moments de transition. Or, les classes intégrées en tant que dispositif inclusif devraient tendre à les favoriser et ainsi permettre à chaque élève d'exister et d'assumer son rôle social au sein de l'école. A l'inverse, nous pouvons imaginer que lorsque la CLI n'est pas localisée à l'écart des autres classes, cela contribue à concevoir l'enseignement spécialisé et régulier comme une seule entité et non comme deux structures séparées.

Nous pouvons par ailleurs considérer que l'éloignement des classes ne facilite pas la collaboration entre les professionnels, or, cette dimension apparaît comme un autre facteur décisif des contextes scolaires auxquels les enseignants interrogés appartiennent. En effet, un deuxième aspect évoqué par les enseignants réguliers est celui de la proximité ou de l'éloignement des professionnels. Si tous les enseignants évoquent plutôt des dynamiques positives concernant les intégrations, EF et EG se démarquent en mentionnant qu'elles sont extrêmement plébiscitées dans leur école. EC, ED et EE, quant à eux, semblent plus mesurés dans leurs propos concernant cet aspect. Tout comme EA et EB, EC met en effet en avant le manque de collaboration et de contacts avec les professionnels de la CLI comme étant un facteur déterminant causant la scission entre l'école ordinaire et les classes spécialisées. Toutefois, ici le peu de contact entre les professionnels est davantage attribué aux restrictions liées à la pandémie de COVID-19. Or, ces difficultés collaboratives pourraient avoir des répercussions sur les expériences d'intégration vécues par les enseignants. En outre, Benoit et Angelucci (2011) mentionnent le fait qu'« une culture de collaboration au sein de l'école est un facteur facilitant la mise en œuvre de l'intégration scolaire » (p. 15).

Plus particulièrement, il semble que le contexte intégratif soit décrit aussi par une autre forme d'éloignement professionnel, en lien avec les caractéristiques de la structure et le public qu'elle reçoit. EA et EB témoignent d'une mauvaise dynamique intégrative en faisant référence au changement récent de la structure spécialisée au sein de leur école. Les deux enseignants attribuent la diminution du nombre d'intégrations et la raréfaction des temps de collaboration avec les professionnels de l'enseignement spécialisé à la transformation du regroupement de

classes spécialisées en classes intégrées. Dans leurs discours, les comparaisons sont nombreuses entre les deux structures tant sur la population d'élèves accueillis que sur le fonctionnement de la structure. Les grandes différences mentionnées résident principalement dans le fait que le RCS accueillait des élèves « tout venant » alors qu'à présent ce sont des enfants ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme. Ainsi, le manque de contact avec les enseignants et éducateurs de la CLI est attribué aux besoins d'encadrement de leurs élèves (aux récréations et à midi). Selon eux, ce dernier impacte fortement la dynamique intégrative de l'établissement et aucun des deux enseignants ne reçoit actuellement une intégration d'élèves de la CLI. Toutefois, les propos des deux enseignants peuvent nous faire penser que l'éloignement avec les professionnels de la CLI n'est pas l'unique facteur impactant cette dynamique. Tout d'abord, le changement de structure est récent et il est probable que cela implique un temps d'adaptation qui, une fois dépassé, pourrait encore faire évoluer la dynamique entre les deux parties. Un autre élément concerne l'écart avec la norme qui semble plus important chez les élèves de cette CLI qu'il ne l'était chez ceux du RCS. Cela pourrait jouer un rôle sur les conceptions des enseignants réguliers vis-à-vis de ceux-ci et sur la considération de leurs besoins qui pourraient paraître plus importants aux yeux de ces derniers et ainsi influencer sur la dynamique d'intégration. En effet, comme nous l'avons exposé plus tôt, une majorité d'enseignants adoptent des attitudes négatives vis-à-vis des personnes qu'ils considèrent comme ayant un handicap sévère. Ces attitudes influençant par la suite les pratiques des enseignants. (Benoit, 2016, p. 36, p. 44).

Plus spécifiquement, nous observons que le contexte d'intégration est dépeint au travers du dynamisme et de l'engagement dont l'enseignement spécialisé fait preuve dans le soutien au projet d'intégration. En effet, il apparaît qu'une forme de responsabilité soit imputée aux enseignants spécialisés dans la mise en place de ces projets. Aux yeux des enseignants réguliers, ce sont eux qui sont non seulement responsables de les initier mais également d'organiser le suivi et le soutien des élèves intégrés. Nous pouvons en déduire qu'au regard des enseignants réguliers, la dynamique inclusive repose sur l'implication de l'enseignant spécialisé qui est essentielle et permet le bon déroulement de l'intégration. Le soutien apporté par l'enseignant spécialisé tant auprès de l'élève que du titulaire de classe est déterminant dans la conception qu'aura ce dernier de l'intégration. Si elle est vécue positivement alors elle engendrera une bonne dynamique qui encouragera les enseignants réguliers à accueillir des élèves d'une structure spécialisée. La responsabilité des enseignants spécialisés est, toutefois, à nuancer dans le cadre du SPES. En effet, bien que dans nos entretiens peu d'enseignants accueillissent des élèves bénéficiant de ce type de soutien, nous pouvons relever qu'il est, dans ce cas de figure, plus question d'une forme de collaboration et d'échange autour des pratiques. L'élève étant pleinement scolarisé dans la classe de l'enseignant ordinaire, ce dernier le prend en compte au quotidien dans son enseignement. Ainsi, l'enseignant spécialisé qui, lui, n'intervient que quelques périodes par semaine n'a pas un rôle crucial aux yeux du titulaire de classe. Il est davantage décrit comme un soutien ou une source de conseils.

Nous constatons donc que la dynamique d'intégration au sein des écoles repose principalement sur la disponibilité et l'engagement des enseignants spécialisés et leur intégration à l'équipe enseignante de l'école ordinaire. En effet, qu'elle soit positive ou non, elle est, dans le discours des enseignants, majoritairement imputée aux enseignants spécialisés. La localisation des

locaux utilisés pour les classes spécialisées est aussi un facteur fréquemment mentionné pour décrire cette dynamique. En outre, nous remarquons que les enseignants considèrent les CLI comme des structures à part entière et les décrivent souvent comme étant des entités séparées de l'école régulière. En mettant l'accent sur la différenciation entre les deux lieux de scolarisation, les enseignants réguliers ayant participé à notre recherche nous amènent à penser qu'ils adoptent une approche structurale de l'école inclusive. Celle-ci propose de répondre à l'hétérogénéité des élèves en les scolarisant dans des classes et des écoles « différenciées en fonction des types de difficultés ou de déficiences » de ces derniers (Pelgrims, 2016, p. 22). Nous pouvons imaginer que les enseignants mettent cette différenciation structurale en avant pour relativiser des intégrations vécues comme difficiles en attribuant cet insuccès au contexte. Ces éléments mis en exergue par les enseignants que nous avons interrogés sont liés à l'essence même d'une classe intégrée reposant sur l'idée d'une structure d'enseignement spécialisé pleinement intégrée dans une école ordinaire. A la lumière de ce que nous avons mis en évidence ici, la place de la structure, tant physiquement que dans l'engagement et de l'investissement des professionnels y travaillant, au sein de l'école est un facteur décisif dans la dynamique inclusive. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'évoquer celle-ci, nous remarquons que les enseignants ne se mettent que peu en avant. Leurs hypothèses étant exclusivement externes à leurs propres pratiques. Ainsi, à leurs yeux, les liens entre les professionnels de l'école régulières et ceux de la CLI ainsi que la place de cette dernière dans l'établissement dépendent principalement des enseignants spécialisés. Cette conception d'un contexte intégratif dans lequel l'enseignant régulier n'est pas un acteur crucial semble montrer que les enseignants que nous avons interrogés cherchent à atténuer l'importance de leur rôle dans le contexte intégratif de leur école. Cela pourrait indiquer qu'ils s'identifient principalement au mandat qu'ils occupent devant les élèves dans leur classe. Cette hypothèse nous aiguille encore vers la conception d'un système scolaire en cascades dans lequel l'école régulière constitue le niveau de scolarisation le plus élevé. (Pelgrims & Perez, 2016, p. 10). Ainsi, dans un principe de normalisation, la classe régulière serait l'objectif pour les élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et le rôle de l'enseignant régulier consisterait alors à accueillir l'élève mais pas nécessairement à se montrer proactif dans cette démarche intégrative.

14.2 Une vision défectorologique des élèves à besoins éducatifs particuliers

L'analyse des discours des enseignants fait ressortir de manière prépondérante le fait que ceux-ci imputent les besoins des élèves à des difficultés intrinsèques. En ce sens, il apparaît que ces conceptions s'éloignent du concept de besoin éducatif particulier tel qu'il avait été initialement pensé et qui voudrait que l'attention soit portée au contexte de scolarisation et aux conditions d'apprentissage dans lesquels l'élève évolue plutôt qu'à l'élève lui-même. En effet, que ce soient des difficultés scolaires, comportementales ou de sociabilisation, elles sont toujours propres à l'enfant sans que le contexte ou les pratiques ne soient remis en question. Ainsi, l'utilisation de la terminologie « élèves à besoins éducatifs particuliers » semble effectivement glisser vers une forme de catégorisation des élèves considérés comme trop éloignés de la norme scolaire (Pelgrims & Bauquis, 2016, p. 76). Par ailleurs, la notion même de « besoins » n'est que peu utilisée dans les discours des enseignants. Elle n'est jamais détaillée et n'est utilisée

que de manière générique pour expliquer le soutien et l'accompagnement soutenu dont les élèves bénéficient en CLI. Il est également intéressant d'observer que les difficultés liées aux comportements des élèves sont évoquées par la majorité des enseignants pour caractériser les élèves à BEP. Si les difficultés scolaires semblent être une évidence, bien qu'elles ne soient que peu détaillées, celles attachées aux attitudes et agissements des élèves sont exprimées avec plus de virulence. Elles semblent plus difficiles à appréhender et sont probablement plus déstabilisantes pour les enseignants ordinaires. En effet, en se focalisant sur les difficultés comportementales attribuées aux élèves à BEP, les enseignants sont souvent empêchés dans la considération des besoins de celui-ci. En outre, nous pouvons estimer qu'une attention portée principalement sur les difficultés de l'élève, surtout lorsqu'elles sont d'ordre comportemental, ne permet pas de mettre en avant les forces de ce dernier. Les compétences sociales ou scolaires de l'élève risquent alors de passer au second plan au bénéfice d'une attention accrue au climat de classe (Schürch & Doudin, 2017). En outre, ce sont principalement celles qui sont mentionnées par ces derniers pour mettre en avant la démarcation entre les « élèves spécialisés » et les « élèves ordinaires ».

Cette différence visible, soulignée par les enseignants ordinaires, renforce l'idée d'une catégorisation d'un groupe d'élèves sous la dénomination « à besoins éducatifs particuliers ». Elle semble particulièrement évidente dans les propos que nous avons recueillis. Une forme de gradation au sein de ce groupe d'élèves est également apparue dans les entretiens. En effet, les enseignants différencient les élèves à BEP de classe régulière de ceux ayant un soutien SPES ou encore de ceux scolarisés en CLI. Ainsi, ces derniers rencontreraient de plus grandes difficultés que les seconds qui, eux, en auraient des plus importantes que les premiers. Cette échelle permettant de « classer » les élèves à BEP semble nous indiquer que les enseignants adoptent une approche médicale et individuelle des difficultés (Lavoie & Thomazet, 2016). Ils évoquent le type de dispositif mis en place pour soutenir ces élèves en fonctions de celles-ci. De plus, ceci nous laisse penser que la norme est définie par les difficultés rencontrées par les élèves, ainsi plus l'élève rencontre de difficultés plus il est considéré comme éloigné de la norme. De ce fait, les élèves les plus « normaux » scolarisés dans les classes régulières sont ceux rencontrant le moins de difficultés. Par ailleurs, si les enseignants reconnaissent avoir des élèves en difficultés dans leurs classes, ils les différencient assez nettement des élèves de l'enseignement spécialisé ou les décrivent comme des élèves qui devraient être en CLI.

D'autre part, nous pouvons également relever que près de la moitié des enseignants que nous avons interrogés (3/7) mentionnent des troubles ou des déficiences comme caractéristiques des élèves de CLI. Des termes tels que « *retard mental* », « *handicap avéré* » ou encore « *trouble de la personnalité* » sont mentionnés pour décrire les difficultés de ces élèves. Cela conforte l'idée d'une attribution intra-personnelle des difficultés de l'enfant et se rapproche d'une vision biomédicale des élèves. De plus, les enseignants n'évoquent pas de diagnostics médicaux existants lorsqu'ils emploient ces termes et se rapprochent plus d'une forme d'évaluation personnelle. Cette pratique permet aux enseignants de catégoriser certains élèves en fonction de leurs supposés handicaps auxquels ils attribuent les difficultés de l'enfant. Toutefois, il est intéressant de constater que le discours est légèrement différent lorsqu'il s'agit d'évoquer une déficience sensorielle (déficience visuelle ou surdité). En effet, lorsque les enseignants ont mentionné ces troubles spécifiques, ils les ont clairement différenciés de la déficience

intellectuelle ou d'autres troubles impactant le comportement des enfants. Ils estiment, dans ce cas précis, que ces élèves sont plus faciles à intégrer dans les classes. Ceci est probablement lié au fait qu'il est plus aisé de se représenter la surdité et les besoins qui en découlent qu'une déficience intellectuelle ou un trouble du comportement. En outre, l'étude de Perrin et al. (2022), semble confirmer cette hypothèse. Elle montre que les attitudes concernant l'école inclusive sont influencées par le type de handicap des élèves. Ainsi, les handicaps sensoriels semblent mieux perçus que la déficience intellectuelle ou les troubles du spectre de l'autisme (pp. 13.14)

Enfin, nous constatons également que les enseignants ont un discours différent lorsqu'ils sont amenés à décrire les élèves qu'ils accueillent en intégration. Ils sont alors décrits comme étant adéquats en classe, motivés ou n'ayant pas de problème de comportement. Leur projet est soit un retour dans l'ordinaire à moyen ou court terme soit une intégration qu'ils qualifient de « *sociale* » qui a pour objectif de permettre à l'élève de créer des liens avec ses camarades de la classe ordinaire. De plus, lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer sur les points forts des élèves qu'ils intègrent, les enseignants mentionnent généralement les compétences dans certaines disciplines scolaires ainsi que des éléments positifs liés à leur comportement. Cela s'inscrit donc en opposition avec les descriptions axées sur les difficultés qu'ils donnent des élèves à besoins éducatifs particuliers. Les compétences scolaires et le comportement sont donc à la fois leurs principales difficultés et leurs points forts une fois intégrés. Ce constat nous amène à penser que les élèves finalement intégrés sont ceux répondant à une forme de norme définie par leur niveau de compétences scolaires et sociales. Il semble également confirmer notre hypothèse selon laquelle cette norme scolaire se construit selon le degré des difficultés rencontrées par les élèves. Par ailleurs, le fait que l'intégralité des enseignants mentionnent ces éléments pourrait supposer qu'il s'agit là d'une condition *sine qua non* de l'intégration scolaire. Cette idée va dans le sens d'un principe de normalisation des élèves qui doivent démontrer leur capacité à être scolarisés dans un milieu « le plus ordinaire possible » (Tant, André & Watelain, 2018, p. 43). Nous constatons ici qu'il existe une distinction entre les conceptions portées par les enseignants réguliers sur les élèves scolarisés en CLI et celles qu'ils nourrissent lorsqu'ils les accueillent en classe. Toutefois, dans le système intégratif actuellement en vigueur à Genève, les élèves intégrés sont ceux dont les enseignants spécialisés ont estimé qu'ils avaient les compétences requises. Cela pourrait tendre à confirmer la nécessité, pour les élèves, de répondre aux exigences de la norme que nous avons définies plus haut et expliquer, en partie, le fossé entre les représentations et la réalité décrites par les enseignants réguliers.

Pour terminer, nous observons une tendance assez nette chez ces enseignants. Ils attribuent, globalement, les réussites comme les échecs à des causes externes. Qu'il s'agisse de la dynamique intégrative de l'école qui est imputée aux enseignants spécialisés ou des besoins éducatifs particuliers de certains élèves qui sont attribués à des causes qui leur sont propres, les enseignants ordinaires que nous avons interrogés ne semblent pas vouloir s'inclure dans ce processus. Nous pouvons penser que cela est induit par un besoin de se protéger du risque d'épuisement professionnel qui, selon Doudin et al. (2009), est accru lorsque les enseignants accueillent des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Une deuxième hypothèse découle de l'approche structurale qui semble ressortir dans le discours des enseignants, celle-ci s'accompagne souvent d'une vision individuelle et médicale des difficultés et, comme nous

l'avons expliqué plus tôt, du principe de normalisation. L'enseignant régulier joue alors principalement son rôle auprès des élèves considérés comme étant proches de la norme et intégrés dans sa classe laissant à l'enseignant spécialisé le soin de prendre en charge la scolarité de ceux n'ayant pas les capacités d'intégrer une classe régulière. Qu'en est-il réellement lorsqu'ils sont amenés à s'exprimer plus directement sur leur rôle dans l'intégration d'un élève à BEP dans leur classe ?

15. Discussion des rôles des enseignants dans le processus intégratif

15.1 Conceptions du rôle de l'enseignant ordinaire lors d'une intégration d'un élève à BEP en classe ordinaire

Dans un premier temps, nous constatons que la majorité des enseignants réguliers déclarent ne pas adopter de posture particulière face aux élèves intégrés dans leur classe. Cette posture a un aspect positif au premier abord puisqu'elle sous-entend que les enseignants, en considérant les élèves intégrés comme n'importe quel autre élève, ne les catégorisent pas et qu'il n'y a, de ce fait, pas de stigmatisation. Toutefois, dans les faits, nous constatons qu'à leurs yeux si un projet d'intégration est initié, c'est que les enseignants spécialisés ont estimé que l'élève avait les capacités de rejoindre une classe de l'école ordinaire. Ainsi, il n'y a pas de dispositifs particuliers ou d'aménagements à mettre en place. L'enfant déclaré à BEP est considéré comme un élève ayant les capacités de suivre un enseignement régulier, au moins dans les matières pour lesquelles il est intégré, et à ce titre ne doit pas bénéficier d'une attention particulière. Dans leurs discours, nous remarquons également que ces élèves intégrés ne doivent pas demander plus de travail que les autres puisque les enseignants ont déjà des élèves en difficulté dans leur classe et qu'ils ne peuvent pas accorder davantage de temps à un élève qui, de plus, bénéficie déjà d'un soutien avec l'enseignant spécialisé. Cette posture concernant principalement les apprentissages des élèves et adoptée tant dans l'attitude face à l'élève que dans la mise en place d'éventuelles adaptations est à nouveau relativement éloignée de l'approche interactionniste prônée par l'école inclusive. En effet, les enseignants ordinaires attribuent tant les échecs que les réussites d'intégration aux compétences intrinsèques de l'élève et ne questionnent que rarement l'impact de leurs propres pratiques ou du contexte pour les expliquer. Il y a tout de même une nuance intéressante chez certains enseignants entre la conception de leur rôle face à l'élève intégré dans leur classe et la réalité décrite par la suite. Prenons l'exemple d'ED qui explique au premier abord ne pas avoir de rôle particulier et ne pas donner de matériel adapté aux besoins de l'élève mais qui, lorsqu'il décrit l'intégration en cours dans sa classe, met en lumière des aménagements effectués pour cet élève. Il en va de même pour EC qui, après avoir affirmé ne pas jouer de rôle différent auprès de l'élève intégré, exemplifie les nombreux aménagements mis en place dans les faits. Cette ambiguïté met en exergue la tension qui peut exister entre les conceptions d'un côté et la réalité des faits de l'autre. Il est peut-être rassurant pour les enseignants d'estimer que leur rôle est identique pour tous les élèves. Mais il est aussi possible qu'avec l'expérience d'intégrations passées ayant nécessité des adaptations, celles-ci soient ensuite plus aisées à définir et à mettre en place. Elles peuvent être comparées à des « ruses pédagogiques » ne servant pas uniquement les élèves déclarés à BEP mais permettant à de nombreux élèves d'apprendre (Gombert et Roussey, 2007, p. 248). Les enseignants réguliers

réduisent par leurs propos leur impact sur le déroulement d'une intégration et atténuent ainsi leur responsabilité si l'élève ne parvient pas à progresser dans les apprentissages. Nous pouvons mettre cela en lien avec « l'impossible à supporter » décrit par Saunier et Toullec-Théry (2018). En minimisant leur impact sur la progression des élèves, les enseignants évitent de devoir confronter leur posture idéale de détenteur du savoir à la réalité qui pourrait les empêcher de le transmettre. En remettant, les causes d'un échec à des facteurs propres à l'élève, ils évitent de se mettre dans une situation d'échec qui peut être déstabilisante.

D'autre part, il est intéressant de souligner que les seuls enseignants ayant une conception de leur rôle différente de celle décrite ci-dessus sont les enseignants EA et EE qui ont, tous les deux, commencé leur carrière dans l'enseignement spécialisé. Ils sont les seuls à évoquer la nécessité de s'adapter aux besoins des élèves et de porter une attention particulière aux élèves intégrés. Cette posture est probablement liée à leur expérience d'enseignant spécialisé qui leur apporte des éléments permettant d'appréhender différemment les besoins des élèves de CLI. De ce fait, leur vision s'assimile plutôt à une approche interactionniste basée sur les besoins spécifiques de l'élève et les adaptations pouvant permettre à ce dernier de progresser dans une classe ordinaire. De manière générale, il est difficile de catégoriser les enseignants comme s'inscrivant clairement dans une approche interactionniste ou biomédicale de l'élève à BEP. Toutefois, le second semble tout de même prédominant dans la plupart des discours. Ces deux modèles sont présents dans la majorité des discours que nous avons recueillis. Les enseignants ayant parfois des propos contradictoires de ce point de vue.

Cette ambiguïté est particulièrement visible concernant le rôle des enseignants ordinaires dans l'intégration sociale de l'enfant intégré. En effet, si pour les apprentissages, la plupart d'entre eux affirment ne pas jouer un rôle spécifique, ce n'est pas le cas pour les aspects liés à la sociabilisation des élèves. En effet, ils sont une large majorité (6/7) à se décrire comme étant un acteur important permettant à l'élève accueilli d'être intégré socialement au groupe classe. Le climat social semble ainsi être l'un des seuls éléments en lien avec l'intégration sur lequel les enseignants affirment leur emprise. Que ce soit pour assurer à l'élève un accueil convenable et une place à part entière dans la classe ou pour veiller à ce que ses interactions avec les autres élèves de la classe soient saines et bienveillantes, l'enseignant ordinaire semble ressortir comme au centre du processus de sociabilisation. Bien que cela n'apparaisse pas clairement dans le discours des enseignants interrogés, il semble que ceux-ci soient conscients de leur impact sur le contexte d'intégration même s'ils attribuent encore les échecs aux élèves eux-mêmes en pointant notamment le comportement de ceux-ci comme étant la cause d'une mauvaise intégration sociale. Par ailleurs, ils estiment que leur influence est plus importante sur cet aspect que sur les apprentissages scolaires. Cela pourrait sous-entendre que les enseignants réguliers interrogés dissocient les aspects sociaux des apprentissages scolaires. Or, Pelgrims (2011, p. 8) met en évidence le lien existant entre ces deux aspects indissociables. La mise en place d'un environnement propice aux apprentissages est néanmoins indispensable. Notons également que les enseignants réguliers mettent largement en avant les difficultés comportementales lorsqu'ils s'expriment à propos des élèves déclarés à BEP. Nous avons mis en lumière que les aspects comportementaux semblent être une composante importante de la norme scolaire pour les enseignants réguliers. Ils semblent confirmer cela ici en leur imputant l'échec de l'intégration sociale, qu'ils décrivent comme particulièrement importante dans le processus intégratif. Ils

attribuent également grandement la réussite des intégrations à l'intégration sociale des élèves et minimisent, de ce point de vue, les conséquences des difficultés scolaires que ceux-ci pourraient rencontrer. De plus, un climat de classe difficile est l'un des facteurs pouvant mener à l'épuisement professionnel, de même que ne pas réussir à assurer la gestion du groupe classe est un élément accentuant le sentiment d'inaptitude professionnelle. Ainsi, il paraît évident que les enseignants attachent une attention particulière à celui-ci en particulier lorsqu'un élève à BEP est intégré en classe et menace de déstabiliser la cohésion du groupe.

Nous avons interrogé les enseignants sur leur rôle dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé. Nous remarquons que dans leur propos s'installe une forme de rapport de force avec les enseignants spécialisés, notamment dans la possibilité qui serait offerte ou pas de mettre en place le projet d'intégration. Ils insistent notamment sur leur pouvoir concernant la mise en place initiale de l'intégration mais également par la suite tout au long du projet. En effet, ils mentionnent avoir la capacité d'accepter ou de refuser une intégration mais aussi d'avoir la liberté d'y mettre fin à tout moment s'ils estiment qu'elle n'est pas adaptée. A l'inverse, ce sont aussi eux qui jouent un rôle déterminant dans les décisions d'augmentation du taux d'intégration lorsque celles-ci se passent bien. Contrairement à ce que nous avons pu relever plus tôt concernant le rôle des enseignants ordinaires face aux élèves intégrés, ils assument ici d'importantes responsabilités dans le processus intégratif, leurs discours montrant assez clairement qu'ils souhaitent détenir un contrôle de la situation. Que ce soit pour évoquer les apprentissages ou l'attitude de l'élève intégré en classe, ce sont les enseignants réguliers qui transmettent des informations aux enseignants spécialisés concernant son évolution ou les difficultés qu'il rencontre. Cette attitude est parfaitement en accord avec la posture d'expert des apprentissages et de la gestion de classe propre à leur profession. En effet, ils sont garants de leur classe, de leurs élèves et de la progression de ces derniers. Ainsi, ils montrent par ces propos être en contrôle et en responsabilité de la situation et se placent comme les acteurs principaux de ce qui se passe dans leur classe. De plus, cette posture confirme l'importance du rôle de l'enseignant régulier dans l'aspect social de l'intégration. En effet, il est décrit comme étant responsable d'informer tout changement susceptible d'impacter l'élève intégré et d'organiser son temps afin de permettre à celui-ci de participer aux différentes activités de groupe favorisant la cohésion de groupe (sorties scolaires, bricolages en commun). Nous remarquons ici une différence notoire par rapport à la dynamique inclusive dont nous avons discuté plus tôt. En effet, dans celle-ci les enseignants réguliers placent l'enseignant spécialisé au centre du processus. A l'inverse, lorsqu'ils évoquent leur rôle leurs conceptions sont complètement opposées. Ce positionnement pourrait nous amener à penser que l'enseignant régulier cherche une forme d'autorité dans l'intégration mais qu'il ne semble pas vouloir assumer la responsabilité de celle-ci. De cette manière, il garde le contrôle sur ce qui se passe dans sa classe sans assumer de responsabilité supplémentaire.

15.2 Conceptions du rôle de l'enseignant spécialisé

Les enseignants réguliers affirment que leurs collègues de l'enseignement spécialisé sont contraints de beaucoup plus s'adapter aux différents niveaux des élèves auprès desquels ils enseignent. Ainsi, ils doivent aménager leur enseignement et mettre en place des stratégies

didactiques permettant de contourner les difficultés de ceux-ci. S'ils partagent avec leurs homologues de l'école ordinaire la responsabilité de la transmission des savoirs aux élèves, les méthodes utilisées ne sont pas les mêmes puisqu'ils passent selon eux, par un « *enseignement individualisé* ». Celui-ci consisterait à mettre en place des aménagements répondant aux besoins de chaque enfant dans une forme de différenciation pédagogique. Cette vision pousse les enseignants ordinaires à avoir une haute estime de leurs collègues dont ils décrivent le métier comme étant plus difficile que le leur malgré certaines ressemblances. Ils reconnaissent par là une certaine complexité de la fonction d'enseignant spécialisé envisagée essentiellement par le prisme de l'hétérogénéité des besoins des élèves. Cette conception du métier mise en lien avec les conceptions de l'élève déclaré à BEP, nous laisse penser que les enseignants réguliers considèrent l'intégration scolaire de ces élèves comme difficile. En effet, l'hétérogénéité des besoins est déjà une réalité dans les classes régulières, mais les élèves déclarés à BEP sont, aux yeux des enseignants réguliers, encore plus éloignés de la norme scolaire complexifiant encore le contexte de leur classe

Ensuite, l'idée, évoquée précédemment, d'une attribution externe de certains facteurs liés à l'intégration se retrouve à nouveau dans le discours des enseignants ordinaires lorsqu'ils expriment leurs conceptions du rôle de l'enseignant spécialisé face aux élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. En effet, ils lui attribuent une grande part de responsabilité dans le processus intégratif. Tout d'abord, ils le décrivent comme un expert des élèves à besoins éducatifs particuliers ainsi que des difficultés scolaires, des troubles et des déficiences qui peuvent être observés chez ces derniers. A cette vaste connaissance s'ajoutent des compétences spécifiques concernant les adaptations pédagogiques et didactiques facilitant les apprentissages des élèves à BEP. En qualité d'expert, l'enseignant spécialisé a ainsi la responsabilité de transmettre toutes les informations nécessaires à l'intégration d'un élève de classe intégrée en classe ordinaire. Il doit, de ce fait, être disponible pour soutenir l'enseignant régulier tout au long du processus intégratif. Par ce biais, la responsabilité des aménagements à mettre en place pour l'élève en classe est reportée sur l'enseignant spécialisé. Cette idée rejoint la tendance impliquant une forme de délégation à la personne considérée comme étant la plus experte du domaine. En ce sens, la collaboration entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, est souvent jugée « non pas sur la qualité de celle-ci, ni même sur la réponse aux besoins de l'élève, mais sur la capacité de l'enseignante-ressource de répondre aux besoins ou aux attentes de l'enseignante » (Allenbach et al., 2016, p. 105).

Enfin, toujours concernant leur responsabilité dans le processus intégratif, les enseignants spécialisés sont décrits comme jouant un rôle particulièrement important dans l'accompagnement de l'élève intégré. En effet, les enseignants ordinaires affirment que ce sont leurs collègues qui sont responsables des intégrations et des élèves qui en bénéficient. Cette affirmation peut paraître contradictoire avec le rapport de force que nous avons décrit précédemment et qui place les enseignants ordinaires comme ayant le contrôle sur l'intégration. Cependant, il est ici question d'une responsabilité administrative et de suivi de la scolarité des élèves intégrés et non pas de ce qui pourrait se passer dans la classe qui les accueille. Préparer l'élève scolairement et psychologiquement à l'intégration, le soutenir dans les différents apprentissages enseignés en classe ordinaire, le motiver et lui donner de l'assurance sont autant de tâches que les enseignants ordinaires désignent comme étant constitutives du rôle des

enseignants spécialisés dans le soutien au projet d'intégration. Ces nombreuses responsabilités qui leur sont attribuées témoignent encore de la tendance à une forme de déresponsabilisation dans la prise en charge de l'élève intégré par les enseignants réguliers et la réussite du projet d'intégration. Ainsi, nous pouvons penser que pour se protéger d'un éventuel échec, ils ne conçoivent pas la progression de ces élèves comme étant pleinement de leur ressort. En outre, le manque de formation et de connaissances liés aux besoins spécifiques des élèves à BEP sont également abordés par les enseignants et pourraient expliquer cette attribution de la progression des élèves aux enseignants spécialisés. Il en va de même pour les aspects liés à l'autonomie et au comportement de ceux-ci qui sont également à la charge de l'enseignant spécialisé.

Nous pouvons affirmer ici que tous les éléments liés aux réponses aux besoins spécifiques des élèves intégrés, à l'exception de ceux relevant de l'aspect social, sont décrits comme faisant partie du rôle de l'enseignant spécialisé. Il semble donc bel et bien y avoir, dans le discours des enseignants ordinaires, une tendance à ne pas pleinement appréhender leur rôle dans le processus intégratif. Cela pourrait être attribué à une forme de peur de l'échec liée aux défis que posent l'enseignement à des élèves qu'ils considèrent hors de la norme scolaire à laquelle ils s'identifient et qui conduirait à une forme d'impuissance dans la transmission des savoirs et donc à un sentiment d'échec (Saunier et Toullec-Théry, 2018) et un risque de diminution de « *l'accomplissement personnel* » (Doudin et al., 2009, p. 15). Ceci peut également être mis en lien avec le manque de formation ressenti par certains enseignants réguliers qui expliquent ne pas savoir comment ou quoi mettre en place pour répondre aux besoins des élèves intégrés et qui compte, de ce fait, sur l'enseignant spécialisé pour les soutenir. Par ailleurs, ce manque de formation impacterait négativement les attitudes à l'égard des élèves déclarés à BEP (Benoit, 2016, p. 86). En outre, « tout en assumant la responsabilité de l'enseignement, du collectif et de la scolarité de chaque élève de la classe dont ils sont titulaires, ils assurent la mise en place et le suivi de différents projets d'intégration individuelle, semi-collective et collective » (Pelgrims et al., 2017). Ainsi face aux élèves à BEP les enseignants seraient contraints de déléguer une partie de la responsabilité des élèves intégrés aux professionnels de l'enseignement spécialisé pour éviter de se trouver en situation d'épuisement professionnel.

16. Facilitateurs et obstacles à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire au prisme des conceptions des enseignants réguliers

Tout d'abord, concernant les facilitateurs et les obstacles à l'intégration, nous constatons que les éléments liés au profil des élèves sont mis en avant par les enseignants de manière systématique. Ils sont même évoqués à l'unanimité par les enseignants ordinaires lorsqu'ils s'expriment sur les obstacles et un seul d'entre eux ne les mentionne pas en tant que facilitateurs. Cela indique que les enseignants imputent principalement autant la réussite que l'échec d'une intégration aux élèves eux-mêmes et à leurs compétences intrinsèques. Ainsi, ils font à nouveau référence à des éléments externes et indépendants de leurs pratiques. De plus, l'attribution intra-personnelle des points forts ou des difficultés de l'élève confirme que, bien qu'elle soit dépassée dans la littérature, la vision individuelle et médicale est encore fortement

ancrée dans les conceptions des enseignants. Cette attribution excluant l'impact du contexte concerne autant les compétences scolaires que comportementales de l'élève. Par ailleurs, nous retrouvons les aspects liés à la progression des élèves dans les apprentissages tant parmi les facilitateurs que les obstacles à l'intégration. Si le manque de progrès n'est que peu mentionné parmi ces derniers par les enseignants (2/7), la progression et l'épanouissement de l'élève en classe est un facilitateur largement évoqué (5/7). Bien que les enseignants n'estiment pas jouer un rôle spécifique dans l'évolution scolaire des élèves laissant cela aux enseignants spécialisés, cette dernière est un élément important leur permettant de juger de la réussite de l'intégration. De plus, nous retrouvons ici l'un des rôles principaux de l'enseignant spécialisé évoqué précédemment et qui concerne le soutien apporté aux élèves intégrés. En effet, la quasi-totalité des enseignants interrogés (6/7) mentionnent l'accompagnement et la prise en charge par leurs collègues de l'enseignement spécialisé des difficultés rencontrées par ces élèves comme étant un facilitateur à l'intégration. Ainsi, en combinant les facteurs liés à la progression et la prise en charge de cette dernière, nous constatons que, de ce point de vue, la responsabilité de réussite repose grandement sur les enseignants spécialisés. Ce sont ici des éléments majeurs impactant l'intégration qui sont attribués aux élèves eux-mêmes ou aux enseignants spécialisés et qui ne viennent donc pas questionner les pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants ordinaires.

Ensuite, nous constatons que le manque de temps, de compétences et de ressources évoqués comme un obstacle dans la littérature (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009) est également présent de façon significative dans nos résultats. En effet, la charge de travail liée aux effectifs de classes trop conséquents et celle liée à l'intégration d'un élève en classe régulière sont décrits comme étant des obstacles à la réussite d'une intégration par six enseignants sur sept. Ces deux facteurs pourraient être assimilés au manque de temps car si l'enseignant a plus d'élèves en classe, ses tâches administratives seront plus nombreuses et il en va de même pour l'élève intégré qui implique diverses réunions et échanges avec l'enseignant spécialisé. D'autre part, le manque de moyens est également mis en avant par une large majorité (5/7) comme étant un facteur important pouvant entraver le bon déroulement des intégrations. Enfin, le manque de compétences évoqué dans la littérature fait écho au manque de formation évoqué par les enseignants que nous avons interrogés. Par ailleurs, notons que l'impact de la formation est probablement plus important que ce que nos résultats laissent penser. En effet, EA et EE ne figurent pas parmi les quatre ayant évoqué cette dimension dans les obstacles à l'intégration, or comme ces deux enseignants ont initialement été formés à l'enseignement spécialisé, nous pouvons penser qu'ils n'éprouvent pas de manque de ce point de vue. Ainsi, en excluant ces derniers des résultats, nous constatons qu'ils sont quatre sur cinq à évoquer le manque de formation comme étant un obstacle. De plus, si nous appliquons le même raisonnement aux facilitateurs mis en avant, ils ne sont plus que deux sur cinq à mentionner la formation initiale comme étant un soutien dans l'accueil d'élèves en intégration.

Bien qu'ils soient minoritaires tant dans les facilitateurs que dans les obstacles, les enseignants évoquent des éléments propres aux convictions et aux qualités personnelles comme étant des éléments contribuant à la réussite d'une intégration. Afin d'y parvenir, il paraît important que l'enseignant soit convaincu du projet d'intégration et soit prêt à accueillir l'enfant avec bienveillance. En outre, nous pouvons penser qu'il est primordial pour la réussite du dispositif

que l'enseignant régulier partage les valeurs propres à l'école inclusive, tels que l'approche interactionniste ou la pédagogie différenciée, visant la réussite de tous les élèves (Fortier et al., 2018). Dans l'optique de la différenciation pédagogique, il est intéressant de constater que certains enseignants mentionnent les modalités d'enseignement et des adaptations pédagogiques comme étant des éléments facilitant les intégrations. Bien qu'ils ne décrivent pas ces adaptations ne nous permettant pas d'en connaître la nature, ils semblent être conscients de leurs impacts sur la réussite des élèves intégrés. L'enseignement différencié est justement décrit comme un enjeu fondamental de l'école inclusive (Doucet et al, 2016 ; Pelgrims, 2011 ; Tremblay 2021).

A l'inverse, nous avons également plusieurs enseignants (4/7) qui évoquent l'influence négative que peut avoir l'enseignant régulier sur le déroulement d'une intégration, Ainsi, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève intégré est un élément déterminant. Pour l'élève, l'intégration signifie de quitter le cadre sécurisant qu'est la classe spécialisée pour un contexte pouvant paraître plus hostile ou du moins plus intimidant par le nombre d'élèves présents, la disponibilité restreinte de l'enseignant et la différence dans le rythme d'apprentissage. D'autre part, les préjugés des enseignants concernant les élèves de la CLI peuvent également être un élément gênant la réussite de l'intégration. En effet, ils augmentent l'appréhension de l'enseignant et influencent la façon dont il accueille l'élève. Cela nous confirme qu'il existe une tension entre les conceptions qu'ils ont de leur rôle et ce qu'ils mettent en place une fois l'élève en classe. Leurs discours portant sur les conceptions de leur rôle dans l'intégration pourraient laisser penser qu'ils ne l'appréhendent pas complètement et qu'ils cherchent à réduire l'impact de celui-ci dans la réussite de l'intégration. Mais dans les pratiques décrites par la suite, nous constatons que la réalité semble toute autre, les enseignants réguliers mentionnant les diverses adaptations pédagogiques et didactiques mises en place pour répondre aux besoins spécifiques des élèves à BEP démontrant qu'ils sont conscients de leur rôle dans la réussite de ceux-ci.

La dynamique de classe est d'ailleurs un élément mentionné autant dans les facilitateurs que dans les obstacles par une majorité d'enseignants (4/7). Comme nous l'avons évoqué précédemment, la gestion de classe fait partie intégrante du métier d'un enseignant qui cherche à créer un climat social propice aux apprentissages. Lorsque cela est le cas, l'intégration d'un élève à BEP s'en trouve facilitée puisqu'il arrive dans un contexte serein lui permettant de prendre ses marques et simplifiant son intégration sociale. Celle-ci est, par ailleurs, évoquée comme un facilitateur (3/7) permettant à l'élève de développer son sentiment d'appartenance à la classe ordinaire qu'il intègre. A l'inverse, lorsque le climat social de la classe est difficile, les enseignants estiment qu'il n'est pas opportun de le complexifier par une intégration scolaire. Comme nous l'avons déjà évoqué, les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement influencent le plus souvent négativement les expériences de l'enseignant (Benoît, Bonvin & Angelucci, 2019, p. 13). Ainsi, si l'enseignant régulier a connu des expériences d'intégrations vécues comme difficiles en lien avec le comportement de l'élève intégré, un climat social de la classe difficile freinerait encore davantage l'enseignant dans le cadre d'un projet d'intégration. Ces éléments étant indépendants de la volonté de l'enseignant, nous pouvons mettre en lumière ici une tension entre la volonté d'intégrer et la réalité liée au contexte de classe.

En lien avec le contexte, nous pouvons également mentionner l'importance de la collaboration avec l'enseignant spécialisé. Cette composante est assez largement évoquée par les enseignants ordinaires comme facilitateur (4/7) lorsqu'elle est bonne et comme obstacle (5/7) lorsqu'elle ne l'est pas. Nous avons déjà pu nous rendre compte que les enseignants ordinaires attribuaient une grande part de responsabilité aux enseignants spécialisés au moment d'évoquer les contextes d'intégration et le rôle de ces derniers dans l'intégration ; cela semble se confirmer ici. Cette opinion est également partagée par Lafortune et Doudin (2007) qui affirment le rôle important joué dans le soutien par l'enseignant spécialisé. Ce constat s'inscrit dans la lignée de l'école inclusive qui met en avant l'importance de la complémentarité des expertises et du travail de collaboration entre les deux enseignants (Tremblay, 2021). Par ailleurs, nous pouvons estimer que ces résultats mettent en avant la nécessité et l'importance du soutien social chez les enseignants, leur permettant d'affronter des situations difficiles lorsqu'ils perçoivent leur environnement comme soutenant (Doudin et al., 2009). Les enseignants réguliers que nous avons interrogés conçoivent ce soutien social comme un élément important dans la réussite ou l'échec d'une intégration. Cette posture semble s'accorder avec l'idée que « toute tentative de résolution des problèmes à l'école implique une collaboration entre enseignant-e-s et spécialistes intervenant en milieu scolaire, c'est-à-dire un travail en réseau » (Doudin et al., 2009). En outre, le manque de soutien institutionnel et l'opposition de certains parents d'élèves sont, d'ailleurs, mentionnés par les enseignants comme étant un obstacle dans l'intégration. Les différentes directions, de l'école ordinaire ou de l'office médico-pédagogique, tout comme les parents n'accordant à leurs yeux pas suffisamment de crédit à leurs opinions et recommandations. Le sentiment d'être ignorés pourrait pousser les enseignants à penser qu'on les estime incompetents et peut renforcer chez eux la crainte d'une forme d'inaptitude professionnelle (Doudin et al., 2009).

La peur de l'échec, que nous avons déjà évoquée comme hypothèse au moment d'expliquer l'attribution par les enseignants ordinaires des réussites et des échecs dans l'intégration à des facteurs externes, est mise en lumière par ceux-ci comme étant un obstacle dans la réussite de l'intégration. Nous pouvons estimer que celle-ci est multifactorielle et qu'elle concerne les conceptions des enseignants vis-à-vis de leur sentiment de compétence, de la formation et des élèves à besoins éducatifs particuliers. Tout d'abord, le sentiment de compétence est un mécanisme renvoyant « la croyance que possède un enseignant en sa compétence à enseigner » (Rousseau & Thibodeau, 2011). Or, les échecs peuvent contribuer à ébranler cette croyance. Ensuite, la formation, ou plus exactement le manque de formation, peut également contribuer à renforcer cette peur de l'échec. Les enseignants ne se sentant pas suffisamment formés pourraient développer un sentiment d'inaptitude professionnelle. Enfin, une vision psychomédicale dans la conception des élèves à BEP tend à considérer leurs besoins sous le prisme de leurs déficiences ou de leurs difficultés. Cette approche pourrait accentuer le sentiment lié au manque de formation puisqu'elle sous-entend la nécessité d'une expertise des troubles de l'élève pour pouvoir lui venir en aide.

Un dernier facteur relativement important concerne les expériences d'intégration vécues par les enseignants. Lorsqu'elles sont décrites comme un facilitateur, les enseignants expliquent qu'elles constituent un bagage supplémentaire fournissant des outils et des points d'appui dans l'accueil de nouvelles intégrations. Cependant, certaines expériences sont vécues comme

extrêmement négatives et deviennent alors un obstacle pour de futures intégrations. Ces expériences concernent principalement des intégrations qui ont été interrompues notamment en raison des difficultés scolaires ou de comportement des élèves. Dans le premier cas de figure, l'enseignant est alors confronté au sentiment d'incompétence que nous avons mentionné précédemment. EF l'exprime ainsi : « *il y a quand même un moment on se dit : 'Bon ben en fait j'ai foiré quelque part'* ». Si ce constat est décrit comme « *difficile au niveau émotionnel* » il semble permettre aux enseignants de prendre du recul et d'analyser leurs pratiques. Le deuxième cas de figure semble être appréhendé différemment, Dans leurs discours, EC et EF décrivent des élèves qui les ont « *roués de coups* », qui « *[lançaient] des ciseaux sur la tête des enfants* » (EC) ou un autre encore comme étant « *un élément super perturbateur qui est arrivé [...] et qui a fait exploser [la] classe* » (EF). Nous pouvons constater à travers ces discours que ces expériences semblent être particulièrement marquantes. Il n'est pas impossible que celles-ci impactent négativement les conceptions et les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration. Ce sont, en tout cas, des propos qui tendent à confirmer que « le fait qu'intégrer des élèves ayant un trouble émotionnel et/ou du comportement procure du stress supplémentaire et renforce un sentiment d'échec » (Benoit, 2016).

17. Comment définissent-ils l'intégration scolaire et son intérêt ?

Si les enseignants se retrouvent majoritairement dans l'idée que l'intégration consiste à placer un élève à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire, il est intéressant de noter que certains d'entre eux différencient les intégrations qu'ils qualifient de scolaires de celles qu'ils qualifient de sociales. Si dans la littérature, nous constatons que toute intégration comporte à la fois une part sociale et une part scolaire, l'une étant étroitement liée à l'autre, il faut comprendre que derrière cette dénomination les enseignants expriment des objectifs différents. En effet, dans leur propos, ils mettent en avant des intégrations qui ont pour but principal les apprentissages scolaires et d'autres dont l'objectif serait avant tout de permettre à l'élève de la CLI de créer des liens avec ses pairs de classe ordinaire et de se confronter aux règles de vie relatives à un plus grand groupe d'élèves. Par ailleurs, nous observons que lorsque les enseignants mentionnent des intégrations sociales, elles concernent principalement des disciplines scolaires qu'ils considèrent secondaires telles que la gymnastique, les arts visuels ou même l'histoire et la géographie. A l'inverse, lorsqu'ils évoquent une intégration scolaire, elle est davantage axée sur les mathématiques, le français ou les langues étrangères que sont l'allemand et l'anglais. Ainsi, nous pouvons penser que les attentes sont susceptibles d'être différentes chez les enseignants selon le type d'intégration auquel ils se réfèrent. Ainsi, pour un élève dont l'intégration est décrite comme sociale, les exigences scolaires seraient moindres avec des critères de réussite moins élevés. Par contre, une intégration qualifiée de « scolaire » impliquerait que l'élève est capable de suivre le rythme des apprentissages, d'avoir une attitude adéquate en classe et de se fondre dans la norme scolaire. Cela tend à confirmer l'idée d'une classification des élèves en fonction de leur propension à être intégrés ou pas et donc d'une intégration « sous conditions ». Les élèves à besoins éducatifs particuliers sont ainsi regroupés dans différentes catégories : ceux pouvant suivre des apprentissages en classe ordinaire, ceux ayant un comportement leur permettant de participer à des activités en classe ordinaire mais ne

pouvant pas participer aux apprentissages et ceux qui n'ont pas les compétences suffisantes pour rejoindre l'école ordinaire et qui sont, de ce fait, contraints de rester dans l'enseignement spécialisé. Ce constat rejoint celui décrit dans la littérature concernant l'écart entre le concept théorique de la notion de besoins éducatifs particuliers et son utilisation effective dans la pratique. D'autre part, il illustre aussi une forme d'adhésion des enseignants à une approche intégrative du système éducatif. Ainsi, il questionne l'évolution des conceptions des enseignants ordinaires dans la marche du système scolaire vers une perspective inclusive qui voudrait que tous les élèves, y compris ceux qui sont aujourd'hui décrits comme non-intégrables, puissent bénéficier des conditions suffisantes pour apprendre et occuper leur rôle social d'élève.

Il est également intéressant de constater par la suite que la totalité des enseignants expriment l'idée que l'intérêt de l'intégration est de permettre à l'élève de réintégrer un jour le système ordinaire. Cette conception pouvant se rapprocher de certains postulats de l'école inclusive souhaitant offrir à chaque élève une place dans l'école ordinaire est à nuancer avec l'idée évoquée dans le paragraphe précédent. En effet, l'intégration ne concernant qu'un certain profil d'élève jugé apte à suivre l'enseignement ordinaire, une grande partie des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé ne sont pas concernés par ces affirmations. De plus, les propos des enseignants se rapprochent, là aussi, d'une approche médicale et individuelle de l'élève puisqu'il s'agit de lui permettre de combler ses manques et de réduire l'écart à la norme. Il est donc peu question d'une adaptation des conditions d'enseignement à l'élève mais bien de permettre à l'élève de s'adapter et d'évoluer vers une forme de normalisation.

Les autres aspects mentionnés par les enseignants concernant l'intérêt de l'intégration pour l'élève qui en bénéficie concernent davantage leur estime de soi et leur motivation. Pour les enseignants, la possibilité offerte à ces élèves, qui se savent différents des autres, de rejoindre l'école ordinaire est selon eux, une source de motivation importante. L'intégration est ainsi décrite comme une forme de récompense ou un graal pour les élèves qui le méritent ou en sont capables. Cette vision rejoint, elle aussi, celle propre au modèle intégratif qui implique que c'est à l'élève de prouver sa valeur et sa capacité à réintégrer l'enseignement ordinaire. Le fait de considérer les élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé comme étant différents tend aussi à se rapprocher de ce modèle. En effet, par ces considérations les enseignants établissent un lien entre le lieu de scolarisation et les difficultés propres aux élèves le fréquentant. Ainsi, ils ne considèrent pas les points forts et les compétences de ces élèves mais mettent en avant ce qui à leurs yeux les différencie des élèves considérés comme étant dans la norme. Ensuite, lorsqu'ils mentionnent l'estime de soi, les enseignants expliquent que celle-ci est meilleure pour les élèves intégrés car bénéficier d'une intégration est valorisant et leur permet d'améliorer le regard qu'ils portent sur eux-mêmes.

Par la suite, certains enseignants ont également évoqué des intérêts plus globaux liés à l'intégration scolaire des élèves à BEP. Ils estiment ainsi que les intégrations sont bénéfiques pour tous les élèves et contribuent à une amélioration de la société. En effet, ils estiment qu'être au contact d'élèves en situation de handicap ou en grande difficultés scolaires permet aux élèves de s'ouvrir à la différence et contribue ainsi à une société plus tolérante. Cette perspective rejoint la vision prônée par la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) exprimant la

nécessité d'inculquer une approche positive du handicap dès le plus jeune âge. De plus, l'intégration est décrite comme un tremplin permettant aux élèves déclarés à BEP d'améliorer leurs perspectives d'avenir et de les préparer à affronter les défis de la société. La description par les enseignants interrogés des classes spécialisées comme étant un environnement protégé, un cocon pour les élèves en difficulté et une étape vers l'école ordinaire voire même vers « *l'intégration dans la société* » (EG) semble montrer qu'ils considèrent effectivement la dimension « intégrée » des CLI.

Concernant l'idée de la mise en place d'un modèle inclusif pour l'école primaire genevoise, les enseignants se montrent plutôt mitigés. Si une courte majorité (4/7) s'exprime en faveur de celle-ci, ils expliquent principalement être en accord avec les principes théoriques qu'elle véhicule mais sont plus mesurés lorsqu'il s'agit d'évoquer sa mise en place effective. Le reste des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus se disent plutôt opposés à sa mise en place. Toutefois, les deux parties s'accordent pour affirmer que l'obstacle principal à la mise en place de cette école inclusive concerne le manque de moyens et l'organisation actuelle de l'école. En ce sens, ils rejoignent l'avis exprimé par Fortier et al (2018) expliquant la nécessité d'une réorganisation du système scolaire existant pour répondre aux exigences de l'école inclusive. Ainsi, cette révolution doit passer par davantage de moyens matériels ou humains, par la diminution des effectifs de classes et par la formation des enseignants ordinaires.

Or, comme nous l'explique Thomazet (2008) ce n'est pas uniquement un changement structurel qui est nécessaire à la mise en place d'une école inclusive mais également une évolution des pratiques pédagogiques. Les enseignants que nous avons interrogés au travers de certaines de leurs conceptions semblent être conscients de ce changement nécessaire. En premier lieu parce qu'ils conçoivent les divers aménagements qu'ils peuvent mettre en place en fonctions des besoins de l'élève intégré comme étant un facilitateur de l'intégration. Ensuite, parce que les conceptions du rôle de l'enseignant spécialisé mettent également en avant son rôle dans les pratiques intégratives et les enseignants réguliers semblent solliciter son expertise lorsque c'est nécessaire. Or, le soutien et les conseils de l'enseignant spécialisé sont également mis en avant dans la littérature comme étant des facteurs importants permettant la mise en place de l'école inclusive (Lafortune & Doudin, 2007 ; Tremblay, 2021).

En analysant les différentes opinions exprimées par les enseignants sur l'intégration scolaire et l'école inclusive, nous constatons que la représentation défendue par Doudin et al (2009) qui soutient que la majorité des enseignants sont favorables à un système de scolarisation mixte, voire à l'école inclusive se vérifie. Si l'école inclusive ne semble pas avoir complètement convaincu les enseignants, ils semblent néanmoins tous persuadés de la nécessité de permettre aux élèves de l'enseignement spécialisé de se rapprocher voire de rejoindre l'école ordinaire. Le manque de moyens humains, financiers et matériels semblent être le frein principal, aux yeux des enseignants, à la mise en place d'une école plus inclusive. Cependant, nous sommes amené à penser que l'évolution tant de leurs conceptions concernant les élèves à BEP que de l'appréhension des valeurs de l'école inclusive sont également un enjeu de sa mise en place. La présence dans leur discours d'une nécessité de se protéger pour éviter l'épuisement professionnel ressort de manière prégnante et leur engagement dans le soutien à l'intégration scolaire semble freiné par des inquiétudes liées tant à leur manque de compétences assumé qu'à

la peur de ne pas être soutenus face aux difficultés que peut représenter la scolarisation d'élèves à BEP dans les classes ordinaires. Par ailleurs, la volonté politique d'un changement rapide vers l'école inclusive ardemment défendu par ses initiateurs et le ressenti comme les conceptions des enseignants sur le terrain semblent en décalage. Elle est d'ailleurs qualifiée, par l'un d'entre eux, pourtant très favorable aux intégrations, d'« extrémiste » obligeant les enseignants à accueillir, coûte que coûte, des élèves à besoins éducatifs particuliers. Certains enseignants craignent ainsi une école inclusive « *pour avoir bonne conscience* » (ED) et qui les contraindrait à devoir assumer encore davantage de responsabilités. Or, cette conception d'une école inclusive « à tout prix » semble davantage correspondre à une forme d'approche structurelle de celle-ci qui viserait la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire dans une optique de normalisation. Si nous la considérons d'un point de vue interactionniste, elle cherche alors à réunir les conditions nécessaires pour ne plus générer de situations de handicap dans le contexte scolaire permettant à chaque élève d'exister, d'exploiter son potentiel et de jouer son rôle d'élève.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons défini l'école inclusive comme étant la « mise en place de conditions permettant à chaque enfant ou adolescent d'occuper son rôle social d'élève et d'atteindre les objectifs d'apprentissage attendus en fonction des situations qui se déploient dans un contexte scolaire donné » (Pelgrims, 2011, 2019 ; Pelgrims, Delorme & Emery, 2017). Dans cette perspective, nous avons interrogé les conceptions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers et déterminé certains éléments les infléchissant. L'intérêt de ce questionnement réside dans le fait que « les pratiques effectives des enseignants, c'est-à-dire les pratiques qui s'observent dans leurs actions en tant qu'interventions pédagogiques (Legendre, 2005), sont influencées par leurs perceptions, conceptions, présupposés ou représentation » (Fortier et al., 2018). Ces mêmes pratiques que de nombreux auteurs mentionnent comme étant un facteur clé de la réussite de l'école inclusive (Allenbach et al. 2016 ; Benoit, 2016 ; Doudin et al., 2009 ; Pellaud, 2017 ; Saunier & Toullec-Théry, 2018 ; Tremblay, 2021).

Notre travail a ainsi mis en évidence que l'enseignant spécialisé est considéré par les enseignants réguliers comme un soutien précieux tant pour les élèves intégrés que pour eux-mêmes. L'enseignant spécialisé prend ici le rôle d'expert, non pas des troubles ou déficiences de l'élève, mais des méthodes d'enseignement adaptées aux besoins de chacun (Tremblay, 2021, p. 77). Parmi elles, la différenciation pédagogique est particulièrement mise en avant dans la littérature (Doucet et al, 2016 ; Pelgrims, 2011 ; Tremblay, 2021) et semble également être une option envisagée par les enseignants réguliers pour augmenter les chances de réussite d'une intégration.

En outre, nous avons également mis en lumière la prévalence d'une approche psycho-médicale et déficitaire dans les conceptions des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers. Celle-ci s'inscrit dans l'idée d'une école inclusive, évoquée par certains, qui insisterait sur la place de l'élève dans un contexte régulier dans un principe de normalisation de ses différences. Ainsi, l'approche interactionniste, qui ne ressort que peu dans les propos des enseignants, pourrait, en partie, répondre à leurs craintes. En effet, cette approche considère les élèves à besoins éducatifs particuliers comme étant en situation de handicap en raison de « l'inadéquation entre les caractéristiques de l'environnement et les besoins éducatifs particuliers qu'un individu a pour assumer son rôle social attendu dans un contexte socioculturel et institutionnel donné (OMS, 2000) » (Pelgrims, 2016). De ce fait, elle prône l'adéquation des moyens mis en œuvre pour adapter l'environnement afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ces moyens se caractérisent, entre autres, par la formation des enseignants aux pratiques de pédagogie différenciée ou par la collaboration accrue entre l'enseignant spécialisé et le titulaire de classe.

Ces résultats ont fait survenir quelques questionnements qui pourraient faire l'objet d'une future recherche. En effet, nous avons pu mettre en lumière des éléments que les enseignants réguliers considèrent comme étant des facilitateurs ou des obstacles à l'intégration. Ayant connaissance de ces éléments et de leur impact sur les conceptions de l'intégration, il serait intéressant d'explorer de quelle manière ces éléments pourraient être exploités sur le terrain afin d'encourager et de faciliter les intégrations d'élèves déclarés à BEP.

En outre, nous nous questionnons dorénavant sur les conceptions des enseignants spécialisés concernant les différents items que nous avons investigués. En effet, ces derniers sont, tout comme les enseignants réguliers, des acteurs majeurs dans l'intégration d'élèves en classes régulières. De ce fait, et au même titre que ce que nous avons exposé dans ce travail, les conceptions de ces derniers jouent un rôle important dans la réussite d'un projet d'intégration et dans la scolarité des élèves à BEP.

Enfin, nous avons initialement imaginé participer à une réunion de collaboration entre l'enseignant régulier et l'enseignant spécialisé. Le contexte sanitaire au moment de nos entretiens ne l'a pas permis. Au vu du ce qui a été exposé plus haut, il nous semble intéressant de mettre ce type de dispositif en place afin d'observer concrètement comment ces différentes conceptions se manifestent et influent sur les pratiques collaboratives et les dispositifs intégratifs.

Pour conclure d'un point de vue plus personnel, ce mémoire nous a permis de faire progresser notre réflexion et de prendre conscience du poids des conceptions dans les pratiques d'enseignement. Cette prise de conscience ne concerne pas uniquement les enseignants réguliers que nous avons interrogés mais nous personnellement aussi. Considérant que les représentations sociales sont « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée* » et qu'elles interviennent dans des interactions de formes variées entre individus (Jodelet, 2003, p. 52), nous avons été influencés par certaines conceptions propres aux différents groupes sociaux que nous avons fréquentés tout au long de notre parcours universitaire, de la formation en enseignement primaire à la maîtrise en enseignement spécialisé. De plus, nous espérons pouvoir réinvestir les nombreuses connaissances acquises tout au long de ce travail dans notre vie professionnelle. Au-delà des apports théoriques, notre recherche nous a permis, au travers des divers entretiens et de leur analyse, de mieux comprendre les préoccupations des enseignants réguliers concernant l'intégration. La mise en exergue des facilitateurs et des obstacles à l'intégration nous donne également des pistes d'actions concrètes quant au suivi de l'élève et au soutien de l'enseignant régulier. Nous espérons que cela contribuera à améliorer notre pratique dans le but de mettre en place les conditions les plus adaptées à la scolarisation des élèves qu'ils soient en ECPS, en CLI ou en classe ordinaire avec du SPES.

Bibliographie

Allenbach, M. (2017). Développer des pratiques collaboratives : entre souffrance et créativité. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (Eds.), *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école* (pp. 133-145). Presses Universitaires d'Ottawa.

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), 86-121. <https://doi.org/10.7202/1036895ar>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

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

Baumberger, B., Doudin, P. A., & Martin, D. (2009). Etudes de l'usage des mesures de pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (9), 117-134. [En ligne] https://revuedeshep.ch/pdf/09/7_baumberger.pdf

Bauquis, C. (2014). *L'activité de co-enseignement de deux enseignantes spécialisées : quelle prise en compte des besoins particuliers d'élèves ?* [Mémoire de maîtrise universitaire en enseignement spécialisé, Université de Genève] <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41111>

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat en lettres, Université de Fribourg]. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4000>

Benoit, V. & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>

Benoit, V., Bonvin, P., & Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignant·e·s sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 3-26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>

Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P. A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>

Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê: cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55-70.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. https://www.irdp.ch/data/secure/2230/document/concordat_pedagogie-specialisee.pdf

Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P. A. (2012). Le soutien social aux enseignants: un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 229-244. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0229>

Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse. (2022). Rentrée scolaire 2022. Conférence de presse du 18 août 2022. [PDF] Genève : DIP. <https://www.ge.ch/document/rentree-scolaire-2022-support-presentation>

Direction générale de l'office de l'enfance et de la jeunesse. [2022]. Directive D.DIP.04. Octroi des mesures renforcées de pédagogie spécialisée (v5). Genève : DGOEJ. <https://www.ge.ch/document/22162/telecharger>

Doucet, M., Gaudreau, N. & Côté, C. (2016). Interventions orthopédagogiques et comportementales en contexte inclusif : une responsabilité partagée pour la réussite des élèves. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? : Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 57-72). INSHEA.

Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31. [En ligne] https://revuedeshp.ch/pdf/09/2_doudin.pdf

Emery-Torracinta, A. (2017). L'école inclusive. L'école que je défends s'adapte aux besoins de chaque élève ! Repéré à <https://www.emery-torracinta.ch/mon-action/formation/ecole-inclusive/>

Fortier, M. P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.

Gilly, M. (2003). 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 383). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0383>

Gombert, A., & Roussey, J. Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35(1), 233-251. [PDF]. https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2758.pdf

Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V. & Kalubi J.-C. (2017). *Vers une école inclusive : regards croisés sur les défis actuels*. Les Presse de l'Université d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1288>

Guirimand, N. & Mazereau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, 42, 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0047>

- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 45). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
- Krefting L. (1990), Rigor in Qualitative Research : The Assessment of Trustworthiness, *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3) : 214-222.
- Lafortune, L. & Doudin, P.-A. (2007). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : quelle formation à l'enseignement ?* Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, G. & Thomazet, S. (2016). Le chantier du langage de l'école inclusive : exploration du lexique des étudiants en enseignement. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? : Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 57-72). INSHEA.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à "besoins éducatifs particuliers": incidences sur les démarches d'évaluation-intervention et sur la formation des enseignants. In *Alter*.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7^e éd., p. 79-103). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education*, 52(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Office fédéral de la statistique. (2020). Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2018/19. [PDF] Neuchâtel : OFS <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.html>
- Office fédéral de la statistique. (2022). Pédagogie spécialisée. OFS. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.html>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>
- Pelgrims, G. (2011). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? Actes du 82^{ème} séminaire de la CRoTCES (Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissement secondaire), 27-30 septembre 2011, Bienne-Macolin. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91197>

- Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive : accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ?. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29. [PDF]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91017/ATTACHMENT01>
- Pelgrims, G. (2019). Approche située de la motivation à apprendre et des émotions en contexte scolaire. Chapitre 4. (F4E40505 Étude de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement ordinaire et spécialisé) [Présentation PowerPoint]. Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.unige.ch/enrol/index.php?id=4690>
- 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, 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>
- Pelgrims, G. (2019). Estime de soi, concept de soi, sentiment de compétence : éléments de définition. Chapitre 2.1. (F4E40505 Étude de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement ordinaire et spécialisé) [Présentation PowerPoint]. Université de Genève. Repéré sur la plateforme Moodle <https://moodle.unige.ch/enrol/index.php?id=4690>
- Pelgrims, G. & Bauquis, C. (2016). Des « élèves à BEP » à la notion de besoins pédagogiques et didactiques particuliers pour apprendre en classe ordinaire. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? : Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 73-96). INSHEA.
- Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. et Fera, X. (2017) : Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail, 2, 22-29. [PDF] <https://www.csps.ch/fr/edition-szh-csps/revue/archives/articles-2017>
- Pelgrims, G., Emery, R., Haenggeli-Jenni, B., & Danalet, M.-L. (2018). Le soutien à partir d'équipes pluridisciplinaires en établissement scolaire ordinaire : dilemmes d'enseignants spécialisés. *Revue Suisse De pédagogie spécialisée*, 8(4), 26–33. [PDF] <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/67>
- Pelgrims, G., & Perez, J.-M. (2016). *Réinventer l'école ? : Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. INSHEA.
- Pelgrims, G., & Perez, J.-M. (2016). L'école dite « inclusive » ? Sens des injonctions institutionnelles, conceptions théoriques, pratiques et points de vue des acteurs. In G. Pelgrims & J.-M. Perez (Eds.), *Réinventer l'école ? : Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives* (pp. 9-18). INSHEA.
- Pellaud, F. (2017). Que faudrait-il pour que l'école n'exclue plus ? In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (Eds.), *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école* (pp. 197-210). Presses Universitaires d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1288>

- Perrin, A. L., Serour, N., Desombre, C., Rohmer, O., Khamzina, K., Guichardaz, E., & Jury, M. (2022). Mieux comprendre les attitudes à l'égard de l'éducation inclusive : rôle du type de handicap de l'élève, du statut de l'enseignant et de la familiarité. *L'inclusion scolaire : perspectives psychosociales*, Editions de l'Université de Bruxelles, pp.27-50, 2022. [PDF]. <https://hal.univ-angers.fr/ACTE/hal-03767918v1>
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 159–164. <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? [PDF] In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2 éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. https://www.researchgate.net/profile/Serge-Ramel-2/publication/289066719_Quel_impact_de_l'integration_et_l'inclusion_scolaires_sur_les_enseignantes_et_les_enseignants/links/56f4c44008ae81582bf0a769/Quel-impact-de-lintegration-et-linclusion-scolaires-sur-les-enseignantes-et-les-enseignants.pdf
- Ramel, S. et Doudin, P.-A. (2009). Intégration et inclusion scolaire : Du déclaratif à leur mise en œuvre. Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 5–7. Repéré à https://revuedeshep.ch/pdf/09/1_intro.pdf
- Ramel, S. et Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement au quotidien*, 9, 47-75. Repéré à https://revuedeshep.ch/pdf/09/4_ramel.pdf
- République et Canton de Genève. (2013). Cahier des charges du/de la maître-ssse généraliste – titulaire de classe du 12 avril 2013 [PDF]. DIP. https://www.unige.ch/iufe/files/2114/6055/8933/2014_02_24Titulaire-CCcharges.pdf
- République et Canton de Genève. (2015). Loi sur l'instruction publique du 17 septembre 2015 (LIP ; rsGE C 1 10). [PDF]. https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_c1_10.htm
- République et Canton de Genève. (2021). Règlement sur la pédagogie spécialisée du 23 juin 2021 (RPSpéc ; rsGE C 1 12.05) [PDF]. https://silgeneve.ch/legis/data/rsg/rsg_c1_12p05.htm
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.rober.2007.01>
- Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Saunier, D. & Toullec-Théry, M. (2018). Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée. *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 50(4), 111–131. <https://doi.org/10.3917/lsdle.504.0111>

Schürch, V., Doudin, P.-A. (2017). L'inclusion d'élèves présentant des difficultés de comportement. Analyse des définitions, des attributions causales et des interventions d'enseignantes. In L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (Eds.), *De l'intégration à l'inclusion scolaire : regards croisés sur les défis actuels de l'école* (pp. 81-95). Presses Universitaires d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1288>

Sensevy, G., Toullec-Théry, M., & Nédelec-Trohel, I. (2006). A propos de l'enseignement des mathématiques en adaptation et intégration scolaire : Une étude de cas comparative en regroupement d'adaptation. *Recherches en didactique des mathématiques*, 26(77), 151. [PDF] <http://blog.espe-bretagne.fr/sensevy/Sensevy%20et%20al%202006%20RDM%20Adaptation.pdf>

Service de la recherche en éducation. (2018). Edition 2018. Memento statistique de l'éducation à Genève [PDF]. SRED. <https://www.ge.ch/document/10092/telecharger>

Service de la recherche en éducation. (2022). Edition 2022. Memento statistique de l'éducation à Genève [PDF]. SRED. <https://www.ge.ch/document/28898/telecharger>

Tant, M., André, A., & Watelain, E. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 40–71. <https://doi.org/10.7202/1054157ar>

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

Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47, 51-71. <https://doi.org/10.3917/lse.472.0051>

Tremblay, P. (2021). *École inclusive : conditions et applications*. Academia-L'Harmattan.

Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier : Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87, 51-64. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>

Annexes

Table des matières

Annexes	94
1. Transcriptions des entretiens	95
1.1. Enseignant A	95
1.2. Enseignant F	130
2. Guide d'entretien	150
3. Code couleur lié aux thématiques et sous-thématiques	152
4. Exemple de tableau thématique	153
5. Liste des facilitateurs avec le détail des enseignants les ayant mentionnés	163
6. Liste des obstacles avec le détail des enseignants les ayant mentionnés	163

1. Transcriptions des entretiens

1.1. Enseignant A

00:00:09 Chercheur

Dans l'entretien, s'il y a quoi que ce soit qui vous gêne, vous pouvez ne pas répondre et on passera à la suite. Il n'y a pas de soucis.

Comme vous avez pu le voir, mon travail porte sur le regard et les conceptions des enseignants réguliers vis-à-vis des intégrations et des élèves à besoins éducatifs particuliers en intégration. Je travaille dans un contexte avec des intégrations et ça m'intéresse d'autant plus de creuser ce regard et de voir ce qui peut se jouer dans les intégrations.

Alors pour commencer sur le profil un peu plus général, depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant ?

00:00:43 Enseignant A

Depuis 2003.

00:00:44 Chercheur

Depuis 2003 ? D'accord. Et donc vous étiez auparavant enseignant spécialisé c'est ça ?

00:00:48 Enseignant A

Spécialisé, en regroupement spécialisé et donc j'ai fait énormément de collaboration et de projets d'intégration avec la division ordinaire de l'école où je travaillais.

00:00:59 Chercheur

D'accord.

00:01:00 Enseignant A

Qui est la même où je travaille maintenant, mais maintenant, je suis en ordinaire.

00:01:03 Chercheur

D'accord et c'est depuis cette année que vous êtes en ordinaire ?

00:01:05 Enseignant A

C'est la 2^e année.

00:01:06 Chercheur

La 2^e année ok. Très bien et du coup, vous avez suivi quelle formation ?

00:01:11 **Enseignant A**

La LME et 5 ans plus tard euh... donc, j'ai fait la LME et après j'ai fait 2 ans de spécialisation en cours d'emploi qui étaient les cours du SMP à l'époque et puis ensuite, 5 ans après, j'ai fait un master mais j'ai pas fait le master en spécialisé, j'ai fait le master AISE puisque sinon je ne pouvais pas travailler en même temps parce que les cours du master spécialisé c'était pendant mes horaires de travail. Et puis l'année dernière, j'ai fait le CAS en formatrice de terrain.

00:01:38 **Chercheur**

D'accord, parfait. Du coup ma question suivante c'était de savoir si vous aviez bénéficié de formations spécifiques pour le soutien à l'intégration des élèves ? Mais du coup j'imagine que...

00:01:46 **Enseignant A**

...Alors non. Non, non !

00:01:46 **Chercheur**

C'est juste votre expérience dans spécialisé qui...

00:01:50 **Enseignant A**

...j'ai eu aucun, aucun cours de soutien à l'intégration. C'est en fait des choses qui se sont créées au fur et à mesure de l'intégration dans l'école.

00:02:00 **Chercheur**

D'accord.

00:02:00 **Enseignant A**

Qui est un gros plus dans mon cas, pour pouvoir obtenir des intégrations et des intégrations qui marchent.

00:02:08 **Chercheur**

Très bien.

Et puis du coup, j'imagine que vous avez déjà accueilli cette année ou l'année précédente des élèves à besoins éducatifs particuliers.

00:02:15 **Enseignant A**

Cette année, j'en ai un.

00:02:16 **Chercheur**

Très bien en cette année. Et puis à quelle...

00:02:18 **Enseignant A**

L'année dernière, j'en avais pas.

00:02:20 **Chercheur**

OK, très bien, et c'est quel type d'intégration et quel pourcentage à peu près ?

00:02:23 **Enseignant A**

C'est un peu plus du 50%.

00:02:27 **Chercheur**

Très bien donc pour un peu...

00:02:29 **Enseignant A**

C'est un élève de... qui est en regroupement spécialisé. Et puis pour lequel on prévoit un retour en ordinaire pour le cycle d'orientation.

00:02:39 **Chercheur**

OK.

00:02:39 **Enseignant A**

Et donc ça fait plusieurs années qu'il est en intégration déjà dans notre école. Et cette année on a un petit peu augmenté son taux, mais pour l'instant, il est pas à 100 pourcent, donc il fait des matières spécifiques avec moi. Que nous avons décidées, selon les intégrations des années précédentes.

00:02:54 **Chercheur**

OK, selon ses compétences ?

00:02:55 **Enseignant A**

Exactement.

00:02:56 **Chercheur**

OK. Très bien. Et du coup donc j'ai cru le comprendre un peu dans ce que vous disiez, mais dans l'établissement, il y a beaucoup d'intégrations ?

00:03:03 **Enseignant A**

Il y avait parce que maintenant, le regroupement spécialisé et ben il a été transformé en CLI. Euh... En CLI euh... DI/TSA. Et donc il a été transformé là depuis cet été. Et du coup ben... ça

fait que pour l'instant il n'y a pas d'intégration de la CLI vers l'ordinaire parce que pour l'instant ils sont en train de trouver leurs marques.

00:03:30 **Chercheur**

D'accord, Ouais et donc l'élève que vous vous recevez en intégration. Il vient de...

00:03:32 **Enseignant A**

...ben il était dans le regroupement spécialisé dans de cette école, mais maintenant là, les élèves qui continuaient dans ce regroupement sont dans l'école voisine. Et cette élève ben vient selon un horaire qui a été préétabli.

00:03:47 **Chercheur**

OK, très bien parfait. Est-ce que les au sein de l'école, du coup pour les années précédentes plutôt, et puis même pour le futur, est-ce qu'elles sont plébiscitées ? Est-ce que vous sentez que c'est quelque chose qui est important pour l'école, pour l'établissement ?

00:04:01 **Enseignant A**

Oui, c'est quelque chose, en tout cas que nos vieux collègues avaient un petit peu de peine à accepter par peur du... travail en plus. Par peur de pas réussir à aider l'élève correctement, et puis par non-intérêt d'avoir un élève en plus qui compte pas dans les listes. Mais les nouveaux collègues qui avaient l'habitude de travailler avec nous, et bien ils étaient ravis des projets d'intégration. On a fait non seulement des projets d'intégration, mais aussi des projets de co-enseignement. C'est à dire que moi j'allais avec toute ma classe pour une matière prédéfinie avec, chez des collègues de l'ordinaire. Donc les élèves étaient intégrés ensembles avec moi, si je puis dire, puis on était deux enseignants pour 27/28/30 élèves.

00:04:48 **Chercheur**

D'accord, OK ça c'est génial et du coup est-ce que vous avez donc vous disiez ceux qui avaient un frein, c'était plutôt au niveau administratif, c'était la charge en plus ? La charge administrative.

00:04:58 **Enseignant A**

La charge en plus, les séances en plus avec peut-être les enseignants de cette élève ou des choses à organiser en plus pour de l'étayage pour l'élève. Puis du coup, ben, ils voulaient pas forcément avoir cette charge et ceux qui ont été un peu obligés à le faire, ben ils se sont un petit peu arrangés pour que ça capote.

00:05:17 **Chercheur**

D'accord, donc c'était carrément, c'est du sabotage ?

00:05:18 **Enseignant A**

Bon, l'élève arrive et puis : « Ah bah non c'est pas l'heure de, maintenant je fais l'heure d'allemand ». Ah bah l'élève part parce qu'il n'est que pour l'heure de maths. C'est aussi ça, c'est qu'il y a aussi une contrainte horaire. Euh si tout d'un coup on est en train de faire un truc ou les élèves sont super concentrés, puis on se dit « Ah ouais, je ferais encore 1h ! » Mais bon, l'heure-là il y a l'intégration. Ben du coup je dois changer l'activité. Puis pour certains, c'est aussi difficile de lâcher ça, de se dire ben là j'ai 2h00 de maths et l'intégration vient pour les 2h de maths donc je ne change pas mes 2h00 de maths quoi qu'il arrive.

00:05:46 **Chercheur**

Ouais bien sûr, évidemment.

00:05:47 **Enseignant A**

Voilà, et du coup ça c'est aussi une contrainte supplémentaire.

00:05:50 **Chercheur**

Ouais donc vous pensez qu'il y avait presque comme du sabotage en fait, à certains moments pour éviter que...

00:05:55 **Enseignant A**

Ben malencontreusement. Puis après, ben en fait l'élève, il est pas capable. C'est une manière un petit peu détournée de, ouais, de de faire capoter l'histoire. Parce qu'évidemment un élève qui arrive dans une classe ou il doit être intégré, puis qu'il arrive comme un cheveu sur la soupe qu'on lui dit : « Ah bah non, j'ai changé mon horaire. Ah bah désolé, j'ai oublié de t'avertir. » Ben voilà, il fait ça une fois, deux fois, trois fois, puis au bout de la 4^e fois, il fait exploser la classe parce que bon il voit bien qu'il est pas accueilli.

00:06:23 **Chercheur**

Ouais, bien sûr.

00:06:24 **Enseignant A**

Par exemple, ou bien alors il vient, puis il sentira pas du tout accueilli. Il va être complètement mutique ou il participa pas puis au bout d'un moment on va dire : « bon bah c'est en fait c'est pas du tout un élève qu'on doit intégrer »

00:06:36 **Chercheur**

Et puis, au contraire, pour vos collègues plus jeunes, du coup qui sont plus partant est-ce que vous avez aussi une idée de pourquoi ? Qu'est-ce que ça leur rapporte de faire des intégrations ?

00:06:45 **Enseignant A**

Alors mes tout jeunes collègues, je saurais pas vous dire. Par contre, ceux qui étaient en LME et puis qui ont eu l'habitude de faire des stages, parce qu'avant, dans la formation LME, il y avait une obligation de faire des stages spécialisés. Tandis que maintenant c'est en option. Donc si on était obligé de faire un stage en spé, moi j'ai eu énormément de étudiants de dernière année qui ont fait un stage en spé de un mois en responsabilité, ou bien il y avait les EAT2 qui étaient, qui existent toujours mais un peu sur une forme différente. Avant c'était sur les 3 divisions. Maintenant ils ont changé le module et du coup ben...

00:07:20 **Chercheur**

Moi, je crois que je fais partie d'une des dernières volées à avoir fait les 3 divisions, dans le spécialisé aussi.

00:07:22 **Enseignant A**

Les 3 divisions donc. Du coup, ben 3 divisions, bah vous vous rendez compte que au final, ben ouais c'est c'est, c'est un travail bien différent, mais quand même pas un truc insurmontable, c'est pas écrit sur leur tête qu'ils sont spécialisés comme des des élèves qui sont infirmes moteurs cérébraux ou des élèves qui ont de la surdité ou un autre type de handicap et du coup bah moi j'ai trouvé que ces volées-là d'étudiants, ils étaient beaucoup plus à même de comprendre ce que c'était le travail de l'enseignant spécialisé dans une école ordinaire. Et là, les nouveaux collègues qui ont pas eu cette possibilité-là ben peut être que, ben ils ont aussi peur. Qu'est-ce que c'est un élève spécialisé ? C'est ça ! On a toujours ces espèces de stéréotypes qui collent aux baskets des élèves de spé et du coup bah... voilà...

00:08:06 **Chercheur**

Donc y'a quand même quelque chose d'important qui se joue au niveau de la formation ?

00:08:09 **Enseignant A**

Moi je pense que oui. Enfin je suis même certaine.

00:08:11 **Chercheur**

Ouais, d'accord.

00:08:13 **Enseignant A**

Parce qu'on a beau vouloir expliquer ce que c'est un spécialisé, ben, c'est que on en expérimentant et en voyant soi-même pendant une, deux, trois semaines ce que c'est que que on va se rendre compte vraiment.

00:08:24 **Chercheur**

Tout à fait. D'accord et donc vous m'avez dit, le RCS de l'établissement a changé en CLI cette année puisqu'il y a eu les nouvelles directives. Et du coup, c'est une CLI DI/TSA vous m'avez

dit. Et du coup, son rôle actuellement dans l'école et les pratiques mises en place, c'est quoi ? Pas encore d'intégration ? Parce que c'est trop tôt et est-ce qu'il y a d'autres types d'activités qui peuvent se faire, même entre professionnels pour essayer un peu de créer...

00:08:49 **Enseignant A**

Pour l'instant, rien.

00:08:51 **Chercheur**

OK, donc ils sont un peu de leur côté...

00:08:51 **Enseignant A**

Oui, de leur côté, il y a eu juste une présentation de la CLI par la responsable pédagogique qui est venue dans nos classes, là, les 3 dernières semaines. Enfin, on s'est inscrit pour qu'elle vienne présenter la CLI parce que justement ben dans le bloc où ils sont bah des fois, y a des cris des élèves qui qui pètent un plomb et tout ça, puis bah là où elles sont c'est... elles sont dans un bloc de petits et du coup ben ça questionnait les petits ouais donc pour un peu dédramatiser ça. Et puis pour les récréations. Parce que bon voilà, ils sont normalement chez les petits en récréation. Mais le mercredi matin, ils viennent quand même à l'école, donc ils sont chez les grands en... aux récrés, donc c'était aussi pour que les grands puissent comprendre leur mode de faire, la manière qu'ils ont de s'adresser aux gens que ça peut paraître maladroit mais que c'est, c'est c'est, c'est voilà un besoin, une manière de s'exprimer différemment et du coup, ben ça, ça permet aussi de comprendre la différence. Et puis de de faire une meilleure intégration. Mais pour l'instant, il n'y a pas tellement d'intégration. En plus comme on peut pas vraiment faire des activités en commun... bah, du coup... à cause du COVID hein donc.

00:09:53 **Chercheur**

Oui, évidemment, évidemment.

00:09:54 **Enseignant A**

Ça a coupé un peu l'herbe sous le pied aussi de l'intégration.

00:09:56 **Chercheur**

Ouais, et vous, pour votre élève, du coup vous avez en intégration, est ce que vous sentez une différence maintenant qu'il est sur 2 lieux différents ? Est-ce que...

00:10:02 **Enseignant A**

Alors lui, sa chance, c'est qu'il était déjà intégré dans cette école.

00:10:05 **Chercheur**

Ouais, donc il connaissait ses camarades de l'ordinaire et ça le dérange pas. Du coup, qui a une partie de ses camarades du spécialisé dans l'autre école et...

00:10:10 **Enseignant A**

Ben il les voit quand il y est, puis il voit ceux-ci quand il est ici.

00:10:12 **Chercheur**

OK, donc ça se passe bien.

00:10:15 **Enseignant A**

Oui ça se passe bien. Mais je dirais que l'intégration aussi. Enfin moi, j'ai senti ça très fort. C'est aussi le contact avec les collègues... parce que par exemple, moi je... bah les CLI, comme vous hein je suppose vous avez des horaires un peu continus à midi, vous devez soutenir aussi les enfants qui mangent et tout ça. Ce qui était pas le cas quand on est en RCS, donc on peut partager beaucoup de moments à la salle des maîtres avec les collègues.

00:10:33 **Chercheur**

Oui, exactement.

00:10:37 **Enseignant A**

Puis du coup, ça aussi, c'est quelque chose qui est important parce que nous oui, la CLI nous a été présentée, mais moi qui ai l'habitude de travailler en spécialisé. Bah je suis pas sûr de tous les reconnaître parce que les éducateurs, je les vois à peine. Euh oui, je connais les enseignantes parce que 2 c'est des des anciennes collègues à moi la 3e c'est la référence donc elle passe souvent à la salle des maîtres, mais pour ce qui est des autres j'les vois pas. Alors moi ce que j'ai ressenti en tant qu'enseignant spécialisé c'est que : plus on crée d'affinité avec l'ordinaire et que les gens nous connaissent savent comment on travaille, s'intéressent aussi à nos élèves ou font quelques activités avec nous. Ça peut être des activités de bricolage, une sortie en plein air, un camp et ben ça va leur donner un peu plus de confiance pour intégrer un enfant. Parce que du coup bah ouais je la connais donc euh ben je sais qu'elle va pas me lâcher, si j'ai un truc à lui dire, je vais pouvoir le lui dire. Si ça va pas et tout ça, je... j'aurais moins de jugement parce que la personne me connaît, je la connais. Donc ça, je trouvais que c'était vraiment assez important. Moi, j'ai jamais eu une collègue qui m'a dit non, j'intègre pas ton élève. Parce qu'ils savaient que quand je demandais une intégration, j'avais des arguments pour le faire, puis je pouvais présenter des choses qui les rassure et puis que j'allais pas lâcher mon élève dans la nature. Que j'allais euh... ben je faisais les séances de travail avec les collègues de l'ordinaire pour savoir où est ce qu'ils en étaient pour que je puisse coacher mon élève quand il était chez moi et quand il partait en intégration qui soit prêt. Donc elles savaient aussi qu'elles pouvaient me dire : « écoute, demain, je fais pas l'allemand, je fais les maths donc excuse-moi, mais envoie-moi ton élève demain et parce que j'en ai, j'ai besoin de lui pour avancer. » Et puis moi

je disais OK il y a pas de souci. Moi je disais toujours oui à tout ce qu'elles me demandaient donc du coup bah c'est aussi rassurant.

00:12:12 **Chercheur**

Ça crée une relation de confiance en fait entre les deux professionnels.

00:12:13 **Enseignant A**

Exactement, exactement, ce qui fait que l'enfant, il va aussi être en confiance. Et puis tous les moments aussi de... de brainstorming, un peu comme ça, informel à la récréation, genre « ohh purée ton élève aujourd'hui mais il était pas dans son assiette. » « Ah bah ouais, c'est vrai, écoute, il m'a raconté ce matin, il a eu un souci chez lui. » « Ah okay, alors je comprends mieux. » Ou bien « oui super ça s'est bien passé ! », puis moi de revoir l'élève, puis dire « Eh top, la maîtresse qui te reçoit en intégration, bah elle a trouvé que tu étais top ! Donc bravo, allez, on continue comme ça. Elle m'a dit aussi que l'évaluation s'est bien passée. » Ou non, l'évaluation s'est pas bien passée. « OK, comment on fait alors ? Bah la prochaine fois tu feras l'évaluation chez moi. » Et l'enseignante va être sûre que moi je les fais correctement parce qu'elles savent mes critères pour faire un passage d'évaluation donc il y a tout ça aussi qui se joue en professionnel, qui est très important pour une bonne intégration. A mon sens... de mon expérience de 17 ans en spé.

00:12:59 **Chercheur**

Et là maintenant, vu que vous êtes dans l'autre posture de l'enseignant régulier, sachant que du coup le RCS s'est déplacé. En tout cas, les élèves du regroupement se sont déplacés dans l'autre école vous avez moins...

00:13:07 **Enseignant A**

Ben moi, je connais mes collègues de de l'autre RCS...

00:13:07 **Chercheur**

Donc c'est plus facile...

00:13:07 **Enseignant A**

Donc c'était complètement logique quoi, quand on a dit : « bon bah alors tu prends... » on a brassé les 7P l'année dernière. Du coup cette année, bah j'ai les 8, mais c'est des 8 brassés, donc j'ai aucun de mes anciens élèves. Et puis le... le... quand j'ai choisi enfin... On s'est dit bon, ben quelle moitié tu prends et tout ça ? Bah moi j'ai dit, je prends la moitié ou y'a l'intégration. Ça me paraissait évident.

00:13:33 **Chercheur**

Ouais. Puisque y'avait déjà ce lien qui avait été fait.

00:13:34 **Enseignant A**

Ben ouais.

00:13:35 **Chercheur**

Mais du coup j'imagine qu'il y a moins ces moments d'échanges informels donc ça se fait plus par...

00:13:36 **Enseignant A**

Bah ouais... Oui, alors plus par WhatsApp, par mail et tout, même la même chose. On se connaît donc on se dit les choses. Il y a pas de... Comment on dit... de... de présentation de soi extraordinaire à faire pour que l'autre se disent ouah, c'est un super prof quoi.

00:13:56 **Chercheur**

Bien sûr. Ouais donc c'est... la relation de confiance est déjà là, donc c'est plus facile à continuer de cette manière-là.

00:14:02 **Enseignant A**

Tout à fait.

00:14:03 **Chercheur**

Et puis du coup, le par rapport donc... on va peut-être commencer par l'ex-regroupement spécialisé qui a changé d'école. C'est quoi le regard que vous portez sur les élèves qu'il accueille, c'est quel type d'élève ? Qu'est-ce que vous voyez, comment est-ce que vous les définiriez ? Ouais, qu'est-ce que, comment est-ce que vous décrivez ces élèves-là ?

00:14:20 **Enseignant A**

Qui sont en intégration ?

00:14:20 **Chercheur**

Qui sont actuellement dans le regroupement, l'ex-regroupement de classes spécialisées, qui était ici puis qui a changé d'école. Ces élèves-là donc ceux qui vont en intégration ou, s'ils en ont aussi, qui ne vont pas en intégration.

00:14:30 **Enseignant A**

Ils en ont qui vont en intégration dans leur école. Et les intégrations qui était en cours il y en avait que une ou ça devait rester. Donc voilà.

00:14:37 **Chercheur**

Oui, qui continue du coup ici. OK. Et puis vous du coup ces élèves là, vous les décririez comment si deviez les décrire. Leurs difficultés, leurs besoins, leur...

00:14:44 **Enseignant A**

Ah bah ils ont des difficultés. Certains cognitifs. Des fois, il y a un léger retard mental. Je sais pas. Une maladie qui a fait qu'ils ont perdu le wagon en route et puis que qu'ils ont pas pu continuer en ordinaire. Je sais pas, une grande prématurité, des... voilà.

00:15:01 **Chercheur**

Donc souvent des diagnostics qui vont causer du coup un retard au niveau scolaire.

00:15:05 **Enseignant A**

Oui, je sais pas un trouble du... de... un trouble de comportement aussi. Qui du coup doit être associé à un truc cognitif parce que le comportement est pas un critère.

00:15:06 **Chercheur**

OK. Bien sûr. Et donc les difficultés se placeraient plutôt au niveau, soit du comportement, soit au niveau scolaire.

00:15:21 **Enseignant A**

Oui, mais j'ai envie de dire que c'est toujours d'abord au niveau du scolaire. Et puis le trouble associé, ce serait le comportement. Même si des fois c'est le trouble du comportement qui provoque euh, le retard scolaire. Mais le premier critère, c'est vraiment les difficultés d'apprentissage et de cognition.

00:15:40 **Chercheur**

D'accord très bien. Et du coup si on prend maintenant la nouvelle CLI qui est dans cette école. Quel regard vous avez sur ces élèves-là ? Est-ce que la population est vraiment très différente ? Est-ce que vous avez...

00:15:48 **Enseignant A**

Ah totalement différentes ! C'est des élèves qui ont besoin de beaucoup plus de de soutien, des adultes avec des conditions très particulières, avec une plus grande adaptation de... de, de, de... j'ai envie de dire que quand... quand on les voit, on se dit « Ah bah c'est les élèves de la CLI. » Ce qui était pas forcément le cas avec les élèves du regroupement spécialisé, ils vont plus détonner.

00:16:11 **Chercheur**

C'est plus, peut-être, des élèves qu'on aurait pu mettre avant dans des CMP ?

00:16:17 **Enseignant A**

Exact. Même si c'est les plus légers.

00:16:20 **Chercheur**

Ouais bien sûr. Parce qu'ils peuvent fonctionner dans une école et...

00:16:22 **Enseignant A**

Exactement. Il peut fonctionner dans un grand groupe et puis il supporte justement ces va-et-vient de personnes qu'ils connaissent pas. Dans les CMP ils sont quand même beaucoup entre eux.

00:16:31 **Chercheur**

Et si vous vous projetez, on se projette un petit peu, est-ce que vous pensez qu'avec ces élèves là, ce serait envisageable de faire des intégrations ou pour l'instant c'est vraiment trop compliqué ?

00:16:38 **Enseignant A**

Alors pour moi, oui. Je peux pas vous dire ce... que parce que moi j'ai confiance dans la structure du spécialisé mais je ne sais pas si pour mes collègues c'est quelque chose qui pourrait être surmontable ou pas. J'ai par exemple une collègue, là, qui qui, qui a une 1P et puis qui reçoit une petite, euh, qui a un léger autisme. Et puis euh... mais elle a des bonnes compétences scolaires. Donc là elle a une SPES qui vient le 50% du temps. Ce qui l'aide beaucoup. Alors, il y a eu aussi toute une histoire avant de l'accueillir, de dire Bon bah OK toutes les enseignante de 1P se sont réunies avec la directrice. OK, alors qui se sent de prendre l'élève ? Y en a qui se sentaient, d'autres qui se sentaient pas. Et puis bah qu'est-ce qu'on met en place ? Bah du coup, la classe qui a accueilli elle a eu un effectif un peu plus réduit. Ils ont fait attention dans la formation des classes, de pas mettre des enfants qui ont déjà été décrits par les structures préscolaires comme des élèves qui pétaient les plombs comme ça. Pour pas que ça fasse effet boule de neige sur cette petite qui a déjà des troubles de l'autisme donc... et en plus qui est non francophone. Donc, du coup voilà, c'est des choses qui se font en amont pour que l'intégration se passe le mieux possible et qu'elle puisse rester en ordinaire.

00:17:50 **Chercheur**

Mais cette élève-là, ne vient pas de la CLI. C'est une élève qui est intégrée avec du soutien SPES, mais qui...

00:17:54 **Enseignante A**

Exactement.

00:17:55 **Chercheur**

D'accord donc, y'a vraiment beaucoup de modalités différentes d'intégration dans cette école. Et donc ça fait un peu partie aussi de l'ADN...

00:18:01 **Enseignant A**

Oui, de l'école tout à fait. Mais je pense que ben pour cette collègue-là, d'intégrer un élève de la CLI ce serait pas un problème. Pour une autre collègue peut être qui n'a jamais intégré d'élève... Ben si on lui dit ben voilà un élève de la CLI, pour peu qu'elle l'ait, vu péter les plombs dans les escaliers 3 fois, elle va dire « Ah écoute, moi, j'ai déjà une classe assez complexe. Et puis euh bah non j'y arrive pas » ou « j'ai déjà 22 élèves et puis ça me fait trop »

00:18:24 **Chercheur**

Ouais et ça, vous pensez que. c'est plus au niveau de la personne, de son expérience, de sa personnalité....

00:18:31 **Enseignant A**

Oui, oui. Même si selon la loi, on doit accepter les intégrations. Mais...

00:18:35 **Chercheur**

Vous, ici, vous le faites en discussion quand même, j'imagine, avec les enseignants...

00:18:39 **Enseignant A**

Exact. Parce que ben déjà avant la procédure c'était ben, j'ai un élève en spécialisé que je vais tenter de d'intégrer : je parle à ma DESI, qui parle à la directrice de l'établissement. La directrice d'établissement réunit ses ouailles du degré concerné, puis présente l'élève et décide, d'un commun accord ou d'un... ordre que ce sera telle personne qui va l'accueillir. Et puis nous, dans la réalité et ben, on faisait un peu plus de... de.... Comment dirais-je... de... de... de... ? Je disais à mes stagiaires : de la prostitution. De dire « Ah écoute, j'ai un élève qui... non mais tu verras, il est génial. Bon, alors il a ces difficultés-là, mais il a aussi ces compétences-là est ce que tu serais d'accord de l'intégrer ? » Puis l'autre dit oui, non ou oui à telle condition. OK, donc je parle à ma DESI, ma DESI parle à la directrice, mais la directrice est déjà au courant que cette enseignante est d'accord de l'intégrer, donc c'était un petit peu plus comme ça, exactement parce que mes collègues.

00:19:38 **Chercheur**

D'accord, Ouais. Vous préparez un peu le terrain à l'avance et...

00:19:45 **Enseignant A**

Exactement. Parce que mes collègues aiment pas se retrouver devant le fait accompli, donc elles préfèrent, ben justement s'il y a une affinité et puis voilà, parce que tout le monde est pas pareil puis bah des fois, justement, on se disait que c'était plus simple de faire comme ça, même si

c'est pas la procédure correcte. Et puis on faisait un bilan des intégrations tous les trimestres avec tous les enseignants du spécialisé. Toute l'équipe spé, le directeur, le DESI et puis, les enseignantes de l'ordinaire, qui intégraient, passaient toutes les 15/20 minutes pour qu'on fasse un bilan de l'élève, de son intégration et puis du futur projet, puis du coup, ça ça, ça aidait tout le monde.

00:20:23 **Chercheur**

Ouais, ça se fait du coup plus en douceur que par une sensation qu'on impose quelque chose à l'enseignant. Et du coup je constate que le directeur joue quand même un rôle important.

00:20:33 **Enseignant A**

Oui, notre ancienne directrice qui s'est arrêtée il y a 2 ans et bien elle, elle est... enfin quand elle est arrivée dans notre école, elle connaissait pas du tout les élèves du spécialisé ou très peu et puis ben justement, elle voyait que on était quand même bien intégré dans l'école. Que y avait tout un passif. Puis peu à peu, elle... Enfin, on était vraiment considérés comme des enseignants ordinaires. On participait à tout, presque trop. Avec cette espèce de double casquette : oui, on est OMP mais en même temps ben, on participe à tout ce qui se passe dans l'école, euh de manière assez informelle, je dois dire. Elle était toujours là pour accueillir nos élèves dans son bureau et de dire « bon écoute, là, maintenant ça suffit, tu te comportes mieux. » Parce que du coup nos élèves ben de avoir une DESI OMP qui n'est pas là... pour eux... Enfin, leur directrice, c'était la directrice de l'établissement. Même si non bah c'est pas elle, mais en fait, la figure d'autorité, c'était elle. Donc elle était d'accord de les recevoir puis dire « Écoute, TAC, TAC, TAC » bon elle leur donnait un petit chocolat, donc ils trouvaient ça trop cool. Mais du coup ben ça fait que on était hyper bien intégré. Et puis ça, ça aidait aussi à l'intégration des élèves. C'était pas les élèves du regroupement spécialisé, c'était les élèves d'un tel, les élèves d'un tel, les élèves d'un tel, tout comme mes collègues de l'ordinaire, c'est pas la classe de 6P, c'est la classe d'un tel, d'un tel, d'un tel. Donc du coup ils étaient pas du tout stigmatisés. On avait les récréations ensemble, on surveillait, euh, on n'était pas deux entités séparées. Tandis que maintenant avec le système CLI, c'est des entités qui sont séparées. Ils ont leur copieur, ils ont leur... enfin, tout est séparé. Ils ont leur budget parce que nous, en regroupement spécialisé, on recevait notre argent sur le pot commun de l'école. On comptait dans leurs effectifs pour les périodes de MDAS. Donc c'était différent du coup, par la force des choses, il y avait déjà plus de contacts qui va y en avoir avec la CLI. On rencontrait les collègues à la salle des maîtres. « Ah bah ouais, moi j'en ai que 8 à faire toi t'en as 24. » Ben voilà, c'est ce qu'elle a maintenant. Bah elles viennent jamais à notre photocopie parce que parce qu'elles ont la leur.

00:22:31 **Chercheur**

Ouais ouais bien sûr.

00:22:33 **Enseignant A**

Ça change énormément de choses.

00:22:34 **Chercheur**

C'est beaucoup plus séparé, beaucoup plus clivé maintenant ?

00:22:37 **Enseignant A**

Bah moi je trouve oui ouais pour l'instant... Pour l'instant ! Parce que c'est le début, parce que c'est le début. Puis voilà tous ces moments de salle des maîtres ben eux, ils surveillent tout le temps donc ils vont voir les enseignantes qui surveillent, mais pas forcément les enseignants qui sont à la salle des maîtres. À midi, ils mangent avec les élèves donc ils vont pas les voir non plus. Donc voilà il y a plein de moments informels où on se côtoie pas.

00:23:01 **Chercheur**

D'accord. Et ça, ça péjore, ensuite, l'intégration de l'enfant ou les possibilités...

00:23:05 **Enseignant A**

Ça pourrait, ça pourrait.

00:23:08 **Chercheur**

OK et puis du coup, cette histoire de double casquette dont vous parliez, c'était, c'est problématique, à votre avis ou au contraire c'est un...

00:23:14 **Enseignant A**

Non, c'était propre à chez nous.

00:23:14 **Chercheur**

D'accord. C'était vraiment spécifique à ici et c'était plutôt un plus.

00:23:17 **Enseignant A**

Ouais, ouais, d'ailleurs nous on était deux classes à cet étage et une classe tout en bas. Là maintenant, la CLI ils sont les trois tout en haut d'un bloc. Ils naviguent les 3. Alors c'est tout à fait propice au type d'élève qu'ils ont parce que ça pourrait pas jouer, que les élèves doivent se déplacer. C'est trop difficile pour eux. Beaucoup trop de mouvement dans l'école mais ben voilà d'avoir des élèves de l'ordinaire collés à ma porte, bah ça fait avec mes élèves aussi doivent tenir un peu plus à carreau. Parce qu'ils vont dire : « attends, ils vont nous prendre pour des gogols ! » déjà qu'ils trouvaient que on les prenait pour des fous et tout. Ben ça les obligeait à se à se tenir. On faisait la gym en intégration avec les ordinaires, donc la même chose. Le prof de gym il disait toujours : « Ah ! Ben purée quand ils sont avec les ordinaires, on voit pas qui est qui puis quand ils sont entre eux et ben j'ai beaucoup plus de difficultés à donner la leçon. » Parce que quand ils sont entre eux ben ils savent les limites de chacun. Et puis ils essayent pas de de de, de, de, de, de, de de se mimétiser. Tandis que quand ils sont avec les élèves de

l'ordinaire bah ils essaient quand même un peu de les copier parce que... ils ont envie de retourner en ordinaire. Donc c'est... ouais parce qu'ils y étaient à un moment ou un autre.

00:24:33 **Chercheur**

Et du coup, maintenant la séparation est beaucoup plus physique. En fait, avant, les classes étaient vraiment intégrées dans l'école et maintenant ça fait un peu plus bloc à part.

00:24:38 **Enseignant A**

Bon, il y a quand même deux blocs en dessous, où il y a des classes mais, mais c'est différent.

00:24:43 **Chercheur**

Oui, oui, mais il y a quand même cette séparation.

00:24:45 **Enseignant A**

Ouais après ben aussi. Ils reçoivent des élèves qui viennent de plusieurs lieux donc ils partent en minibus. Parce que nous, on en avait quelques-uns qui venaient en minibus le matin parce que c'était des petits de moins de 10 ans et ceux de plus de 10 ans, bah ils faisaient un bout de chemin avec les élèves de l'ordinaire pour rentrer chez eux. Des fois, c'était des voisins. Donc de nouveau une création de liens.

00:25:03 **Chercheur**

Il y avait plus la proximité. Proximité aussi au niveau du quartier ?

00:25:05 **Enseignant A**

Ouais donc du coup moi si je voulais intégrer un élève que je savais qu'il avait une bonne affinité dans une classe avec un de ses élèves bah justement, j'allais plutôt privilégier par exemple ça ou bien une collègue qui le connaissait déjà parce que moi je faisais le dessin avec ou la gym ou la piscine avec. Ben j'allais aussi privilégier ça. Donc, après tout, des facteurs adultes pour le bien de l'intégration de l'enfant.

00:25:31 **Chercheur**

Et du coup, vous en avez déjà un peu parlé, mais donc le rôle de l'enseignant spécialisé de manière générale ? Ce sera plutôt de gérer ses élèves en classes spécialisées mais aussi faire le lien et le contact avec les enseignants ordinaires ?

00:25:41 **Enseignant A**

Ah oui, ça c'est primordial. Ah moi je trouve ça, c'est primordial. Le contact avec les enseignants de l'ordinaire. Euh, que l'enseignant ordinaire se sente pas seul avec son intégration, puis qu'il se dise : « Ah bah la collègue, elle me l'a refilé et puis voilà, elle en a un de moins, donc elle en a 7 ou peut-être 6 si elle a 2 intégrations puis moi j'en ai 24 ! » Je veux dire, elle charrie et tout

donc le fait de voir que ben oui, je l'ai intégré, j'en ai un de moins, mais je suis au taquet, je sais ce que tu fais dans ta classe. Je viens te poser une question, je m'intéresse à mon élève, je fais les entretiens avec toi, je te fais participer quand je fais, moi, les entretiens, je participe à tes séances de travail. Il y a une collaboration.

00:26:21 **Chercheur**

Et ça, c'est le, le rôle principal aussi du coup dans l'intégration de l'élève, dans l'appui à l'intégration. Ça se fait plus par la collaboration que de venir en classe ? Ou il y a aussi, parce que vous aviez dit que vous aviez ces moments de co-enseignement avec tout le groupe mais est-ce que c'est arrivé que vous deviez accompagner un seul élève ?

00:26:34 **Enseignant A**

Jamais, j'avais pas le droit parce que moi j'avais le reste de mes élèves. Moi je pouvais pas faire l'appui à l'intégration.

00:26:36 **Chercheur**

Ouais, vous aviez pas il y a pas assez de force dans les classes.

00:26:40 **Enseignant A**

Ouais, quand mes élèves y allaient, ils y allaient tout seul, sauf si...

00:26:43 **Chercheur**

Il y avait tout le groupe ?

00:26:44 **Enseignant A**

Il y avait tout le groupe qui devait se déplacer alors effectivement, si moi je décidais de faire une activité, enfin de faire tout l'anglais avec les élèves de l'ordinaire et ben, et que j'avais une intégration, ben, j'allais mettre mon élève intégré dans la classe-là. Parce que du coup il a déjà son bureau et là déjà son truc.

00:27:01 **Chercheur**

Donc le rôle principal, on va dire dans l'appui à l'intégration, c'est vraiment ce rôle de collaboration et d'être là aussi pour soutenir l'enseignant ordinaire. Et vous maintenant du coup quand...

00:27:12 **Enseignant A**

Ouais, puis de définir les objectifs du projet, que l'enseignant de l'ordinaire, il dise pas waouh, il vient dans ma classe pour les maths, donc il fait, il doit faire toutes les maths, exactement comme mes élèves. Non ! Bah peut être que ce sera juste ben pour la géométrie ou bien juste

pour tâter le terrain, pour voir si c'est son niveau, comment il gère l'ambiance de classe. Voilà, il faut définir les objectifs.

00:27:32 **Chercheur**

Ouais OK. Du coup, bah vous y avez répondu avant, mais c'est depuis combien de temps que vous accueillez des enfants en intégration ? Donc ça fait depuis cette année ?

00:27:46 **Enseignant A**

Euh, ça fait juste cette année parce que ça fait que 2 ans que je suis en ordinaire mais par contre des intégrations j'en ai fait depuis ma 2^e année d'enseignement.

00:27:53 **Chercheur**

Ouais très bien. Et puis par contre du coup vous avez...

00:27:55 **Enseignant A**

Et toutes les années.

00:27:58 **Chercheur**

Ouais, mais dans l'autre sens et maintenant du coup d'être de l'autre côté. Vous avez l'autre regard. Ouais et du coup, vous accueillez un enfant cette année ? Et c'est quoi son profil ? Du coup, quels sont ses points forts, ses points faibles ?

00:28:08 **Enseignant A**

Oui. Alors ses points faibles, c'est le Français. Et ses points forts, c'est mathématique et langue.

00:28:13 **Chercheur**

OK donc les autres langues que le français vont bien ?

00:28:15 **Enseignant A**

Ouais.

00:28:16 **Chercheur**

Euh, et donc...

00:28:17 **Enseignant A**

Vocabulaire très pauvre, il a un niveau de 6P de français alors que il est 8P en math et en langue.

00:28:25 **Chercheur**

D'accord, OK. Et par contre, et donc il a intégré dans quelles disciplines ?

00:28:28 **Enseignant A**

Il est intégré en gym... Euh mathématique, gym, anglais, allemand, musique... Euh, géographie/histoire. Et 2 périodes de français.

00:28:45 **Chercheur**

OK, donc il vient quand même pour du Français ?

00:28:47 **Enseignant A**

Oui, justement, dans le sens où il faut que je puisse tester un peu son niveau. Pour voir comment ça pourrait jouer pour le cycle.

00:28:54 **Chercheur**

Donc vous faites du français 8P avec lui, sachant que pour tout le reste, il a le niveau et là vous constatez quand même une belle différence de niveau ?

00:28:59 **Enseignant A**

Tout à fait.

00:29:03 **Chercheur**

Et du coup, de manière plus générale, une intégration, vous en avez parlé un peu, mais comment ça se passe ? Donc avant vous en avez parlé, c'était quand vous préparez le terrain avant que la directrice impose la décision. Et pendant ? C'est aussi donc pendant que l'enfant est en intégration...

00:29:18 **Enseignant A**

Ben on définit l'horaire, si moi j'arrive à calquer mes horaires sur l'enseignante et ben c'est top. Parce que du coup ben quand les miens font le français et ben il va à l'intégration pour le français en ordinaire. Donc ça me demandait beaucoup de gestion parce que des fois Ben j'avais 3 ou 4 horaires différents selon les élèves. J'avais mon horaire plus les horaires des élèves. Tac, tu dois partir pour le français, tac toi tu pars dans 45 minutes. Mince, j'ai oublié de t'envoyer.

00:29:47 **Chercheur**

Ça arrive aussi... et maintenant...

00:29:48 **Enseignant A**

Ou les élèves qui disent : « Martin⁹, je dois y aller ? » Ah oui, oui vas-y.

00:29:52 **Chercheur**

Et du coup, maintenant quand vous êtes de l'autre côté, vous le vivez comment ça de devoir, du coup, calquer votre horaire aussi, j'imagine en collaboration avec l'enseignante spécialisée et de voir quand est ce que l'enfant peut venir en intégration. Vous le vivez comment dans l'autre sens maintenant ?

00:30:06 **Enseignant A**

Bah bien parce que je sais ce que ça implique. Parce que je l'ai vu faire, moi, ça me pose pas de problème.

00:30:10 **Chercheur**

OK, donc vous adaptez votre horaire en fonction de l'horaire de l'enfant ?

00:30:13 **Enseignant A**

Mon horaire ne change pas quand l'élève vient.

00:30:16 **Chercheur**

Et on au préalable, il a été défini ?

00:30:18 **Enseignant A**

Oui, quel jour il vient et pour quelle matière.

00:30:21 **Chercheur**

OK, très bien, donc ça s'est construit avec l'enseignante spécialisée et après il faut s'y tenir.

00:30:28 **Enseignant A**

Il faut s'y tenir, et puis après penser « Ah mince, j'ai une sortie demain », alors est ce que ça pose un problème qu'il vienne avec moi ? Ou bien la sortie c'est toute la journée mais il est chez moi que la moitié de la journée alors écoute, j'ai regardé avec lui, il veut pas venir OK alors tu le gardes toi toute la journée ? Ou bien oui, il va venir toute la journée. OK. Bah alors il sera pas chez vous à tel moment. C'est organisé.

00:30:48 **Chercheur**

Très bien, donc ça c'est tout. Tout ce qui se fait au préalable. Qui doit être vraiment anticipé et puis communiqué.

⁹ Prénom de l'enseignant A anonymisé.

00:30:52 **Enseignant A**

Oui, oui, très anticipé, ouais.

00:30:57 **Chercheur**

Et du coup, au niveau de l'après, si on peut dire. Est-ce que y a... bon du coup vous avez pas l'expérience en tant qu'enseignant régulier dans l'après d'une intégration, mais quand vous étiez en spé est-ce qu'il y a un suivi qui se fait ? Comment ça se termine ? Et du coup...

00:31:13 **Enseignant A**

...alors moi, j'avais toujours les grands...

00:31:14 **Chercheur**

...le rôle du coup de l'enseignement régulier dans cette suite ?

00:31:16 **Enseignant A**

Donc moi j'avais toujours les grands, donc il y a des élèves que j'ai réintégrés avant la fin de l'école primaire en 7P ou 8P. Et puis des élèves après qui allaient au cycle directement. Il y a des élèves qu'on n'a pas réussi à intégrer du tout en 100% en ordinaire avant la fin de la 8P mais par contre, ils sont quand même aller au cycle. Et puis le cycle nous env..enfin envoie toujours à... au... Enfin, le cycle envoie au directeur, mais je crois que c'est une pratique qui se fait dans plusieurs cycles. Les notes du premier trimestre de leurs anciens élèves de 8P. Donc, la directrice ordinaire, nous forwardait, à nous enseignants spécialisés ces... donc on pouvait voir que devenaient nos élèves. Est-ce qu'ils étaient restés en R2, en R1, en R3 ou est-ce que... voilà, est-ce que ça allait au niveau des notes ou pas ?

00:32:01 **Chercheur**

D'accord, OK. Et ça, après, ça pouvait être aussi transmis à l'enseignant régulier qui avait reçu l'enfant d'intégration ?

00:32:12 **Enseignant A**

Tous à fait, tous les enseignants de 8P recevait toute la liste de tous les élèves de 8P. Plus elle nous envoyait à nous spé parce que nous, nos DESI, ils nous envoyaient pas ces informations. D'ailleurs je sais même pas s'ils les recevaient de toute façon. Comme ça, entre régions et selon les collaborations qui sont faites dans les écoles de quartier avec les cycles correspondants.

00:32:36 **Chercheur**

Ouais très bien. Et du coup on a déjà parlé donc du rôle, dans une intégration, de l'enseignant spécialisé un petit peu et maintenant si on se place du point de vue de l'enseignant régulier donc

votre rôle cette année dans l'intégration ou de manière plus générale le rôle d'un enseignant régulier dans une intégration, à votre avis ça serait quoi, du coup, son rôle à lui ?

00:32:56 **Enseignant A**

Son rôle d'enseignant ordinaire quand il reçoit une intégration, il doit s'assurer que cet élève, il est bien accueilli par tout le reste du groupe. Qu'il y a pas des choses qui se passent par derrière, que l'enfant oserait pas nous dire. Il doit aussi organiser des étayages avec l'élève du spécialisé, parce que il peut rencontrer des difficultés qu'ils osent pas dire à haute voix. Donc il faut avoir un œil un peu plus aiguisé sur la capacité d'autonomie de l'élève par rapport à la matière pour laquelle il est intégré. Donc après ben des contacts avec les parents, des contacts avec les collègues du RCS de dire : « écoute là je le sens pas. Pourquoi ? Est-ce que vous c'est pareil ? » Peut-être que c'est qu'on a vu viser trop haut puis que l'enfant est en train de se noyer, trop sollicité ou il est trop fatigué. Il faut peut-être qu'on enlève... qu'on aménage... Donc voilà.

00:33:48 **Chercheur**

Donc avoir un œil un peu plus aiguisé sur lui, et puis être attentif à...

00:33:52 **Enseignant A**

À ses besoins et à comment on peut moduler. Est-ce qu'on va lui demander de faire toute la page, juste la moitié de la page parce que...

00:33:59 **Chercheur**

Donc vraiment dans la différenciation aussi à ce moment-là. Et puis, non seulement donc avoir un regard sur le côté scolaire, mais aussi sur le côté si on peut dire, comportement ou intégration aussi sociale dans la classe.

00:34:08 **Enseignant A**

Tout à fait exactement. Oui, oui, ça c'est très important aussi. Ce qui se passe à la récréation, est-ce que l'élève est tout seul ou est-ce qu'il joue avec des copains de la classe ? Est-ce qu'il arrive à s'intégrer ? Est-ce qu'il est content de venir ?

00:34:22 **Chercheur**

Et donc cette année, vous avez ce genre d'échanges avec votre collègue de l'enseignement spécial, à propos de l'élève que vous recevez ?

00:34:26 **Enseignant A**

Oui, oui, oui, et j'ai participé à la synthèse de mon élève. J'ai vu déjà ma collègue avec mon élève. Puis après, lui, il est parti, nous, on est resté les 2, on a encore défini des objectifs. Puis ensuite j'ai vu, elle m'a dit, quand était la synthèse de mon élève, je me suis débrouillé pour être présent. Et puis aujourd'hui, j'ai vu le, les parents avec l'enfant.

00:34:53 **Chercheur**

Okay, d'accord.

00:34:54 **Enseignant A**

Toute seule. Et ma collègue l'a vu aussi, elle toute seule avec l'enfant.

00:34:58 **Chercheur**

OK donc y'a vraiment... Le rôle est le même en fait, au final. Il y a une sorte de double réunion de parents pour le parent, mais pour vraiment aussi signifier que il fait pleinement partie de la classe avec vous.

00:35:04 **Enseignant A**

Oui, oui. Alors, moi ce que je faisais quand j'étais en spé, c'était que par exemple, quand j'avais... je convoquais les parents et ben je demandais à ma collègue de l'ordinaire qui l'intégrait, si elle pouvait venir 5 minutes.

00:35:19 **Chercheur**

D'accord, Ouais.

00:35:20 **Enseignant A**

Pour dire Bah comment ça se passe dans ta classe ? Comment tu vois l'enfant ? Est-ce que tu penses que c'est judicieux de... voilà... puis de transmettre ça aux parents. Donc c'était les 2 enseignants avec le parent et l'enfant. Là, c'est un peu différent parce qu'on n'est pas dans la même école, donc...

00:35:34 **Chercheur**

Bien sûr. Et là le rôle que vous avez pris cette année, donc ces entretiens que vous faites, les moments de collaboration, est-ce que vous pensez que c'est propre à vous ? De par votre expérience dans le spécialisé, vous savez ce que c'est. Ou est-ce que c'est quelque chose que vous voyez aussi vos collègues faire, qui est qui est généralisé au sein de l'école ?

00:35:48 **Enseignant A**

Aucune idée. Par rapport à mes collègues de maintenant ?

00:35:51 **Chercheur**

Ouais, de maintenant.

00:35:52 **Enseignant A**

Alors nous, on a toujours fonctionné comme ça. Quand on était en regroupement spécialisé, bah on invitait nos collègues à venir nous dire quelque chose ou si elles étaient pas disponibles, de nous dire bah voilà, ma collègue d'ordinaire m'a transmis ça à propos de votre enfant dans sa classe. Après, comment d'autres collègues en RCS font ou d'autres collègues en CLI qui intègrent... Je sais pas.

00:36:14 **Chercheur**

Ouais donc même là, au centre de l'école, c'est un peu propre à chacun et à l'engagement qu'il veut mettre dans cette intégration ?

00:36:21 **Enseignant A**

Oui, oui. Oui, parce que c'est quand même un engagement c'est pas juste recevoir un élève, puis il part quand le temps est fini.

00:36:29 **Chercheur**

Mais c'est aussi pour ça que vous disiez que c'était important de de s'assurer que l'enseignant était ouvert à recevoir une intégration ?

00:36:35 **Enseignant A**

Oui. Puisque les élèves du spécialisé ont cette excellente compétence de sentir ce qui va pas chez l'autre. Et puis de bien sonder. Donc s'ils sentent que l'adulte est réticent ça joue pas. Moi le nombre de fois où mes élèves du spé disaient « Ouais »... je les engueule parce qu'ils se frappaient à la récréation, puis ils vont pas vers l'adulte qui surveille et qu'ils me disent « ouais c'est... ils sont en train de discuter. Ils s'en fichent de nous, de toute façon on est des spécialisés. Puis on a été leur dire, et ils ont dit réglez vos histoires entre vous, alors bah voilà, on les a réglées. » D'accord, puis de dire, bah voilà, au Conseil d'école et ben on va dire que tel groupe d'enseignantes et ben quand elles surveillent ben elles s'en fichent de... des problèmes qu'il y a. Quand elles passent, elles font semblant de pas voir. Donc voilà plein de choses comme ça que les élèves de l'ordinaire n'oseraient pas forcément dire, même s'ils n'en pensent pas moins. Mais du coup voilà... il y a justement cette... cette finesse qui... des élèves du spécialisé, à sentir comment l'adulte est sur un moment T.

00:37:39 **Chercheur**

Puisqu'en plus du coup, ils sont encore plus...

00:37:40 **Enseignant A**

Sensibles

00:37:40 **Chercheur**

Euh ouais, sensibles. Ils ont ce regard aussi porté sur...

00:37:44 **Enseignant A**

Voilà exactement. Donc du coup, s'il voit que déjà ils vont dans une classe où l'enseignante elle les... « Ah t'es là ? » Ben ça va pas quoi.

00:37:52 **Chercheur**

D'accord, donc, vraiment l'attitude aussi de l'enseignant ?

00:37:53 **Enseignant A**

Ouais, l'attitude de l'enseignant bah elle est importante pour tous les élèves, mais je dirais que les élèves du spécialisé, ils sont encore beaucoup plus sensibles à ça que les autres... De mon expérience, hein.

00:38:04 **Chercheur**

Et puis du coup, d'un point de vue de des ressources que vous mettez en place, les points d'appui que vous avez pour l'intégration cette année, pour réussir l'intégration, qu'est-ce que vous mettriez en avant dans ce que vous avez comme... Quelles sont les ressources que vous mettez en avant ?

00:38:17 **Enseignant A**

Bah la ressource, c'est que l'élève, je le connaissais déjà et il me connaissait déjà aussi parce qu'il a passé 2 ans dans la classe de ma voisine d'en face, donc il me voyait tout le temps. L'année dernière, lui, il était en 7P dans une autre classe et moi j'étais dans ma classe. Quand on sortait à la récréation, il me voyait tout le temps et il me disait « Ah salut Martin, comment tu vas Martin ? Donc du coup après bah il était chez moi, il devait faire les trajets mais en fait pour moi il me connaissait déjà, les élèves aussi, donc ça, c'était déjà un gros plus.

00:38:41 **Chercheur**

Donc c'est vraiment le lien privilégié qui est la ressource principale ? D'avoir déjà réussi à créer un lien ?

00:38:44 **Enseignant A**

Oui, oui, oui. Un lien qui était déjà là.

00:38:48 **Chercheur**

Ça, c'est le point d'appui principal pour la l'intégration ?

00:38:49 **Enseignant A**

Oui, oui, oui, oui.

00:38:54 **Chercheur**

Et du coup les quand vous prenez en charge du coup un élève dans le cadre d'une intégration, est ce que vous avez des moyens spécifiques à disposition pour justement que cette intégration se passe bien. Quels sont ces moyens ? Est-ce que vous les utilisez vraiment ? Est-ce que vous avez des moyens supplémentaires au niveau de... je sais pas de....

00:39:13 **Enseignant A**

Rien, rien.

00:39:14 **Chercheur**

Les seuls moyens que vous avez, c'est la collaboration avec l'enseignant spécialisé ?

00:39:18 **Enseignant A**

Oui. On n'a rien du tout. Les élèves du spécialisé qui son intégration ils ont pas le droit à l'ECSP puisqu'ils sont déjà dans une structure de soutien. Et puis, puis rien. On a nous et nos idées et la collaboration avec les collègues ou le brainstorming avec d'autres collègues du primaire, de l'ordinaire pour dire bon, bah alors, qu'est-ce que tu ferais à ma place ? Ou bien les collègues de spé, est-ce que tu pourrais m'aider parce que je sais pas comment gérer ça. Mais rien d'autre.

00:39:44 **Chercheur**

Et ça, c'est une faiblesse à votre avis ? Ou c'est normal ?

00:39:47 **Enseignant A**

Oui, je pense que c'est une faiblesse. Par exemple, typiquement, ma collègue qui intègre cette petite qui a des troubles autistiques, enfin qui... ouais... légers. Et bien, je pense que si elle avait pas eu de SPES qui venait la moitié du temps, je pense qu'elle aurait pas accepté.

00:40:02 **Chercheur**

D'accord, Ouais.

00:40:03 **Enseignant A**

Parce que c'est quand même assez soutenu. Voilà par exemple, là, la SPES a été malade. Il y a que une SPES pour remplacer toutes les autres SPES, donc il y avait plus de SPES disponibles remplaçant. Bah du coup elle a dû gérer toute seule puis elle disait : « Ouais c'est quand même pas évident ! » Parce que ben voilà, elle a pas non plus toutes les ressources d'une enseignante spécialisée. Et puis elle sait pas forcément ce que c'est l'autisme parce que peut être qu'elle en a jamais eu dans sa carrière. Ça aussi, c'est pas évident.... même moi en tant qu'enseignante spécialisée, si je me retrouvais dans la structure où vous travaillez ben ouais ben je trouve ça

génial mais moi je maîtrise pas la langue des signes, donc comment je fais pour communiquer avec les enfants ? Voilà ben... C'est la même chose, j'ai envie de dire.

00:40:43 **Chercheur**

Et du coup, ça, ça pourrait être un frein à des futures intégrations ? Si on repense à cette CLI qui est ici ? Pour certains collègues, si... ou même peut-être pour vous-même d'imaginer de recevoir un élève qui a ces difficultés-là dans une classe sans aucun soutien, ça pourrait être aussi un frein aux intégrations ?

00:40:57 **Enseignant A**

Tout à fait. Alors moi ça me ferait pas peur, mais je pense que certains de mes collègues, oui, ça leur ferait peur.

00:41:02 **Chercheur**

Ouais, d'accord.

00:41:03 **Enseignant A**

Parce qu'il y a toujours, ben voilà, qu'est-ce que c'est l'autisme ? Ben on dépend l'autiste type. Et puis qu'est-ce que c'est la trisomie ? Bah on décrit la trisomie type, alors que dans ces 2 catégories il va y avoir une variété de différences ben qu'on peut pas tout maîtriser....

00:41:23 **Chercheur**

Très bien. Et puis du coup, une question un peu plus peut-être générale. De manière très simple, est-ce que vous pensez que c'est plutôt facile ou non d'intégrer un élève ? Si on prend de manière générale ? Effectivement, ça va changer en fonction de l'élève et tout ça, mais si on prend vraiment de manière générale pour vous, est-ce que c'est plutôt facile ou plutôt difficile ?

00:41:45 **Enseignant A**

Non, je dirais qu'en tant qu'enseignante spécialisée, c'est mieux de pas intégrer. C'est plus simple de pas intégrer. Parce que du coup on a moins de collaboration avec les collègues de l'ordinaire, on a moins d'horaires différents à faire, on fait ce qu'on veut, quand on veut, comme on veut. On a de compte à rendre à personne, donc en tant qu'enseignante spécialisée, c'est mieux de pas intégrer. On s'économise du temps.

00:42:03 **Chercheur**

Et en tant qu'enseignant régulier ?

00:42:04 **Enseignant A**

Et bah la même chose !

00:42:04 **Chercheur**

La même chose ?

00:42:05 **Enseignant A**

Bah ouais !

00:42:06 **Chercheur**

Pour les mêmes raisons ?

00:42:07 **Enseignant A**

Pour les mêmes raisons.

00:42:08 **Chercheur**

OK. Très bien.

00:42:11 **Enseignant A**

On n'a pas, on n'a pas à se justifier en fait.

00:42:13 **Chercheur**

Parce que, du coup ça découle un peu de ça, mais donc pour vous l'intégration, elle entraîne un peu un changement des pratiques ?

00:42:20 **Enseignant A**

Oui.

00:42:21 **Chercheur**

Et donc, c'est aussi ça qui pourrait être...

00:42:22 **Enseignant A**

Et puis il y a une... un changement des pratiques, et puis une manière assez rigoureuse de de tenir son programme.

00:42:31 **Chercheur**

Donc ça c'est une contrainte en plus en fait ?

00:42:33 **Enseignant A**

Bah ouais, parce que la collègue du spé elle veut savoir ou j'en suis dans mon enseignement, puis dans ma planif'. Et puis ben je peux pas juste lui dire écoute je fais au cas par cas ou quand ma collègue elle dit qu'elle change de sujet moi je change de sujet aussi enfin ça fait pas professionnel. Donc faut être un peu au taquet.

00:42:48 **Chercheur**

D'accord et du coup, dans les changements de pratique donc il y a cette histoire d'être plus régulier, plus rigoureux au niveau des planifications, l'horaire et qu'est-ce qu'il y aurait d'autre ?

00:42:53 **Enseignant A**

Oui, l'horaire et ouais de prévoir, prévoir les sorties qu'on fait de pas que ça tombe forcément sur une intégration. Ou oui, ça tombe sur l'intégration et puis du coup je fais en sorte que l'élève vienne avec moi. Mais s'il vient avec moi, est-ce que j'ai besoin d'une aide extèr' ? Enfin, vous voyez...

00:43:08 **Chercheur**

Donc beaucoup au niveau de de l'organisation en fait ?

00:43:09 **Enseignant A**

Organisationnel et admin aussi.

00:43:13 **Chercheur**

Il y a une vraie charge supplémentaire au niveau administratif ?

00:43:15 **Enseignant A**

Oui. C'est pour ça que avant, les élèves, ils apparaissaient pas quand ils étaient intégrés dans les listes de classe. Donc maintenant il y a le rang I et le rang II. Mais avant, c'était pas le cas, donc du coup ça fait que tout de suite ça change la donne.

00:43:32 **Chercheur**

Parce que là l'avais noté sur la liste, donc forcément il y a la charge administrative qui va avec ?

00:43:38 **Enseignant A**

Oui, mais au moins ben la directrice, elle va pas oublier que vous en avez 22+2 intégrations donc elle va pas vous mettre un 27e ou un 26e.

00:43:44 **Chercheur**

D'accord, Ouais.

00:43:47 **Enseignant A**

S'ils apparaissent pas, puis tout d'un coup, ben voilà. Ben... Ah ben non mais j'ai déjà 2 intégrations. Ouais mais vous pouvez quand même prendre... Ben non. Parce que c'est, c'est trop compliqué.

00:43:58 **Chercheur**

Donc ça c'est plutôt positif. Qu'il y est eu ce changement-là ?

00:44:00 **Enseignant A**

Ah oui, ça, c'est très positif.

00:44:04 **Chercheur**

Et ensuite, du coup, je voulais parler de quelques exemples concrets. Si vous en avez en mémoire des exemples d'une intégration que vous avez reçu ? Bon du coup vous avez reçu qu'une intégration, du coup si vous vous placez du point de vue de quand vous étiez enseignant spécialisé, une intégration que vous auriez poussée et qui vous a semblé particulièrement réussie ? Et pourquoi est-ce qu'elle était particulièrement réussie ? Est-ce que vous avez un exemple comme ça qui vous vient en tête où tout a bien fonctionné, tout s'est bien passé ? Et puis quelles sont les raisons de cette réussite ?

00:44:33 **Enseignant A**

Moi, j'ai envie de dire que toutes les intégrations que j'ai faites ont marché ! Enfin c'est vrai en plus. Elles ont marché, on a fait tout pour ! La seule qui a pas marché, c'est une qu'on a été contraint de faire avec un élève complètement cassos. Avec qui ça allait pas ! Puis notre DESI nous a obligés à l'intégrer et j'ai une collègue qui a accepté de l'intégrer, une qui avait vraiment l'habitude de collaborer avec moi et qui l'a intégré. Et puis évidemment, le gamin il a pété le câble... comme on l'avait prévu. Et puis c'était plus possible. C'était pas possible... donc il se déshabillait devant les élèves, il les insultait, tout ça... donc ça dans une classe ordinaire c'est pas possible. Du coup bah c'était retour à la case départ. Celle-là, c'est celle qui n'a pas marché mais on savait d'avance qu'elle allait pas marcher. Après toutes celles que nous on a organisées, elles se sont toutes bien passées.

00:45:20 **Chercheur**

Donc la raison principale pour laquelle elle a pas fonctionné, c'était le fait que l'élève n'était pas prêt était pas...

00:45:25 **Enseignant A**

Bah c'était pas ce qui lui convenait.

00:45:26 **Chercheur**

Ouais, il était pas adéquat ou adapté pour une intégration ?

00:45:28 **Enseignant A**

Non, non, non. C'est un élève qui avait besoin de... plutôt d'un CMP. Puis il a été mis en CLI l'année suivante, puis au bout de 2 mois, il a été viré de la CLI. Il a été mis aux EFP puis au bout de... d'un mois aux EFP ben il a été viré, puis il a été mis en... en CMP. Donc effectivement c'était pas adéquat déjà qu'il soit dans nos... dans... ici, il était spécialisé en CMP. De CMP, il a passé ici en regroupement. Ensuite, il est allé en CLI... Ils voulaient d'abord le mettre au cycle. Moi j'ai dit, c'était hors de question, c'était pas possible. Bon quand même... alors à contrecœur, ils l'ont mis en CLI, puis de CLI ensuite, il a passé de CLI à EFP et puis CMP.

00:46:08 **Chercheur**

D'accord, donc, il y a eu vraiment ce retour en fait en CMP.

00:46:12 **Enseignant A**

À la case départ.

00:46:15 **Chercheur**

Et donc pour vous, de manière générale, si une intégration se passe mal, le frein principal c'est que ça ne convient pas à l'enfant ? Il n'y aurait pas d'autres choses qui pourraient être un frein. Ou est-ce que vous voyez d'autres choses ?

00:46:24 **Enseignant A**

Bah ça ne convient pas à l'enfant. Les enseignants qui collaborent et ben, ils collaborent pas de manière assez efficace. Ou ça ne convient pas, cette collaboration. Puis du coup bah ça peut plus marcher.

00:46:38 **Chercheur**

D'accord et du coup, à l'inverse...

00:46:40 **Enseignant A**

... ou par exemple, une enseignante qui est malade pendant un long laps de temps. Ben, on doit arrêter peut-être l'intégration parce que le remplaçant on peut pas forcément exiger qu'il ait une collaboration alors qu'il est payé à la carte jaune.

00:46:52 **Chercheur**

Ouais, d'accord. Donc c'est vraiment à ce niveau-là que ça peut se jouer. Et du coup à l'inverse, quand vous disiez qu'en soit quasiment toutes, mis à part une, toutes vos intégrations se sont

bien passées. Comment est-ce que vous définiriez une intégration réussie ? Et puis quels sont un peu les ingrédients que vous mettez...

00:47:06 **Enseignant A**

Bah... C'est sentir le moment où l'enfant il est prêt à être intégré. Et puis après ben tout le coaching qu'on fait avec des moments avec, des moments sans, des moments où l'élève est découragé, des moments où nous on est découragé, des moments où on boost la collègue de l'ordinaire ou bien elle dit : « non mais t'inquiète, ça va aller ! » Voilà, il y a un peu... comme dans une classe ordinaire en fait... C'est la même chose.

00:47:29 **Chercheur**

Effectivement. Et puis les éléments facilitateurs pour cette intégration ça serait... ?

00:47:35 **Enseignant A**

Bah voilà déjà d'être sur le même lieu, d'avoir une identité commune, d'avoir des enseignants du spécialisé qui connaissent la politique de l'endroit où ils intègrent et à contrario que les enseignants de l'ordinaire connaissent aussi, qu'est ce qui se passe et comment ça se passe dans la structure d'où l'élève vient. Bah ça, ça aide beaucoup je pense. Puis une reconnaissance de leur travail.

00:48:04 **Chercheur**

Du travail de l'enseignant régulier ?

00:48:05 **Enseignant A**

Oui de l'enseignant régulier. Moi je sais en tout cas que les DESI quand on faisait le bilan des intégrations, elles faisaient toujours un grand remerciement aux enseignantes qui intégraient. Merci beaucoup pour cet élève, merci pour votre investissement, merci pour votre travail. Ça, c'était très apprécié de mes collègues.

00:48:25 **Chercheur**

Très bien. Parfait du coup. Bah il me reste les quelques questions pour clôturer cet entretien qui arrive un peu au bout. Du coup, ça va être des questions un peu plus générales. Selon vous du coup, comment est-ce que vous définiriez l'intégration scolaire ? C'est quoi une intégration scolaire ?

00:48:44 **Enseignant A**

Alors, c'est une question vaste ! Qu'est-ce que c'est l'intégration scolaire ? Ben, j'ai envie de dire que l'intégration scolaire, c'est d'adapter... Le... le... d'adapter le parcours scolaire d'un élève à ses besoins. Si on résume vite fait... ouais... ouais, c'est vraiment adapter à son besoin.

00:49:07 **Chercheur**

Et cette vision là, vous pensez qu'elle est partagée par l'ensemble de vos collègues au sein de l'établissement ou elle est propre, à vous de par votre parcours ?

00:49:17 **Enseignant A**

Euh, je dirais que on fait quand même de plus en plus d'aménagements dans notre enseignement. Donc je pense que plusieurs partageraient le même avis. Mais des fois on se dit, cet élève-là, il aurait besoin de... mais en fait ben il y a pas. Il aurait besoin d'un SPES pour pouvoir s'améliorer. Ben il y a pas, on nous donne pas les forces. Oui, je pourrais accueillir un enfant trisomique dans ma classe, mais pas tout seul. J'ai besoin de quelqu'un qui vienne m'aider machin truc... donc ouais. Dans l'idéal ce serait bien, mais dans les faits... Ben des fois, on fait un peu avec les moyens du bord.

00:49:56 **Chercheur**

Et du coup finalement, c'est quoi l'intérêt d'une intégration ?

00:50:01 **Enseignant A**

L'intérêt ?

00:50:01 **Chercheur**

Ouais, quel est l'intérêt pour vous, pour l'enfant ? C'est quoi l'intérêt de l'intégration scolaire ?

00:50:10 **Enseignant A**

Alors pour moi, en tant qu'enseignante spécialisée et je trouvais juste génial ces projets de collaboration, de pouvoir pousser un élève dans un projet qui lui corresponde. Qui lui corresponde encore mieux que ce qu'il pouvait vivre en spécialisé. C'était quelque chose de très positif. Après les élèves qui reviennent vous voir pour vous dire où est ce qu'ils en sont, et tout, c'est génial. Donc ça c'est la première chose. Pour l'enfant, c'est de raccrocher peut-être un wagon qu'il a dû... un train... parce qu'il a perdu le wagon à un moment ou un autre, donc au niveau de l'estime de soi je pense que c'est très positif pour l'enfant. Après pour d'autres enfants, ça correspond pas du tout, donc juste de trouver le bon projet pour qu'il puisse continuer d'apprendre. Même s'il n'y a pas d'intégration, bah c'est génial aussi.

00:51:00 **Chercheur**

Donc là, dans le cadre d'une intégration, il y a l'intérêt à la fois au niveau de l'estime de soi de l'enfant qu'au niveau scolaire, ou il va pouvoir aussi quand même, mine de rien raccrocher le wagon comme vous le disiez ?

00:51:08 **Enseignant A**

Exactement. On intègre pas n'importe qui, n'importe comment et pour n'importe quoi ! C'est toujours des choses qui doivent être réfléchies et qui peuvent correspondre à l'enfant. C'est pas juste par idéalisme... Que tous les enfants sont intégrables. Non ! Oui, tous les enfants sont intégrables mais avec certaines conditions on va pas les envoyer au casse-pipe.

00:51:26 **Chercheur**

Ouais, d'accord. D'ailleurs, ça corrobore un peu la dernière question que je voulais vous poser. Donc vous avez commencé à y répondre. L'école inclusive vers laquelle on tend actuellement, elle défend la place de n'importe quel élève à besoins éducatifs particuliers dans le milieu ordinaire. Et du coup qu'est ce que vous en pensez ? Est-ce que vous êtes favorable à ça ?

00:51:40 **Enseignant A**

Alors je trouve, c'est top. Je trouve, c'est top. Si on a les moyens de pouvoir accueillir tous les enfants intégrables.

00:51:46 **Chercheur**

OK, et ces moyens ce serait ?

00:51:48 **Enseignant A**

Ben j'en sais rien... des aides supplémentaires, des classes avec moins d'élèves. Euh... J'en sais rien. Euh... bah typiquement bah oui un élève qui est sourd est-ce que, comment est-ce qu'on peut l'intégrer correctement si l'enseignant qu'il intègre et ben il connaît pas la langue des signes, s'il a pas peut être un amplificateur pour que si l'enfant il est pas complètement sourd, il puisse quand même entendre quelque chose d'un peu mieux. Enfin, je sais pas...

00:52:16 **Chercheur**

D'être plus formés du coup ?

00:52:17 **Enseignant A**

Aussi, ben d'être peut-être plus formés sur les besoins spécifiques de certains élèves pour pouvoir mieux les intégrer. D'avoir du matériel supplémentaire pour pouvoir les aider correctement. Moi, je sais qu'au début que je suis arrivé ici, ben il y avait une élève qui était quasiment aveugle, qui était là. Puis en fait, elle avait un bureau spécial. Avec une grande table avec une espèce de loupe. Et puis en fait la loupe amplifiait ce que l'enseignant mettait au tableau, puis ça le projetait. Puis du coup bah elle était toute seule là, mais elle avait son matériel qui lui permettait d'être autonome. Après, elle montait avec sa canne blanche les 2 étages. Enfin, c'était hallucinant quoi... elle passait à côté de moi, puis elle me disait « Bonjour Martin ! » Je me disais mais comment elle m'a reconnu ? Donc voilà...

00:53:04 **Chercheur**

Donc ça va être au niveau des moyens humains, des moyens financiers, des moyens matériels aussi. Donc c'est ça qui fait donc qu'actuellement c'est compliqué ? Mais vous êtes favorable à cette idée-là ?

00:53:15 **Enseignant A**

Bah d'ailleurs les classes intégrées qu'ils ont fait dans plusieurs écoles, c'était un projet pilote, mais c'était dans cette idée-là. Et c'est tombé à l'eau. Parce que justement, les difficultés... voilà, on peut pas mettre un élève euh... je sais pas... complètement autiste tout seul dans une classe d'ordinaire sans aucun soutien. Oui il peut tenir 10 minutes, un quart d'heure mais il va pas tenir toute une journée. Il y a plein de pré-requis pour que l'enfant puisse tenir... Donc voilà, il faut aménager.

00:53:47 **Chercheur**

Donc favorable à cette idée, mais avec les ressources...

00:53:49 **Enseignant A**

... mais avec les aménagements qui permettent que l'enfant ne soit pas envoyé en terrain miné j'ai envie de dire.

00:53:56 **Chercheur**

D'ailleurs ça rejoint aussi ce que vous disiez sur les intégrations réussies ou il y a donc...

00:54:01 **Enseignant A**

...Bah oui.

00:54:02 **Chercheur**

... tout cet ensemble-là soit réuni.

00:54:05 **Chercheur**

Parfait alors merci beaucoup. Moi j'ai posé toutes mes questions.

00:54:09 **Enseignant A**

Parfait, merci.

1.2. Enseignant F

00:00:01 **Chercheur**

Alors, pour vous expliquer, je fais mon travail sur les représentations des enseignants réguliers vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers et vis-à-vis de l'intégration. Je fais ça dans le cadre de mon mémoire à la MESP pour devenir enseignant spécialisé. Voilà pour le contexte. Bien sûr, s'il y a quoi que ce soit dans l'entretien, une question qui vous gêne ou à laquelle vous n'avez pas envie de répondre, sentez vous libre de me dire que vous ne voulez pas y répondre. Il n'y a pas de soucis. C'est à vous de me dire s'il y a quelque chose qui vous dérange et on passe à la suite. Alors, pour commencer, je voulais revenir sur votre profil. Depuis combien de temps est-ce que vous exercez le métier d'enseignant ?

00:00:43 **Enseignant F**

C'est ma 5^e année mais ma 4^e de titulaire. J'ai eu une année de voltige en 1^{ère} année.

00:00:49 **Chercheur**

OK. Très bien. Ensuite, quelle formation vous avez suivie pour devenir enseignant ?

00:00:54 **Enseignant F**

J'ai fait le CCEP, la forme la plus récente des formations.

00:01:02 **Chercheur**

Très bien. Et est-ce qu'au cours de la formation ou par la suite, vous avez bénéficié de formations spécifiques pour soutenir l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Est-ce que c'est quelque chose qui a fait partie de la formation ?

00:01:14 **Enseignant F**

Alors non, pas vraiment. On a un stage qui... où on devait tourner et passer par une classe de de, une classe de DM et la dernière classe c'était une classe de spé. Mais c'est... on a eu qu'une fois ce stage donc c'est vrai que ça dépend un peu de comment s'est passé le stage. Personnellement, pour moi, ça s'est super mal passé. Ben c'est pas la faute de la prof, elle était vraiment toute chou, mais elle a un élément qui est arrivé, un élément super perturbateur qui est arrivé, je crois, deux semaines avant qui a fait exploser sa classe. Puis euh ben nous ce qu'on a vu c'est une classe qui dysfonctionnait complètement. Donc c'est vrai que... euh... ça... c'est pas ce qui donne le plus envie d'aller zieuter plus loin. Mais non, c'est sûr. Après au niveau de l'intégration même, on nous en parle peu voire pas. C'est vrai que c'est plutôt en arrivant ici où ben... Mes collègues sont énormément dans l'intégration et euh du coup c'est un peu là où on a découvert que c'est quelque chose qui peut être courant. Mais je pense que ça dépend aussi des écoles.

00:02:15 **Chercheur**

Très bien. Et du coup est-ce que vous avez déjà accueilli des élèves à besoins éducatifs particuliers dans votre classe ? Ça vous est déjà arrivé dans vos cinq premières années d'enseignement ?

00:02:26 **Enseignant F**

Oui. Alors ma première année, où j'étais en voltige, j'avais un élève qui venait du centre vers Plainpalais. Le... il avait un handicap... il venait du... ah je l'ai perdu !

00:02:37 **Chercheur**

Le CRER ?

00:02:40 **Enseignant F**

Oui. Exactement. Donc j'ai eu une intégration du CRER pendant deux ans la première année. Euh... Enfin à partir de la première année. Ensuite, j'ai eu... Ben là, j'ai les intégrations de la CLI. Et puis après ben forcément on a toutes... euh les enfants qui ont des besoins particuliers au quotidien. Dans le sens, les élèves dys euh les choses comme ça, les TDAH tout ça.

00:03:04 **Chercheur**

OK. Très bien. Donc du coup, au total, vous avez eu cette intégration du CRER et vous m'avez parlé des intégrations de la CLI. Au total, vous en avez eu combien depuis que vous avez commencé ?

00:03:16 **Enseignant F**

Alors, l'intégration de la CLI c'était seulement cette année... j'en ai eu une.

00:03:21 **Chercheur**

D'accord. Parfait. Du coup, par rapport à ces deux intégrations, c'était quoi comme type d'intégration ? Le pourcentage ? Est-ce qu'il y avait quelque chose de particulier ?

00:03:31 **Enseignant F**

Alors. Euh la première intégration, c'était vraiment une intégration... alors c'était une intégration français et anglais. L'idée c'était de voir si elle allait avoir les capacités de passer au Cycle. Ça s'est pas très bien passé donc euh je ne l'ai plus. Et la deuxième intégration c'était un peu une intégration dans le même style. Pour voir les capacités pour aller au Cycle. Par contre, là, ça s'est bien développé. On a commencé par mathématique et anglais. Maintenant, je l'ai en mathématique, en français, en anglais et euh on a hésité à le mettre en histoire-géo aussi en fin d'année mais finalement pas. Par contre, c'est vrai que l'optique, le but de cette intégration c'est que l'année prochaine quand moi j'aurai des 8P, il soit intégré à 100%.

00:04:16 **Chercheur**

OK. D'accord. Parfait. Ensuite, dans votre établissement, vous en avez parlé un peu avant, est-ce qu'il y a beaucoup d'intégrations au sein de l'établissement où vous travaillez ?

00:04:27 **Enseignant F**

Enormément. J'ai l'impression que mes collègues ils sont très là-dedans, très dans l'intégration. Ils aiment bien euh on a des intégrations qui sont plus du type sociales donc euh c'est vraiment sur les sciences, l'histoire-géo, c'est un peu un bain de... de classe entre guillemets, ordinaire. Et après on a des intégrations qui sont un peu plus poussées, dans l'idée de pouvoir en fait rallier le système ordinaire. On a les deux. Mais je sais qu'ils se battent pour avoir un maximum d'intégrations. Dans tous les cas, les élèves sont toujours intégrés en DM pour la gym avec la MDAS... et pour les arts avec la MDAS aussi, il me semble.

00:05:10 **Chercheur**

OK. Et du coup c'est des intégrations qui se font exclusivement de la CLI ou est-ce qu'il y a aussi des intégrations plébiscitées, comme vous le disiez tout à l'heure, depuis le CRER ? C'est aussi quelque chose qui se fait ou c'est principalement la CLI ?

00:05:23 **Enseignant F**

Alors moi, le CRER j'en ai eu qu'une et euh dans l'école, de ce que j'ai entendu, on en a eu qu'une. Enfin on a eu que cet enfant-là. Oui, parce qu'en fait c'était son ancienne école. Au début, il était ici. Son handicap s'est développé alors il avait plus les moyens de rester ici. Il est parti au CRER et après ben du coup, il y a eu un projet avec le CRER de le faire revenir. Par contre, pour lui, c'était principalement une intégration sociale. Il était là... On s'était organisé pour qu'il soit là sur les sciences et sur les arts, de mémoire. Du coup, pour que ce soit pas trop difficile. Français, etc. c'était difficile au niveau de sa motricité.

00:06:00 **Chercheur**

D'accord. Très bien. Du coup, vous disiez que les intégrations sont plébiscitées au sein de l'établissement. Est-ce que vous avez une idée pourquoi justement vos collègues et l'équipe plébiscitent particulièrement les intégrations ?

00:06:14 **Enseignant F**

Ah ben. Pour euh... Comme je disais, il y a quand même une partie où ils veulent les tester au maximum avant de prendre la décision pour les remettre dans le cursus normal au niveau du Cycle. C'est assez rare entre guillemets qu'il y ait... enfin de toute façon, le passage il se fera pas officiellement au niveau du primaire. Mais dès qu'ils ont un élève qu'ils suspectent entre guillemets d'avoir les capacités pour aller au Cycle, cet élève il va forcément passer par l'intégration pour pouvoir être testé en fait. Pour voir si on estime qu'il a les capacités, que ce soit des capacités au niveau du scolaire ou des capacités au niveau du comportement ou des capacités au niveau de l'autonomie. Il passe forcément par chez nous. Et euh après au niveau du social, je sais pas exactement ce qui les motive. Je pense que ben pour les enfants déjà on s'est rendu compte que c'est une grande motivation. Ils sont assez fiers d'avoir leur intégration, c'est quelque chose qui les motive bien de manière générale et qui leur tient à cœur. Donc je pense que ben y a ce côté-là et puis il y a aussi le côté ben c'est les élèves qui ont plus ou moins le même âge qu'eux, c'est aussi pour eux. Je sais qu'ils sont pas... qu'ils aiment pas la scission qu'il peut y avoir entre les élèves du, de la CLI et les élèves du, de l'ordinaire. Et ils essaient de faire en sorte que ça, ça se casse un petit peu notamment avec des intégrations. Dans un sens ou dans l'autre, parce que je sais qu'il y a déjà eu des propositions en disant... en fait on a eu

deux/trois élèves qui pouvaient avoir des commentaires un peu désagréables sur la CLI et on a fait des intégrations dans l'autre sens en fait pour leur montrer que, oui en CLI ils bossent aussi. Puis souvent, ils reviennent un petit peu dégoutés parce que ben ils ont plus euh... ben ils vont bosser mais ils vont bosser autrement alors que nous on est un peu plus forcément papier-crayon parce qu'on a plus d'élèves. Donc euh c'est aussi... on a... l'autre sens pour faire comprendre en fait que non, la CLI c'est, ils sont... ils sont totalement normaux, c'est pas des enfants bizarres. Et puis euh, ça a un bon impact sur les élèves de l'ordinaire qui peuvent avoir des critiques un peu... dessus.

00:08:03 Chercheur

Ok. Parfait, ben du coup la transition est parfaite. Je voulais savoir si vous pouviez me décrire un peu la CLI que vous avez dans votre établissement ? Comment est-ce que vous, avec vos mots, vous la décririez dans ses pratiques, dans son rôle au sein de l'école ?

00:08:17 Enseignant F

Alors moi je trouve que, ben moi je trouve leur fonctionnement exceptionnel. Ils ont changé récemment parce que, en fonction de leurs, de leurs élèves et puis des niveaux ils pouvaient plus le faire, mais pendant très très longtemps ils faisaient pas de niveau par âge, mais ils faisaient des niveaux en fait au niveau des capacités. Alors il y avait le groupe 1, 2, 3 en maths, 1, 2, 3 en français et puis du coup il y avait un élève qui pouvait être en 1 en math mais en 3 en français et ça c'était vraiment impressionnant et je trouvais que ils géraient bien là-dessus. Maintenant, bah ils y arrivent plus donc ils sont repartis sur un, une scission un peu plus... normale. Avec les petits, les moyens et les sortants. Mais du coup, à ce niveau-là, ben... Ils ont, ils ont eu les 2 systèmes. A priori, ils sont, ils... ça leur convient comme ça. Au niveau de leur fonctionnement, bah on en a parlé un petit peu, ils sont très dans l'intégration. Surtout pour les plus grands, je crois que au niveau intégration pour les plus petits, pas forcément. Et ils sont très projets, enfin, ce qui fonctionne énormément, bah ils vont tous une fois par semaine, ils vont en forêt, faire l'école en forêt. Donc bon voilà après... Je connais pas tout le fonctionnement de l'intérieur, mais ils ont des choses qui me semblent pas mal.

00:09:26 Chercheur

D'accord. Et est-ce que la CLI joue un rôle au sein de l'école par rapport au régulier ? Est-ce qu'ils participent à des projets ? Ou est-ce que c'est plutôt qu'ils sont intégrés physiquement mais pas forcément au sein des projets d'établissement ?

00:09:42 Enseignant F

Alors au niveau des projets, déjà, ils sont toujours, il y a toujours au moins un représentant de la CLI à nos TTC. Mêmes TTC de tout, enfin de tout et rien, il y a toujours au moins un enseignant de la CLI. Ils participent à toutes nos formations aussi et donc normalement, ils sont là, ils sont tous là, il y en a juste un, je crois, à chaque fois qui est là un peu en gardiennage pour gérer tout ce qui est remplacement mais en tout cas sinon la plupart ils sont là. Ils votent comme nous pour les décisions de l'école, ils ont leur mot à dire pour les décisions de l'école. Après ça, j'sais que ça a été un peu compliqué pendant un moment parce qu'on a donc la responsable de la CLI, qui n'était pas forcément conviée au TTC, enfin aux réunions entre les MA et la directrice, je crois que ça a changé cette année, mais je suis pas sûr. Donc ça je peux pas vous

dire... Mais oui, après au niveau collègues pour moi par exemple ce seraient des collègues complètement normaux. Enfin c'est des enseignants de l'école. Maintenant, je pense qu'il y a quand même des points pour eux où ils sentent que ben... Ils ont pas, enfin pas le même statut... Quand on parlait de cette réunion avec MA, je sais que assez régulièrement dans les écoles, les responsables de CLI, ils vont à ces réunions-là.

00:10:48 Chercheur

D'accord, ok. Et maintenant, du coup, on a parlé un peu de la CLI, de son rôle et maintenant je voulais savoir quel regard vous portez sur les élèves qui sont accueillis au sein de la CLI ? C'est-à-dire donc, comment est-ce que vous définiriez ses élèves ? Quelles sont les difficultés qu'ils peuvent rencontrer ? Enfin, voilà vraiment un peu comment vous, vous les décririez ?

00:11:10 Enseignant F

Bah c'est pas forcément au niveau de l'élève, mais c'est plus au niveau de comment on le prend. C'est quand même une pression un petit peu. Dans le sens... Bon, on en discute beaucoup parce que j'ai une collègue qui a aussi des intégrations et on en discute beaucoup. C'est peut-être parce qu'on est jeune, puis que du coup on a vraiment envie de bien faire, mais c'est un peu le bon... On a confiance en toi, c'est vraiment un signe de confiance de la part de la CLI, donc on a confiance en toi, il faut que tu y arrives. Et puis bah moi je me suis retrouvé dans les deux cas, donc avec une intégration qui marche super bien et une intégration qui n'a pas du tout fonctionné. Et c'est vrai que c'est difficile quand ça fonctionne pas et de se dire : « Bon bah en fait peut-être qu'elle était pas prête » et pas « bon, en fait, je ai foiré quelque part quoi. » Mais sinon c'est juste génial. Je sais que ben moi je trouve... Enfin mon intégration qui fonctionne bien là c'est... Enfin, il est dans ma classe. On va faire la course d'école, c'est juste impensable que je le prenne pas. A la récréation il joue plus avec les miens qu'avec ceux de la CLI. Euh donc ça à ce niveau-là c'est, c'est juste génial. C'est un élève qui est, bah d'ailleurs, qui est plus souvent là, plus souvent avec moi que mon élève en classe d'accueil. Donc, enfin, c'est mon élève. Il a de temps en temps, il va dans une autre classe mais c'est mon élève.

00:12:17 Chercheur

Ok. Et au niveau des difficultés qu'ils peuvent rencontrer les élèves de la CLI, vous diriez que c'est quoi comme type de difficultés ?

00:12:23 Enseignant F

Beaucoup, alors ce que j'ai... Là, je parle vraiment de ceux que j'ai eu. Parce que les deux ils étaient assez bons dans le domaine où ils ont été mis. Globalement, je les ai trouvés assez à niveau parce que les enseignants de la CLI, ils font quand même vraiment attention à ce que la matière ça les, ils soient vraiment à l'aise dans cette matière-là. Mais par contre je trouve que, alors j'ai eu au début énormément de problèmes de lecture de consignes. Donc celui avec qui ça fonctionne bien, maintenant ça va mieux. Et par contre un petit peu ben l'autonomie. Mais c'est vrai qu'on leur demande plus aussi, dans le sens penser ben du coup quand il vient ici de prendre ses affaires. Assez souvent, il est là : « Ah, j'ai oublié mon carnet d'élève, je peux vite aller le chercher ? Ah j'ai oublié mon sac, je peux vite aller le chercher ? J'ai pas mon... », mais en même temps c'est vrai qu'on leur demande des choses qu'on demande aux élèves du Cycle finalement. C'est de penser à prendre ses affaires d'une classe à l'autre, de changer de classe alors que les miens, ils oublient leurs sacs devant la classe, alors qu'ils ont qu'une classe. Mais

oui, pas mal de problèmes... Lecture de consignes, ça a été un petit peu difficile. Le rythme au début, ça a été très très difficile pour mon élève en intégration au début son, le rythme. Et il était du coup en fait, il se maintenait tellement en intégration donc moi je le voyais pas, que en fait il explosait soit au parascolaire, soit donc quand ils étaient de retour en classe d'intégration, il, il devenait fou quand... il, il cassait tout. Parce que bah pour eux aussi c'est une pression, pour eux aussi c'est une pression. Ils ont envie de réussir et c'est important, puis du coup ils donnent vraiment tout ce qu'ils ont et puis je pense que sur la durée, dans la prise de rythme, c'est, c'est ultra compliqué.

00:13:54 **Chercheur**

Ok, parfait. Et puis du coup pour faire le tour de ce qui se passe dans la CLI et tout ça, quel serait pour vous, enfin, comment vous décririez le rôle de l'enseignant spécialisé ? De manière un peu générale, c'est quoi son rôle à l'enseignant spécialisé ? Comment vous le voyez ?

00:14:14 **Enseignant F**

... Comment je le vois ? Ben comme un enseignant. Enfin... Je trouve que... Dans le sens, le, son rôle, je le vois pas plus différent que le mien. Après, je trouve que ben eux ils ont peut-être l'avantage du coup peut-être d'avoir un peu moins la pression du programme que nous et du coup pouvoir faire plus des choses un peu dérivées. Enfin ils nous font envie avec leurs projets, et cetera. Et c'est vrai que nous c'est des choses où, par exemple en 7P, moi, je me sens un peu plus prise à la gorge, par le programme et je me... Y a plein de choses que, enfin voilà, j'adorerais faire des jeux éducatifs tout le temps. Mais y'a un moment, enfin, il va falloir qu'on avance le programme et on peut pas perdre de temps. Eux, ils ont un peu plus ce temps-là mais sinon ils ont le même rôle que nous. Enfin c'est de l'enseignement. Après, je les trouve beaucoup plus impliqués au niveau des parents que nous. Au niveau des parents, au niveau de la famille, il y a un suivi beaucoup plus important. Maintenant je sais pas si c'est de manière générale ou si c'est juste particulièrement dans cette école-là, et c'est vrai que eux ils ont vraiment un suivi voilà. Et des fois le dimanche soir, ils ont des appels, soit des élèves, soit des parents, ils font, ils font encore plus... Enfin, ils ont vraiment ce rôle de : ils font prof, mais en même temps, ils font aussi éducateur et puis ils font, ils font maman-papa parce que tout d'un coup, il y en a un qui appelle, qui les appelle en pleure parce qu'il va pas bien. Et euh... Et du coup euh ouais, ils sont plus, il y a plus une relation qui est un peu plus... Entrer dans la, dans la maison et un peu moins... Il y a un peu moins de distance maison-école que nous on peut avoir. Après encore une fois, je pense pas que ce soit pareil partout et je pense que c'est en particulier sur cette équipe-là, qui est particulièrement... J'allais dire géniale, mais c'est pas... Enfin particulièrement impliquée, je dirais.

00:15:51 **Chercheur**

Très bien. Et puis du coup maintenant donc toujours le rôle de l'enseignant spécialisé, mais plus particulièrement dans l'appui à l'intégration. Donc quand vous recevez une intégration, quel est le rôle de l'enseignant spécialisé vis-à-vis de l'élève que vous recevez ? Vis-à-vis de vous aussi ? Est-ce qu'il a un rôle particulier ?

00:16:07 **Enseignant F**

Moi je... Bah c'est vrai que je m'attends quand même en fait à pouvoir faire des retours et puis qu'on puisse discuter de la pertinence ou non de l'intégration. C'est un peu ce qui s'est passé

cette année en disant « Bon, voilà, moi je... » Bah à chaque fois que j'avais un souci, je pouvais aller euh leur en parler et... Ben ça, ils ont toujours été très à l'écoute, on a toujours pu débriefer dessus. Euh... On a une bonne communication que bah, là ils m'envoient à chaque fois le carnet, ils ont un carnet qui est particulier pour... Je sais pas si c'est dans toutes les écoles ou ici, ils ont un carnet qui est particulier en lien avec le carnet de de liaisons mais en fait juste CLI-maison. J'ai le droit d'y mettre tous les mots que je veux. Enfin voilà. Là, ils m'ont demandé récemment un rapport pour le carnet. Je sais plus comment ils appellent ça...

00:16:55 **Chercheur**

Ouais, le PEI ?

00:16:56 **Enseignant F**

Ouais, c'est ça. Mais du coup ouais bah en fait vraiment le, je pense que le rôle le plus important vis-à-vis des enseignants quand on a une intégration comme ça, c'est la communication. Et ça se passe plutôt bien à ce niveau-là.

00:17:09 **Chercheur**

Très bien, parfait. Donc maintenant je me demandais donc je voulais poser la question, enfin, vous l'avez dit rapidement avant, mais combien de d'élève est-ce que vous accueillez en intégration cette année ?

00:17:22 **Enseignant F**

Donc euh 1, mais j'ai commencé à 2, j'ai, je termine avec 1.

00:17:26 **Chercheur**

OK, très bien. Et votre classe, vous avez combien d'élève au total ?

00:17:32 **Enseignant F**

J'ai 21 élèves, sans compter l'intégration, 22 en la comptant.

00:17:37 **Chercheur**

D'accord, très bien. Et par rapport à l'élève, du coup, que vous accueillez actuellement, c'est quoi son profil ? Quels seraient ses points forts et ses faiblesses ?

00:17:49 **Enseignant F**

Alors. Globalement... Alors on va prendre par matière. Français. Alors... on va commencer par maths. Il arrivait d'abord en maths. Maths, il est vraiment à l'aise de manière générale. Franchement, il est à l'aise de manière générale. Il y a des petites révisions de compte... En fait, il a eu beaucoup de peine que ce soit en français ou en maths à se mettre dans les révisions de contrôles. On a eu un entretien avec les parents et la CLI et vraiment c'est quelque chose qui a été stipulé. Enfin, la maman, elle dit qu'il a pas envie de réviser. Puis c'est vrai que ben le fait de devoir travailler encore à la maison... Les devoirs, il les ramenait tout le temps bien fait. Il

y avait pas de souci. Mais les contrôles, ça a été, au début, une catastrophe. Ça va sur le mieux maintenant donc tant mieux. Mais sinon le les maths de manière générale, je le trouvais à l'aise et puis un peu en avance sur le programme, un peu en avance sur ce que nous faisait. Généralement, on sentait qu'il avait plus ou moins déjà vu. Après un peu tout ce qui est nomenclature, il avait de la peine. Par exemple, quand on a travaillé sur la géométrie, le fait de nommer les formes, un peu plus de difficulté là-dessus. En français, de manière générale, bah en fait, lui il voulait, en fait non, il voulait être intégré en français, mais en même temps il avait très peur parce que ben en fait c'était un peu, un peu saut de l'ange. On s'était dit qu'on l'intégrait en français et c'était pas sûr du tout parce qu'on savait pas s'il allait être à l'aise. La première chose qu'on a faite, c'est... On lui a fait passer un test alors qu'il avait pris aucun, aucune évaluation, aucun cours avec moi. Je lui ai fait passer le même test que mes élèves ont eu, en lui disant : « ça compte pas, c'est juste pour voir. » Et il a eu 4.5 je crois. Du coup, à ce moment-là, il était un peu rassuré en disant, « Bon, ben, on peut essayer le français. » Ça se passe bien de manière générale, il est très assidu. C'est un enfant qui comprend très vite en fait. Et il a vraiment cette capacité à... On lui explique quelque chose, il va comprendre et il va pouvoir le mettre en place. Par contre, il a beaucoup plus de difficulté avec la conjugaison, que ce soit en contrôle ou en évaluation. Et ça, je pense que c'est sa bête noire. Par contre, à l'inverse, il est extrêmement bon en lecture-compréhension.

00:19:44 Chercheur

D'accord. Très bien. Et du coup, ça, ça représente quoi comme taux d'intégration à peu près ? Si vous savez, sinon c'est pas grave ? Combien de jours, à peu près, il est là ? Si vous savez, sinon c'est pas grave.

00:19:57 Enseignant F

Je peux vous dire à peu près quand il est là, ça sera plus simple. Et vous faites le pourcentage après ?

00:19:59 Chercheur

Ouais, ouais. Très bien.

00:20:00 Enseignant F

Alors le lundi il est avec moi toute la journée maintenant... Parce que... Il y a une partie où il est avec moi en côté intégration et une partie où il est avec moi en gardiennage parce que la CLI est partie. Donc il y a une partie quand il est avec moi en gardiennage entre guillemets, on s'est mis d'accord. La dernière période où nous on fait de l'allemand, ben lui il peut lire tranquillement ou faire ses révisions. Le mardi il est avec moi toute la journée aussi. Le jeudi, il est avec moi toute l'après-midi. Le vendredi, il est avec moi toute la, tout le matin. Donc ouais, 3 jours sur... L'équivalent à peu près de 3 jours sur 4. Mercredi aussi, il est toute la... Non. Mercredi, il est là 2 périodes, il fait pas la... Donc presque 3 jours... Ouais, 3 jours virgule 5 sur 5.

00:20:51 Chercheur

Très bien, parfait. Merci. Et puis, du coup, de manière générale, de votre expérience, comment se passe une intégration ? Donc dans sa mise en place avant qu'elle commence, pendant

l'intégration, et après. Donc que ce soit de manière très générale, donc par exemple au début d'année, avant que l'élève arrive ? Ou même est-ce qu'il y a quelque chose qui se met en place, je sais pas moi, avant quand l'élève arrive, juste avant vous avez un échange avec l'enseignante ou est-ce que c'est de manière plus ponctuelle ? Enfin, voilà, un peu de manière générale, comment se passe l'intégration au niveau organisationnel ?

00:21:26 Enseignant F

Alors, niveau organisationnel. Déjà, on m'a dit : « Ben on donne, on te donne deux intégrations. » Bon bah voilà. On a eu une réunion où on a fait un peu table tournante, c'était avant le COVID. On était... En fait, on a... Ils ont fait une réunion, ils nous ont un peu expliqué ce qu'ils attendaient pour les intégrations, qui il y allait avoir comme intégrations. Après, ils nous ont donné le nom de nos élèves d'intégration. Puis après ben en fait, on allait voir le référent de chacun pour avoir des informations là-dessus. Un petit bilan, un peu comme une passation de classe de fin d'année en ordinaire. Et puis bah du coup c'était parti. Après nous, on est très euh... Avec mes collègues de la CLI, on est très informations dans le couloir quoi. J'ai, si j'ai une information à lui donner, je vais toquer en disant il faut que je te parle de machin. Pareil si elle a quelque chose à dire, elle vient toquer, on s'envoie un WhatsApp ou un mail. Enfin, on n'est pas, on n'a pas de réunion formelle qui sont programmées. Par contre, des fois ben ils m'ont demandé de participer aux entretiens parents, donc là ce serait un peu plus des réunions formelles. Mais on s'est vraiment toujours un peu jeté les informations comme ça. Parce que c'est aussi comme ça qu'on fonctionne et puis que bon bah voilà, on fait ça autour d'un café, ça va aussi très bien. Et bah pour la fin, je ne sais pas. Je n'ai pas encore eu de fin d'intégration donc je ne peux pas vous dire.

00:22:35 Chercheur

Ok. Parfait. Et du coup avant, tout à l'heure, on a parlé du rôle de l'enseignement spécialisé et notamment dans l'appui à l'intégration. Et maintenant donc pour vous, quel serait le rôle dans une intégration d'un enseignant régulier ? C'est quoi le rôle de l'enseignant régulier dans le cadre d'une intégration ?

00:22:56 Enseignant F

Bah finalement je trouve c'est, le rôle d'avoir, le rôle d'enseignant normal. Enfin c'est un rôle d'enseignant normal. Je pense, ça c'est vraiment une notion qui est importante c'est, je pense qu'il faut pas que l'élève en intégration se... Demande plus d'énergie entre guillemets. Parce que ben malgré tout comme on disait ben moi j'en ai 21 autres, mais il y a certaines classes qui en ont plus encore. Et puis il faut que l'enfant il puisse suivre et en fait il faut qu'on puisse lui apporter la même aide qu'on apporterait à un enfant de, d'un, de de notre classe. Que ce soit un enfant en difficulté ou un enfant qui aille bien. Mais je pense qu'il faut pas qu'il demande plus de, de... Plus d'énergie qu'un autre élève. Ça, c'est le cas de ma collègue, elle a eu ce cas où vraiment c'était un enfant bah finalement, elle passait énormément de temps avec lui, elle faisait du soutien 10 15 minutes par journée. Et elle était là, mais en fait, même avec mes autres élèves, je le fais pas en fait. Donc je pense que là c'est vraiment le rôle, le rôle en fait. Finalement, nous, je pense qu'on a un rôle au niveau du, du, de l'éducatif, enfin du scolaire, c'est vraiment en fait d'être un enseignant normal et de donner à cet enfant la même chose qu'on donnerait à un autre élève. Après, je pense qu'on a un rôle qui est un petit peu plus important au niveau du social et là, c'est de veiller en fait à l'intégration sociale de l'enfant. Parce que c'est vrai que ben... Je pense qu'il y a des classes où ça peut arriver que il y a des... Ouais, des élèves qui ont des

aprioris sur les élèves de la CLI et du coup ça puisse créer une scission et là je pense, c'est vraiment à nous de jouer en disant « non mais vous oubliez en fait, c'est notre, c'est notre camarade. Enfin, c'est votre camarade, c'est mon élève ! Et puis en fait cette histoire-là, vous l'oubliez tout simplement. Et puis, c'est un élève comme vous et moi, il sera juste pas là tout le temps. » Et faire attention à ce que en fait, bah, socialement ça se passe bien parce que je pense que pour eux, c'est aussi important. Et je pense qu'une intégration, elle sera d'autant plus réussie si l'élève il s'identifie à cette classe. Et... Et bah voilà là, moi, c'est la chose où on est, je pense, un peu le plus fier avec les collègues. C'est que ben il s'est tellement identifié à la classe que ben, finalement à la récréation, c'est sa classe quoi. Et ça, je pense, c'est vraiment la chose la plus importante. Le scolaire, oui, c'est important, faut voir s'il allait... Mais finalement, c'est ce qu'il a réussi à rattraper ce retard. Et puis on peut l'aider un peu, mais on peut pas faire des miracles. Par contre le social, je pense qu'on peut faire, entre guillemets, des miracles et faire attention à que socialement il s'intègre complètement à la classe au point de voilà... Vraiment que, en fait, il dénature pas, faut pas qu'on se rende compte. Alors voilà, moi c'est ça... Moi je me rends, enfin mon élève, je me rends pas compte que c'est un élève de la CLI, c'est mon élève.

00:25:32 **Chercheur**

Très bien. Et ça c'est un rôle qui est difficile pour vous ? Ou c'est quelque chose qui se fait naturellement et voilà ? C'est quelque chose qui demande une charge de travail supplémentaire un peu difficile ? Ou est-ce qu'au contraire, c'est quelque chose qui se fait naturellement ?

00:25:46 **Enseignant F**

L'intégration dans la classe ?

00:25:48 **Chercheur**

Ouais le côté justement, aider sur l'aspect social, à ce que l'enfant soit bien intégré dans la classe, c'est quelque chose pour lequel vous avez mis beaucoup d'efforts, beaucoup d'énergie et qui a été difficile ? Ou ça s'est fait un peu naturellement ?

00:26:01 **Enseignant F**

Alors honnêtement, ça s'est fait assez naturellement. Je pense que cette année, j'ai une volée où ils peuvent avoir pleins de défauts, mais en dehors de ça, ils sont ultra bienveillants les uns envers les autres. Et du coup, ben je pense que ça facilite aussi bien le travail. Je pense que ça peut être plus difficile dans le cas où c'est... Où c'est une classe qui est un peu plus compliquée. Moi j'ai juste une fois dû refaire un point avec une élève, en fait la CLI m'avait demandé sur un projet que mes élèves aillent filmer tous les élèves de toute l'école. Pour faire une interview sur justement quelles étaient leurs représentations de la CLI. Et euh, j'ai une élève quand elle faisait les entretiens, elle était un peu un peu cash et puis elle commence à dire des choses... Elle sortait complètement du script, elle commençait à dire : « mais pour toi, ils sont gentils, ils sont méchants ? » Et je pense, c'est la seule fois où je suis vraiment intervenu et je l'ai prise en disant : « mais en fait tu te rends comptes, que tu donnes l'impression que pour toi ils sont méchants et que tu cherches cette réponse-là ? » Et en fait ben en dehors de ça, après, j'ai plus jamais eu de problèmes à ce niveau-là. Mais comme je disais, c'est que c'est une classe qui est particulièrement bienveillante et je ne sais pas si ça se passerait aussi bien avec toutes les volées et toutes les classes.

00:27:09 **Chercheur**

Ok, très bien. Maintenant, du coup, je voulais passer un autre volet un peu, c'est concernant les ressources et puis les moyens que vous avez à disposition, ce qui peut être mis en place. Et donc la première question concerne les ressources et les points d'appui dont vous disposez pour préparer l'intégration scolaire d'un enfant. Est-ce qu'il y a des choses qui vous aident dans votre pratique ? Qu'est-ce que vous pouvez utiliser au niveau des moyens officiels ou non officiels ? Qu'est-ce que vous avez comme point d'appui pour préparer une intégration ? S'il y en a.

00:27:40 **Enseignant F**

Rien (rire). Les... Non mais on a les retours de nos de nos collègues qui nous disent « Bon bah voilà, fait peut-être attention un peu à ça, là-dessus il s'en sort vachement bien. Tu peux lui faire confiance, et cetera. » Mais en dehors de ça enfin... on a rien là. De même, de la même manière que moi, je l'envoie pas à l'ECSP. Et je sais pas s'il était vraiment en difficulté. Alors je pense que s'il était vraiment en difficulté, j'aurais peut-être négocié avec mes collègues pour voir si on pouvait lui faire bénéficier de l'ECSP. Mais c'est un truc, c'est un peu... Je suis pas sûr que ce soit très... qu'on ait, on ait vraiment le droit donc... Je pense qu'on l'aurait fait un peu en sous-marin, mais... Mais sinon, ouais. On a on a rien de particulier pour les intégrations. La seule chose qu'on a le droit, c'est d'écrire s'il dépasse les 50%, on peut écrire à la directrice pour que peut être qu'elle le prenne en compte s'il y a un nouveau pour pas le mettre chez nous.

00:28:35 **Chercheur**

D'accord, ok. Ouais. Donc vraiment pas beaucoup de de ressources mis à part vos collègues, comme vous disiez, il n'y a pas grand-chose d'autre à votre disposition. Maintenant une question un peu générale, est ce que...

00:28:50 **Enseignant F**

...après, oui. Pardon, mais je viens de penser. Ça, c'est vraiment les intégrations qui... Mais par contre l'intégration CRER, j'avais, il avait une AIS, qui était tout le temps avec nous.

00:28:57 **Chercheur**

OK, d'accord, ouais. Parce que vous, vous avez pas non plus, pardon j'ai pas posé la question tout à l'heure, mais vous vous avez pas eu d'intégration avec du SPES donc avec une enseignante spécialisée ?

00:29:08 **Enseignant F**

Alors j'ai lancé, j'ai fait les démarches pour que cette année une de mes anciennes élèves l'ait, mais du coup nous, on l'a jamais eu.

00:29:14 **Chercheur**

OK, d'accord.

00:29:16 **Enseignant F**

Enfin moi je l'ai jamais, du coup je l'ai jamais vu mise en place mais c'est moi qui l'ai mis en place pour que... enfin, qui ai rempli tous les papiers pour qu'elle l'ait l'année suivante.

00:29:23 **Chercheur**

Ouais, très bien. Donc, et là vous disiez donc pour les intégrations depuis la CLI, il y a aucun, il y a jamais l'enseignant qui vient en classe ? L'enseignement spécialisé qui vient en classe pour du soutien avec vous, faire du co-enseignement, ça arrive pas ?

00:29:35 **Enseignant F**

Euh... Non. Par contre, alors... Je sais que... Alors, on a deux choses, je sais que ça leur est déjà arrivé de venir observer mes collègues pour voir... C'est pas, en fait, c'est pas mes collègues qu'ils viennent observer, c'est observer l'enfant dans sa classe de CLI enfin d'intégration. Après, en dehors de ça, je sais que j'ai un de mes collègues qui a bloqué deux périodes de soutien pour mon élève. Donc il a ces deux périodes de soutien pour mon élève. Donc ce qu'il va faire c'est qu'il va prendre le plan de travail sur lequel on travaille et il va regarder où il en est, s'il comprend tout. Et du coup, il a ces deux périodes le mardi. Moi j'ai les deux premières périodes, j'ai M1-M2 et lui pendant M3-M4, il travaille à priori je crois que ensemble. Bon après, tous les collègues ont mis en place en fait des heures de soutien. En fait, un peu comme les heures d'études surveillées, où les enfants en intégration pouvaient s'inscrire et puis ben ils répondaient à leurs questions, ils pouvaient prendre leur plan de travail et bosser leur plan de travail, enfin ceux qui bossent en plan de travail, sur ces moments-là. Donc ils ont mis pas mal de choses en place, mais pas forcément en classe, plus à l'extérieur, sur le hors classe pour nous soutenir en fait.

00:30:51 **Chercheur**

Ouais, très bien. Du coup, maintenant, la question un peu plus générale que je voulais poser c'est : est-ce que pour vous le fait d'intégrer un élève est facile ou non ? Et pourquoi ?

00:31:04 **Enseignant F**

Bah ça un peu ce que je disais, c'est que.... C'est facile. Oui, quand ça se passe bien et c'est difficile quand ça se passe mal, mais c'est plus, c'est même pas difficile au niveau du scolaire, c'est difficile au niveau de l'émotionnel en fait. C'est difficile de se dire, enfin finalement, il y a quand même un moment on se dit : « Bon ben en fait j'ai foiré quelque part » et puis ben ça fait un peu chier quoi. C'est pas très poli mais...

00:31:28 **Chercheur**

Je comprends. Et du coup est-ce que les intégrations, de ce que vous avez pu vivre donc une intégration dans votre classe, ça entraîne un changement des pratiques ? De vos pratiques en classe ?

00:31:40 **Enseignant F**

Euh... Non, pas vraiment.

00:31:43 **Chercheur**

Ok. Parfait. Du coup maintenant, je voulais passer à des exemples plus concrets, donc vous en avez parlé un peu rapidement avant, mais du coup on va aller un peu plus loin. Donc la première chose, est-ce que vous pouvez me donner un exemple d'une intégration que vous avez accueilli et qui vous a semblé particulièrement réussie ? Donc j'imagine que ça peut être celle que vous vivez cette année, dont vous avez parlé un petit peu avant ? Et puis du coup, m'expliquer un peu pourquoi est-ce qu'elle est particulièrement réussie selon vous ?

00:32:12 **Enseignant F**

Ben voilà bon, ben pour reprendre euh bah c'est, il y a une augmentation du taux. On part sur une augmentation sur une intégration complète. Pour une visée Cycle ordinaire, donc déjà scolairement, bah forcément c'est ultra chouette. Et puis socialement ben c'est ça, c'est un enfant qui maintenant joue avec les autres camarades de la classe. C'est un enfant qui va venir avec nous à toutes les sorties. Alors qu'au début, quand on parlait de sorties avec la CLI, moi j'étais là : « Ah, mais je peux le prendre. » Et eux ils étaient là : « Euh mouais, on peut essayer... Pour voir. » Et puis ben là, c'est clair, il vient avec nous à toutes les sorties. Puis oui, ça... Enfin, c'est un enfant qui a juste 2-3 périodes où il est pas là, mais en fait en dehors de ça, enfin, sinon c'est mon élève.

00:32:58 **Chercheur**

Ouais. Et puis est-ce que du coup vous avez... Vous pouvez définir ce que c'est une intégration réussie ? Est-ce que de manière générale c'est vraiment ça, donc c'est le côté que vous décriviez qu'il soit vraiment intégré dans la classe et puis que ça se passe bien au niveau scolaire ? C'est un peu ça ou est-ce qu'il y a l'un ou l'autre qui prend le dessus ? Voilà, si vous pouvez décrire de manière un peu générale ce que c'est une intégration réussie ?

00:33:20 **Enseignant F**

Pour moi, l'intégration elle est réussie déjà, en fait, au niveau de l'intégration de la classe. Le scolaire, c'est vrai que c'est chouette, s'ils y arrivent. Mais finalement, enfin, quand on regarde... Alors oui, le scolaire, c'est important dans le sens qu'il faudrait pas que ce soit une catastrophe. Mais, par exemple, un élève d'intégration qui finit avec 3.5 de moyenne finalement, enfin, on a des élèves qui sont restés en ordinaire, tout le long qui finissent avec 3.5 de moyenne. Et ça, ça me choque pas du tout. Mais je pense que l'intégration, elle est vraiment réussie au moment où il s'autonomise et en fait il demande pas plus d'énergie. Dans le sens, il demande pas plus d'énergie en classe et en même temps, il s'entend bien en fait avec ses camarades. De la même manière qu'avec ses camarades de CLI.

00:34:03 **Chercheur**

Parfait, très bien. Du coup, dans le cadre d'une intégration réussie, c'est quoi les éléments qui sont facilitateurs de cette intégration réussie ? Est-ce qu'il y a des éléments particuliers qui vont faciliter le fait que l'intégration s'est bien passée ?

00:34:21 **Enseignant F**

Ben je pense qu'au niveau social déjà un truc c'est de se dire : « Bon ben voilà, j'ai une sortie c'est pas forcément sur ses jours mais on le prend. » Moi, je sais que mes collègues sont ultra chouettes pour ça. Je leur envoie un message, même des fois le matin même, en disant : « j'ai

besoin de machin de telle heure à telle heure, je peux vous le prendre en plus ? » Ils sont là : « Oui, oui, vas-y, prends y a pas de soucis, prends. » et du coup je peux l'avoir quand je veux, y a pas de soucis. On a fait des changements de dernière minute et puis du coup, là-dessus, c'est quelque chose qui est chouette et puis de se dire, de le prendre en sortie, je pense que c'est quelque chose qui... Voilà, il va sentir justement un peu plus bah en fait, c'est ma classe. Au niveau du social, ce serait ça. Je pense bah voilà faire attention, veillez à ce que au niveau des camarades ça se passe bien. Moi je le mets tout le temps en groupe, en général. Groupe de pupitres. Donc, ils sont, à la base ils sont en ilots, maintenant ils ont pu se mettre en ligne droite. Mais, le fait d'être... Je pense que le fait d'être en groupe de pupitres déjà aussi, ça peut aider. Voilà, les éléments un peu facilitateurs.

00:35:23 Chercheur

Un peu plus tôt, vous avez parlé aussi du fait que cette année, vous aviez une volée particulièrement bienveillante, est-ce que vous pensez aussi que ça, le groupe classe de base, c'est un élément qui va faciliter une intégration réussie ou non ? Ou est-ce que ça va pas forcément avoir plus d'importance que ça ?

00:35:38 Enseignant F

Je pense, oui. Je pense que oui parce que je pense qu'il y a certains élèves qui... De la même manière qu'on a des élèves qui sont racistes, qu'on a des élèves qui sont homophobes. Je pense que on a des élèves qui sont vraiment contre la CLI et je pense que ce serait très difficile de faire une intégration avec un élève comme ça. Après c'est possible. C'est possible, mais je pense que ça demande plus d'énergie en fait pour casser ces aprioris que l'élève peut avoir. Du coup, là, ça m'a un peu arrangé, j'en ai pas dans cette classe là. Mais, mais je pense que ça, ça, ça peut être quelque chose qui peut être plus difficile.

00:36:11 Chercheur

Ok, très bien. Maintenant, du coup on va passer au côté un peu moins réjouissant. Est-ce que vous avez un exemple du coup d'une intégration que vous avez accueillie et qui a été vécue, par vous en tout cas, comme particulièrement difficile ?

00:36:26 Enseignant F

Ouais bah alors. Du coup justement, c'est ce qu'on disait c'était des intégrations où on a arrêté l'intégration. Je pense que dès le moment où on dit : « on arrête l'intégration », là on le vit vraiment comme un échec. Et finalement, enfin, c'est assez dur de se dire, c'est l'échec de l'élève. Non, en fait au final, c'est aussi notre échec à nous parce qu'on a pas réussi à faire l'intégration. Au niveau de ce qui s'est passé, ben c'est une enfant qui a vraiment d'énormes problèmes dans sa vie personnelle et du coup qui n'arrivait pas à... Voilà à gérer l'intégration en plus de tout ça. Ça faisait beaucoup trop. Scolairement, elle s'en sortait pas trop trop mal en français. Après, il y avait d'énormes problèmes, en fait, elle se plantait beaucoup dans les évaluations parce que ben, elle lisait pas les consignes, elle loupait des exercices. C'était vraiment des problèmes d'attention plus que de connaissances. Et on a décidé d'arrêter l'intégration, le moment où elle a commencé, en fait, à créer des problèmes dans la classe. Euh à menacer une camarade de lui couper les cheveux, à embêter un tel, un tel et du coup, à ce moment-là, c'est le moment où on a commencé à arrêter l'intégration. Parce que bah c'est ce qu'on disait, c'est que finalement le social c'est aussi quand même une partie qui est relativement importante. Et si elle commence

à semer des problèmes à droite à gauche et que. Finalement, il y a tout le monde qui se retourne contre elle, c'est pas une... ça, on va pas réussir à faire grand-chose. Après, c'est marrant parce que c'est vrai que mes élèves m'ont souvent demandé... Euh pourquoi, enfin, dans le sens « Ah, mais elle vient plus ? » Puis du coup bah je leur ai juste dit : « Bah non, l'intégration elle est terminée, elle viendra plus. » Et c'est vrai que je les ai pas sentis... J'les ai pas sentis contre elle, au contraire ils étaient un petit peu triste qu'elle soit plus là. Donc bah encore une fois c'est un peu, c'est ce que je disais de cette classe-là. Mais voilà, une intégration qui a été très compliquée. Après, ils sont partis sur l'idée de l'intégrer chez les petits, pour faire... Pour booster l'estime de soi, et cetera. Et finalement, même elle, elle est revenue en disant : « Mais en fait, j'arrive pas. L'intégration, j'arrive pas. Peu importe laquelle c'est même si c'est pas scolaire, là j'arrive pas. » Et puis il y a toutes les conditions extérieures qui sont pas forcément les mêmes que nous parce que bah c'est vrai que assez souvent les élèves qu'ils ont, ils ont des conditions familiales, des conditions bah des fois pécuniaires ou des choses comme ça où c'est assez compliqué vis-à-vis de nos élèves. C'est pas, c'est pas toujours facile.

00:38:46 **Chercheur**

Donc c'est, ouais, c'est vraiment au niveau social où ça a péché et c'est ça qui a fait que l'intégration s'est arrêtée ?

00:38:53 **Enseignant F**

Alors, scolairement, c'est... Elle s'en sortait, elle s'en sortait à la raclette. C'est ce que je disais, c'est que le problème dans les évaluations, c'est qu'elle faisait la moitié. Elle avait énormément de difficultés en lecture-compréhension. Du coup, ben dès qu'on faisait tout ce que... Dès qu'on faisait une compréhension écrite, c'était très très très très compliqué. Par contre, c'est vrai que ben le drill, globalement, ça allait de manière générale. Mais c'était pas suffisant. Parce que les problèmes d'attention, les problèmes de gestion... Enfin, au niveau de la gestion de l'autonomie, et cetera, des évaluations. Bah ça lui faisait perdre beaucoup de temps. Le fait aussi, on travaille en plan de travail, et puis elle avait un problème de rythme vraiment, dans le sens où elle avait beaucoup de peine à se mettre dans le rythme de la 7P. Et du coup, elle finissait pas ses exercices et le fait de pas finir ses exercices, bah du coup ça fait qu'elle a pas tout vu et si elle a pas tout vu bah forcément elle se plante aux évaluations. C'était pas catastrophique, hein. C'était... ça tournait autour des 4, 3.5, enfin naviguait un peu entre les 4 et 3.5. Ce que je disais, c'est que des élèves en ordinaires qui ont ces notes-là, on en voit plein aussi. Enfin, plein... Non. On en a certains aussi, mais... Mais euh... Finalement euh, c'est le social qui a vraiment décidé qu'on arrêtais parce qu'en fait elle était pas bien. Le but, c'est malgré tout, je pense, le but de l'intégration, c'est que l'enfant, il doit être motivé par l'intégration, il doit être bien dans sa classe d'intégration. Et si c'est pas le cas, en fait ça lui apporte rien. S'il vient en traînant les pieds ou en mettant les pieds en avant en disant : « Mais en fait, j'ai pas envie d'y aller, ça m'apporte rien. » Faut pas... Moi, je serais d'avis de pas forcer en fait un enfant à avoir l'intégration.

00:40:23 **Chercheur**

Très bien. Et du coup bah si on généralise un peu plus, qu'est-ce que c'est qu'une intégration qui ne fonctionne pas ?

00:40:32 **Enseignant F**

Bah c'est ça, un élève qui... En fait, un élève qui sort du lot dans la classe. Qui sort du lot dans la classe, qui se démarque, qui, entre guillemets, qui se fond pas en fait dans la masse et du coup, ça entraîne, ça en fait, ça prend tout, ça prend... Ça veut dire un élève qui demande énormément de temps scolairement. Où on doit faire énormément de soutien avec lui parce que bah du coup en fait, il a pas réussi à rattraper en fait le retard dont... Qui a été la raison pour laquelle il a été sorti. Ça peut être au niveau du social. Le fait que ben, du coup, il s'intègre pas forcément au niveau de la classe sociale donc ça... Voilà, c'est vraiment un élève qui se démarque.

00:41:10 **Chercheur**

Très bien. Et du coup, ben dans ce genre de cas, quels sont d'après vous, les principaux obstacles à une intégration ? Les choses qui vont faire qu'elle n'a pas fonctionné pour les raisons que vous avez dites ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui vous vient à l'esprit qui serait vraiment... Un ou plusieurs obstacles à l'intégration de manière générale ?

00:41:31 **Enseignant F**

Ben là, c'est quelque chose que j'ai dit il y a un moment, c'est plus avoir un ou des élèves qui ont des aprioris sur la CLI. Ça c'est compliqué. C'est vrai que c'est assez compliqué... Alors d'un côté c'est génial qu'on puisse avoir une école où il y a la CLI intégrée dans l'école, mais en même temps, je pense que ben pour beaucoup... Ah enfin beaucoup, non, mais pour certains, c'est quand même, enfin, du coup ça fait une démarcation, ça fait une démarcation. Typiquement aussi chez nous, alors ça c'est une décision d'équipe, mais on a un Agorespace et on a fait un tournus et en fait la CLI, ils sont pas intégrés à leur groupe d'âge, ils ont leur propre jour de tournus. Donc ça c'est, à priori je crois qu'ils ont fait voter les élèves et certains, je crois que les élèves ont voulu avoir... Donc voilà, il y a quand même malgré tout une petite démarcation qui fait que si on a des élèves qui sont vraiment contre... Enfin contre, c'est pas qu'ils peuvent voter pour ou contre, mais qui ont des aprioris sur les élèves de la CLI ou sur la CLI de manière générale, ça peut poser des problèmes d'intégration. Mais là, je pense que c'est le problème, il vient de plus haut. En fait, il vient de plus haut parce que le problème pour moi c'est qu'il y a beaucoup, que ce soit enfants ou parents, qui pensent que la CLI c'est une punition. Et euh ça, le problème vient de là, en fait, et euh déjà le spécialisé c'était... Enfin, je trouve rien que le nom c'était horrible. Et il y a un problème de la nomenclature. Il y a un problème dans l'explication aux parents. C'est vrai que quand on parle de ça aux parents, enfin tout de suite ils paniquent alors qu'on est là : mais en fait c'est juste qu'ils vont avoir du coup des classes plus petites et du coup ils vont faire le même tra... Ils vont faire le travail comme les autres mais en fait ils vont juste avoir quelqu'un qui est à disposition pour les aider un peu plus. Parce que ben nous à 22, on peut pas faire le même travail que dans une classe à 8 quoi. Mais voilà, je pense que là le problème il vient d'ailleurs, il vient vraiment de la perception qu'a l'enfant et les parents et cetera de la CLI.

00:43:28 **Chercheur**

Très bien. Du coup maintenant pour clore un peu cet entretien, je voulais revenir avec 2-3 questions un peu plus générales, de définition. Avec vos propres mots du coup comment vous décririez ces différentes choses. La première, c'est du coup, qu'est-ce que c'est, selon vous, une intégration scolaire ? Comment est-ce que vous décririez une intégration scolaire ? C'est quoi ?

00:43:53 **Enseignant F**

Alors pour moi, si on parle d'intégration scolaire, c'est une intégration qui a le but d'amener l'enfant, en fait, à rejoindre l'ordinaire. Que ce soit au primaire ou que ce soit au Cycle.

00:44:03 **Chercheur**

Ok, très bien. Et est-ce que vous pensez que cette définition ou cette vision est partagée par l'ensemble de l'équipe de votre école ?

00:44:14 **Enseignant F**

Euh...

00:44:15 **Chercheur**

Si vous ne savez pas, vous savez pas.

00:44:18 **Enseignant F**

(Rire) De toute façon, nos idées sont toujours les meilleures donc je pense. Non, je sais pas.

00:44:22 **Chercheur**

Ok. Ensuite, du coup au final, c'est quoi l'intérêt de ces intégrations ? Quel est l'intérêt de l'intégration ?

00:44:33 **Enseignant F**

Bah finalement moi... Bah du coup pour moi ce... C'est pas... Quels sont les... l'intérêt de de cette intégration. Pour moi, c'est un peu la finalité pour certains élèves, pas tous malheureusement, mais en fait, la CLI ça a vraiment été une passerelle. Ça a été un moment où ben ok ben du coup scolairement c'est compliqué pour toi. Donc on va prendre un moment où on sera peu et on va pouvoir t'aider à retrouver, en fait, le niveau que t'es censé avoir. Et puis là, la CLI a servi de passerelle, en fait, en disant : « Bon bah voilà, soit ta vie, soit tes émotions, soit ton scolaire, c'est, c'est le chantier, donc on va reconstruire les bases correctement, puis après on va te repousser dedans, dans le système ordinaire. » Et puis l'intégration en fait, c'est juste, entre guillemets, la sortie. Quand c'est une intégration scolaire. Après il y a les intégrations sociales, pour moi c'est encore différent.

00:45:18 **Chercheur**

Ouais. Et du coup, pour rebondir là-dessus, une intégration sociale vous la décririez comment ?

00:45:24 **Enseignant F**

Intégration sociale, pour moi, c'est ben un peu dans cette idée justement de casser les aprioris, que ce soit des enfants ou des parents de l'ordinaire. En disant : « Ben voilà, ben on intègre et puis... » Dans le sens où ça permet en fait de mélanger, puis que les enfants ils se rendent compte que ben en fait les autres ils sont comme vous, ils ont deux yeux, ils ont une bouche, ils ont un cerveau et puis finalement en fait il y en a certains, ils vont leur mettre l'amende dans les évaluations de sciences et d'histoire. Et puis bon, ils vont vite comprendre que ben en fait,

c'est des enfants qui sont totalement comme eux, voire des fois, même meilleurs. Et du coup, vraiment, ce côté-là de... Ouais, comme l'intégration que j'avais eue au CRER en fait, c'est l'idée d'ouvrir les enfants à la différence et puis de se dire mais en fait, on peut être différent mais ça veut pas dire je suis meilleur et puis ça veut pas dire qu'ils sont moins bons. Et puis, à ce niveau-là, pour l'ordinaire. Et par contre au niveau des enfants de la CLI, j'ai un peu l'impression que c'est aussi une récompense. En disant : « Bon bah voilà, tu bosses bien, maintenant on va t'intégrer socialement. » Après il y a quand même le, la, la, un peu la, la. Y a le côté transversal en fait. « OK. Bah on va t'intégrer socialement donc, enfin on va faire une intégration qui est un peu plus sociale mais ça veut dire que par contre il faut que tu suives le rythme », le rythme au niveau de la copie, le rythme au niveau des leçons. Et du coup ça va être moins scolaire pour des qu'on va avoir pour des matières type histoire, géo, sciences et cetera. Mais ça va être quelque chose de très sur le... Voilà est-ce que t'arrives à collaborer avec des élèves que t'as pas l'habitude de fréquenter ? Est-ce que t'arrives à suivre un rythme ben qui est plus élevée peut-être ou pas ? Parce que ben s'il est pas plus élevé c'est que, justement finalement, ils ont fait une chiée de travail derrière. Et puis que du coup ils s'en sortent bien.

00:47:06 **Chercheur**

Très bien, parfait. Et du coup, ma dernière question, elle concerne l'école inclusive parce que vous savez qu'on tend, en tout cas au niveau politique, en tout cas dans la volonté de la politique genevoise, donc on tend vers l'école inclusive. Et cette école inclusive, elle défend la place des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le milieu ordinaire. Et du coup bah je voulais savoir ce que vous en pensiez de ça ?

00:47:36 **Enseignant F**

Moi je pense que c'est une très jolie théorie, mais par contre en fait y'a absolument pas le budget et les moyens pour. Parce que, alors là, on se retrouve là avec les élèves de la CLI, ça se passe très bien. Pourquoi ? Parce que bah il y a mes collègues derrière. Et puis ils sont en back up et puis qu'ils sont là pour assurer de remonter les élèves et puis de faire en sorte que ça se passe bien, de leur donner du soutien. Mais en fait, il y a des moments où on a des intégrations d'élèves qui finalement... On a des élèves qui dysfonctionnent complètement et euh... Il y a pratiquement rien qui est mis en place. C'est ultra difficile d'obtenir de l'aide. J'vois comment on s'est battu quand on a eu des cas assez compliqués dans l'école, surtout en DE. L'année dernière... Il y a 2 ans et cette année, et en fait, c'est ultra compliqué d'obtenir de l'aide, mais par contre on doit se débrouiller avec ces enfants-là. Je parle d'enfants, on peut avoir des enfants autistes, on peut avoir des enfants ou même les suivants... Même des TDA qui suivant lesquelles ça peut être aussi assez important. Et en fait ben l'idée elle est sympa mais en fait, quand t'as 22 élèves... Y'a un moment, faut pas déconner. J'ai eu une élève qui était très en difficulté, c'est celle où j'ai fait la demande pour que maintenant... Maintenant elle a le SPES. La première année je l'ai eue en degré simple à 16, la 2e année je l'ai eue en degré double à 22. Ben j'ai vu la différence. Parce que c'est pas... On peut pas lui apporter la même aide, on peut pas faire les mêmes.. Voilà l'avoir en table d'appui pratiquement tout le temps quand on en a 16 et puis que y'a une partie qui se débrouille puis que tout le monde est sur le même programme. OK. L'avoir en table d'appui alors que déjà on est censé gérer deux degrés donc en fait, quand on bosse avec un on bosse pas avec l'autre degré et puis en fait, on est juste jamais assis. Parce que bah on est toujours avec un des deux degrés. Euh enfin... Voilà. Ils veulent l'intégrer, ils veulent faire l'inclusivité. Je suis d'accord, je pense que ça serait génial pour l'ouverture. Et puis je pense que pour l'acceptation des différences ça serait exceptionnel au niveau des enfants. Par contre, à côté de ça, il faut des classes plus petites, faut à la rigueur des

personnes qui sont dépêchées pour venir aider, des AIS, des choses comme ça et qui sont là globalement... Enfin, avoir une AIS une demi-journée par après-midi, c'est sympa mais en fait c'est pas forcément le... le plus utile.

00:49:44 **Chercheur**

Très bien. Donc voilà ben ma dernière question, c'est de savoir si vous étiez favorable. Mais du coup je pense que j'ai eu la réponse et que vous y êtes favorable mais dans un contexte bien différent avec des classes plus petites, plus de moyens aussi au niveau... Quand vous parlez de moyens, c'est surtout au niveau des personnes qui pourraient venir en soutien dans la classe ? Ou est-ce que ça pourrait aussi concerner les moyens... J'en sais rien, peut-être les moyens d'enseignement ou d'autres choses matérielles ? Ou c'est vraiment plutôt au niveau soutien de personnes qui viendraient ? Des AIS ou autres.

00:50:14 **Enseignant F**

Alors, c'est plus au niveau des personnes. Des personnes qui viennent en soutien... Finalement les moyens... Enfin, moi, je suis quelqu'un qui refait pas mal de choses, je prends assez rarement les choses que je trouve toutes faites sur Internet. iLovePDF est devenu mon meilleur ami ces dernières années, donc je pense que refaire quelque chose c'est pas, c'est pas ça le souci puis ça prend pas énormément de temps. Il y a pas de problème. Mais je pense que les moyens, c'est, ouais, avoir quelqu'un en fait en plus. Après, ça dépend bien sûr de la difficulté, de l'intégration, et cetera. Mais on est, ouais, si on veut vraiment. Moi je sais que par exemple, quand j'avais l'intégration du CRER. S'il avait pas son AIS, c'était vraiment compliqué. Il y a un moment, on a essayé justement de ce, de le séparer un petit peu pour qu'elle puisse être, enfin pour que lui puisse prendre de l'autonomie. Du coup, elle, elle venait... Y a une fois où elle venait pas. Je crois que c'était le, le... Pour les arts, elle venait pas et il devait se débrouiller tout seul. C'était chouette, c'était génial. Mais par contre, je sais que voilà, si tout d'un coup ça se passait mal on pouvait remettre. Et... Et puis il y a aussi des choses qui peuvent être, enfin, y'a des choses pour lesquelles c'est pas notre boulot. Typiquement euh là ça, ça, ça portait sur le côté médical. Il faisait des crises. Je crois que c'est des cris de... Ah je trouve pas mes mots... Quand il tremble...

00:51:33 **Chercheur**

Des convulsions ? Ou de...

00:51:37 **Enseignant F**

Oui, voilà des crises de convulsions. Alors nous, il nous en a jamais fait à l'école. Mais en l'occurrence, enfin, c'était à des... C'était quelque chose qui était assez intrusif. Enfin, mettre un, il avait un espèce de suppositoire... Et euh moi ma collègue, qui l'a récupéré après quand elle a appris ça, enfin, c'est quelque chose qui la mettait pas du tout à l'aise. Et puis c'est vrai que quand on a ce genre de cas, où il y a des enfants qui ont des gros problèmes aussi de santé, c'est ça, c'est pas... Enfin, on n'est pas infirmier, c'est pas notre boulot. Il y a des choses, on veut bien faire et il y a d'autres où ça devient plus compliqué.

00:52:11 **Chercheur**

Ok, bah parfait. Je sais pas si vous avez autre chose que vous voulez rajouter ? Sinon moi, de mon côté, c'est tout bon.

00:52:16 **Enseignant F**

De mon côté c'est bon aussi.

00:52:18 **Chercheur**

Parfait. Merci beaucoup pour toutes vos réponses. C'était vraiment intéressant d'avoir votre avis sur toutes ces questions. Et merci pour le temps que vous m'avez consacré.

2. Guide d'entretien

Voici les thématiques abordées dans le cadre des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants réguliers dans le cadre de la recherche.

Si un ou plusieurs questions vous gênent lors de cet entretien, vous êtes libres de ne pas y répondre.

1) Profil de l'enseignant

- Depuis combien de temps exercez-vous le métier d'enseignant ?
- Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) pour devenir enseignant ?
- Avez-vous bénéficié de formations spécifiques pour soutenir l'intégration des élèves à BEP ?
- Avez-vous déjà accueilli des élèves à BEP dans votre classe ? Combien ? Type et pourcentage d'intégration ?

2) Contexte d'intégration :

- Au sein de votre établissement, y a-t-il beaucoup d'intégrations ? Sont-elles plébiscitées ? Pourquoi ?
- Pourriez-vous me décrire le RCS de l'établissement ? Ses pratiques, son rôle.
- Quel regard portez-vous sur les élèves qu'il accueille ? Comment les définiriez-vous ? (Définition élèves à BEP) Quels difficultés ?
- Comment décririez-vous le rôle avec l'enseignant spécialisé de manière générale ? Dans l'appui à l'intégration ?

3) Rôle et pratiques :

- Et pour vous cette année combien d'enfants accueillez-vous ? Quel est le profil de ces enfants (points forts, faibles) ? A quel taux d'intégration et pour quelles disciplines ?
- En général, comment se passe une intégration ? Avant, pendant, après.
- Quel est votre rôle dans une intégration ou, plus généralement, celui d'un enseignant régulier ?
- Comment définiriez-vous le rôle de l'enseignant spécialisé dans les intégrations que vous avez reçu ?

4) Ressources et moyens mis en place :

- Quels sont les ressources et les points d'appuis dont vous avez disposez pour préparer l'intégration scolaire des enfants ? (Ce qui vous aide dans votre pratique, ce que vous utilisez)
- Quels sont les moyens dont vous disposez pour prendre en charge un élève dans le cadre d'une intégration scolaire ? Quels sont ceux que vous utilisez véritablement ?
- Pensez-vous qu'intégrer un élève est facile ou non ? Pourquoi ?
- Est-ce que l'intégration entraîne un changement des pratiques selon vous ? Lesquelles et pourquoi ?

5) Intégration, exemples concrets :

- Pouvez-vous me donner un exemple d'une intégration que vous avez accompagnée et qui vous a semblé particulièrement réussie ? Pourquoi était-elle particulièrement réussie ?
- Qu'est-ce qu'une intégration réussie ?
- Quels sont les éléments facilitateurs pour une intégration scolaire réussie ? Pourquoi ?
- Pouvez-vous me donner un exemple d'une intégration que vous avez accompagnée et qui vous a été vécue comme difficile ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'une intégration qui n'a pas fonctionné ?
- Quels sont les obstacles à l'intégration ?

6) Conclusion et élargissement de la discussion :

- Pour clôturer, selon vous qu'est-ce qu'une intégration scolaire ? (est-ce que c'est partagé par l'ensemble de l'établissement ?)
- Finalement, quel en est l'intérêt ? (votre vision est-elle partagée par vos collègues ? Si non D'où vient cet avis différent ?)
- L'école inclusive, vers laquelle on tend, défend la place des élèves à BEP dans le milieu ordinaire, qu'en pensez-vous ? (Êtes-vous, vous, favorable ?)

3. Code couleur lié aux thématiques et sous-thématiques

1. Que disent les enseignants du contexte et des modalités d'intégration scolaire qu'ils connaissent actuellement ?

Conceptions du contexte

- 1.1 Dynamique inclusive de l'établissement
- 1.2 Regard sur la CLI
- 1.3 Regard sur les élèves de CLI / à BEP
- 1.4 Intégrations actuelles : nombre, profil, taux, disciplines
- 1.5 Processus intégratif (avant, pdt, après)

2. Quelles conceptions des rôles de l'enseignant ordinaire et de l'enseignant spécialisé ont-ils lors d'une intégration d'un élève à BEP en classe ordinaire ?

Conception du rôle de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé dans l'intégration

- 2.1 Rôle de l'enseignant régulier face à l'élève
- 2.2 Rôle de l'enseignant régulier dans la collaboration avec l'enseignant spécialisé
- 2.3 Conceptions du rôle de l'enseignant spécialisé

- 3 Au regard de leurs expériences, quels sont les facilitateurs et obstacles à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire ?

3. Facilitateurs à l'intégration mis en avant par les enseignants réguliers

4. Obstacles à l'intégration mis en avant par les enseignants réguliers

5. Comment définissent-ils l'intégration scolaire et son intérêt ?

Intégration scolaire et école inclusive

- 5.1. Définition de l'intégration scolaire
- 5.2. Intérêt de l'intégration scolaire
- 5.3. Point de vue sur l'école inclusive

4. Exemple de tableau thématique

Thématique	Conception du rôle de l'enseignant régulier et de l'enseignant spécialisé dans l'intégration			
Sous-catégories	2.1	2.2	2.3	
	- Etayage pour l'élève intégré. « Il doit aussi organiser des étayages avec l'élève du spécialisé, parce que il peut rencontrer des difficultés qu'ils osent pas dire à haute voix. » - Favoriser l'intégration sociale de l'élève dans le groupe classe. « doit s'assurer que cet élève, il est bien accueilli par tout le reste du groupe. Qu'il y a pas des choses qui se passent par derrière, que l'enfant oserai pas nous dire. » / « Ce qui se passe à la récréation, est-ce que l'élève est tout seul ou est-ce qu'il joue avec des copains de la classe ? Est-ce qu'il arrive à s'intégrer ? Est-ce qu'il est content de venir ? » - Etre particulièrement attentif à l'élève intégré. « Donc il faut avoir un œil un peu plus aiguisé sur la capacité d'autonomie de l'élève par rapport à la matière pour laquelle il est intégré. » - Différenciation : « À ses besoins et à comment on peut moduler. Est-ce qu'on va lui demander de faire toute la page, juste la moitié de la page parce que... » - Porter de l'attention aux élèves de l'enseignement spécialisé à tout moment (couloir, récréation, etc.) - Accueillir convenablement l'élève lorsqu'il arrive en intégration. - L'implication va au-delà de l'accueil de l'élève. C'est plus large séance de travail avec le spécialisé, définition des objectifs, etc. « Oui, parce que c'est quand même un engagement c'est pas juste recevoir un élève, puis il part quand le temps est fini. »	- Transmission d'informations à l'enseignant spécialisé concernant l'intégration. « Et puis tous les moments aussi de... de brainstorming, un peu comme ça, informelle à la récréation, genre "ohh purée ton élève aujourd'hui mais il était pas dans son assiette." "Ah bah ouais, c'est vrai, écoute, il m'a raconté ce matin, il a eu un souci chez lui." "Ah okay, alors je comprends mieux." » - L'enseignant régulier doit garder son horaire inchangé le plus possible. « Mon horaire ne change pas quand l'élève vient. » - Tenir informer les enseignants spécialisés en cas de changements exceptionnels (sorties, visites, etc.). Décider en commun s'il faut prendre l'élève avec ou non. « Ou bien la sortie c'est toute la journée mais il est chez moi que la moitié de la journée alors écoute, j'ai regardé avec lui, il veut pas venir OK alors tu le garde toi toute la journée ? Ou bien oui, il va venir toute la journée. OK. » - Anticiper. Communiquer sur le déroulement de l'intégration (aménagement, arrêt). « des contacts avec les collègues du RCS de dire : « écoute là je le sens pas. Pourquoi ? Est-ce que vous c'est pareil ? » Peut être que c'est qu'on a vu visé trop haut puis que l'enfant est en train de se noyer, trop sollicité ou il est trop fatigué. Il faut peut-être qu'on enlève... qu'on aménage... » / « prévoir, prévoir les sorties qu'on fais de pas que ça tombe forcément sur une intégration. Ou oui, ça tombe sur l'intégration et puis du coup je fais en sorte que l'élève vienne avec moi. Mais s'il vient avec moi, est-ce que j'ai besoin d'une aide extér' ? » - Participer à différentes réunions (synthèses, parents, brainstorming...). « j'ai participé à la synthèse de mon élève. J'ai vu déjà ma collègue avec mon élève. Puis après, lui, il est parti, nous, on est resté les 2, on a encore défini des objectifs. Puis ensuite j'ai vu, elle m'a dit, quand étais la synthèse de mon élève, je me suis	- Participer aux repas (en CLI). « vous devez soutenir aussi les enfants qui mangent et tout ça » - Soutien + Ecouter les inquiétudes et les préoccupations des enseignants réguliers et essayer de les apaiser. « Parce que du coup bah ouais je la connais donc euh ben je sais qu'elle va pas me lâcher, si j'ai un truc à lui dire, je vais pouvoir le lui dire. Si ça va pas et tout ça, je... j'aurais moins de jugement parce que la personne me connaît, je la connaît. » / « Ou bien les collègues de spé, est-ce que tu pourrais m'aider parce que je sais pas comment gérer ça. » - L'enseignant spécialisé est responsable de l'intégration de l'élève. « Parce qu'il savait que quand je demandais une intégration, j'avais des arguments pour le faire, puis je pouvais présenter des choses qui les rassure et puis que j'allais pas lâcher mon élève dans la nature. » / « puis de définir les objectifs du projet » - Travail de soutien auprès de l'élève en amont de l'intégration. « Savoir où est ce qu'ils en étaient pour que je puisse coacher mon élève quand il était chez moi et quand il partait en intégration qui soit prêt. » - Souplesse pour s'adapter à d'éventuels changements venus de l'ordinaire. « écoute, demain, je fais pas l'allemand, je fais les maths donc excuse-moi, mais envoie-moi ton élève demain et parce que j'en ai, j'ai besoin de lui pour avancer. » / « ça me demandait beaucoup de gestion parce que des fois Ben j'avais 3 ou 4 horaires différents selon les élèves. J'avais mon horaire plus les horaires des élèves. Tac, tu dois partir pour le français, tac toi tu pars dans 45 minutes. Mince, j'ai oublié de t'envoyer. » - Soutenir l'élève et le motiver, le rassurer. « revoir l'élève, puis dire "Eh top, la maîtresse qui te reçoit en intégration, bah elle a trouvé que tu étais top ! Donc bravo, allez, on continue comme ça. Elle m'a dit aussi que l'évaluation s'est bien passée." Ou non, l'évaluation s'est pas bien passée. "OK, comment on fait	

EA

EA

		débrouillé pour être présente. Et puis aujourd'hui, j'ai vu le, les parents avec l'enfant. » - La collaboration est décrite comme un aspect primordial de l'intégration.	alors ? Bah la prochaine fois tu feras l'évaluation chez moi." » - Convaincre les enseignants ordinaires d'intégrer. « Je disais à mes stagiaires : de la prostitution. De dire "Ah écoute, j'ai un élève qui... non mais tu verras, il est génial. Bon, alors il a ces difficultés-là, mais il a aussi ces compétences-là est ce que tu serais d'accord de l'intégrer ?" Puis l'autre dit oui, non ou oui a telle condition. » - S'intéresser à ce qu'il se passe dans l'intégration. « Je suis au taquet, je sais ce que tu fais dans ta classe. Je viens te poser une question, je m'intéresse à mon élève, je fais les entretiens avec toi, je te fais participer quand je fais, moi, les entretiens, je participe à tes séances de travail. Il y a une collaboration. » - Contact privilégié des parents. - Transmission d'informations. - SPEs : ressource indispensable. Expert des élèves avec troubles. Conseil l'enseignant ordinaire. « Bah du coup elle a dû gérer toute seule puis elle disait : « Ouais c'est quand même pas évident ! » Parce que ben voilà, elle a pas non plus toutes les ressources d'une enseignante spécialisée. Et puis elle sait pas forcément ce que c'est l'autisme »
EB	- Considérer l'élève intégré comme les autres / pas de différenciation : « Parce que moi j'avais pas le temps de le faire en fait. J'avais pas le temps de le faire et euh... » (en parlant des remédiations) / « au même titre que mes élèves euh que nos autres élèves. » (pousser au max des capacités) / « je faisais comme s'il était un autre élève. » / « Au niveau des attentes, je... j'estimais que si ma collègue m'avait dit qu'il avait le niveau, j'avais les mêmes attentes que pour les autres. » / « Ah non, je demandais la même chose, pareil. » - Pousser l'élève à progresser au max : « Surtout faire progresser l'enfant aussi. C'est-à-dire arriver à l'emmener le plus loin possible dans ses capacités » - Favoriser l'intégration sociale de l'élève dans le groupe classe : « C'est-à-dire arriver aussi à créer des conditions pour que l'enfant soit euh... s'il y avait des groupes euh enfin des exercices à faire en groupe. Que l'enfant ne soit pas tout seul ou euh voilà. » / « Mais ça	- L'enseignant régulier doit garder son horaire inchangé le plus possible : « Je ne peux pas commencer une autre leçon tant que l'élève est pas arrivé. Ou si tout d'un coup j'ai envie de faire autre chose et ben je peux pas... » - L'enseignant régulier est celui qui accepte d'accueillir l'intégration : « Et nos collègues étaient bien contentes qu'on soit d'accord d'accepter... voilà certains enfants. » / « Moi, j'ai toujours été clair, c'est-à-dire quand c'était non, c'était non et que je prenais pas cette année-là et je prenais pas. » - S'assurer du bien être de l'élève et du bon déroulement de l'intégration : « Il faut que chacun fasse au mieux pour que l'enfant se sente bien accueilli. » - Juger et faire un retour sur l'intégration (adapté ou non) : « après à moi de voir si ça joue vraiment en fait. »	- S'intéresser à ce qu'il se passe dans l'intégration. « En particulier une, parce que je trouvais qu'elle s'intéressait peu à ce qui se passait ou elle demandait pas grand-chose. » / « c'est toute cette histoire de s'intéresser à comment ça se passe dans la classe d'intégration. » / « Puis elle, elle venait à la pêche aux infos. C'est-à-dire, si je lui disais rien, elle disait toujours : « est-ce qu'il y a quelque chose à travailler ? » » - Travail de soutien auprès de l'élève. « Puis à la limite les lacunes qu'il pouvait avoir ou certaines évaluations y avait des exercices ratés, en général je montrais pour lui dire est-ce que tu peux reprendre ça toi vu que tu as un petit groupe ? Parce que moi avec les 20 je sais pas combien, 23 des fois, et ben c'est lourd. Ça c'était un point positif. » / « et puis ben après l'aspect scolaire. Est-ce qu'il suit, est-ce qu'il faut plus d'aide ? » / « Facilitateur de mon travail et puis du

	c'est vrai que c'était mon rôle de vraiment... euh... faire qu'il se retrouve pas à devoir faire son truc de maths tout seul alors que le but c'était qu'il soit avec les autres aussi. » -Attention particulière au bien-être de l'élève : « J'étais plus attentive qu'il soit bien. Enfin c'est-à-dire que ça se passe bien et puis qu'il soit pas mis de côté à la récréation ou autre. Ouais, ça je faisais attention. » -Adapter l'environnement aux besoins spécifiques lié à la santé : « Bah si, bah pour le dernier, j'avais quand même, j'avais fait un petit panneau parce qu'il devait se laver les mains en arrivant. Donc ça c'était important qu'il oublie pas, puis que moi j'oublie pas parce que je risque d'oublier. » / « c'est quand même différent d'un enfant, voilà euh... qui est intégré, mais qui a pas de soucis de santé. » -Peut être amené à remplir un carnet et a noter l'élève : « je crois à la fin, en tout cas pour certains élèves, je remplissais quand même des carnets... Et je m'étais quand même des notes, mais ça m'avait été reproché une fois. »	- Transmettre les difficultés de l'élève intégré pour un appui spécifique en CLJ : « Et puis, si justement l'enfant avait eu des difficultés à l'évaluation ou dans certains exercices, moi je communiquais à ma collègue et je lui disais « il faut que tu travailles ça par ce qu'il a pas compris ». » - Donner ses observations pour le PEI : « elle me demandait de mettre en commentaire, c'est-à-dire il y avait, elle ajoutait mon commentaire à son PEI... Ce que je trouvais bien. »	travail de l'élève s'il y avait des choses à rattraper, à consolider ou à, qui avait pas été comprises » / « Des remédiations, voilà, je cherchais le mot. Cet aspect remédiation je trouve qu'il est pas mal sur l'enseignant spécialisé. » - Transmettre, expliquer aux élèves et aux professionnels de l'ordinaire les spécificités de la CLJ. « elle sait mieux que moi vous expliquer les détails. Moi je les ai pas. Comme ça, elle, elle sait ce qu'il faut dire et pas dire parce que moi au final ben y'a des choses j'ai pas été informé » - Le rôle de l'enseignant spécialisé est difficile. « "les pauvres, je me disais, les pauvres collègues ça a l'air quand même... ouais, ça a l'air dur quoi." Moi je me disais, moi, pff, je pourrais pas faire leur métier » - Mettre en place un enseignement individualisé pour les élèves : « le rôle c'est vraiment de ben, comme ils avaient moins d'élèves de faire... de faire de l'enseignement individualisé. » / « L'idée que j'en ai, c'est qu'ils peuvent vraiment s'adapter au niveau de chacun et voir, faire progresser mieux les enfants qu'ils ont. » - Soutenir l'enseignant ordinaire : « Et puis aider si au niveau comportement ben l'enfant reste trop en retrait ou euh si avec les autres ça se passe bien. » / « Au contraire moi ça m'aidait à voir ce que je pouvais faire pour l'enfant. C'était pas du travail en plus, même si c'en était, je sais pas moi ça m'aidait en tout cas. » / « Facilitateur de mon travail » - Responsabilité de l'intégration : « Est-ce qu'on augmente l'intégration, est-ce qu'on la réduit ? C'est toutes ces questions qu'il faut se poser avec l'enseignant spécialisé. » / « collaboration, discussions, voilà euh qu'elle me dise un peu que normalement il a ce niveau-là donc euh 6P. On pense que ça joue » - Responsabilité administrative de l'élève : « La référence et je crois qu'il va quand même remplir le PEI et tous ces trucs qu'il y avait avant. Il devait quand même le faire. Même si il est complètement chez moi. » - Soutenir l'enseignant ordinaire en classe : « C'est-à-dire que si tout à coup ben, par exemple, je sais plus quoi faire avec l'enfant. Il faut que quelqu'un
--	--	--	--

		-S'adapter aux besoins de l'élève : « Donc du coup des fois je lui demande, enfin, je le fais venir vers moi, je lui demande, enfin, on fait ensemble le travail, mais c'est moi qui relie par exemple comme ça, ça peut... Ça nous arrive de faire ça » / « il va pas aimer piquer et ça va être plus compliqué pour lui de piquer, donc soit, enfin il fait un bout, je lui dis : « OK. Bah maintenant, c'est moi qui fais ce bout-là, toi qui fais ce bout-là, moi je fais ce bout-là, toi tu fais ce bout-là comme ça, ça le motive. Puis il fait pas tout seul. » / « Enfin, j'ai beaucoup plus réfléchi peut-être, je vais avoir d'autres réflexions. Où je vais me dire bah voilà, je vais penser à... là on va faire du découpage, je sais que pour lui ça va être, ça va être difficile le découpage, est-ce que... Je vais me demander, est-ce que je vais découper pour lui ou quand même... Mais en même temps il doit aussi apprendre à découper. » -Favoriser l'intégration sociale de l'élève dans le groupe classe : « dans l'intégration dans la classe en elle-même. Bah voilà, il a, il a son bureau depuis le début de l'année, l'écriture, enfin tout, tout comme les autres depuis le début de l'année. Et puis... il est pas, enfin voilà, il est à côté des autres, il est vraiment dans le, dans le groupe et je l'ai pas mis dans... enfin dans le bureau ici qu'il y a, il y a une personne. Enfin voilà, il a vraiment sa place avec son nom. Enfin voilà, il peut se repérer. » / « Et puis j'essaye dans la plupart des activités, à ce qu'il puisse, enfin, je pense plutôt bricolage ou aux choses qu'on affiche ou ben voilà, comme il venait qu'une matinée, c'était un peu compliqué au départ donc ça a pris un peu plus de temps pour avoir sa, sa, son bricolage dans la classe. Mais on essaie de faire [...] » / « Mais du coup, de faire des, des, un travail comme ça (autour de la cohésion du groupe classe), je trouve que ça, ça l'a bien aidé à s'intégrer, en tout cas dans la, dans la classe. » -Pas de rôle particulier : « J'ai pas l'impression d'avoir forcément un rôle particulier. Disons que pour moi c'est
	- Faire part de ses observations aux enseignants spé : « je lui avais montré son classeur d'activités qu'il avait fait ici. C'est vrai que là j'ai pas pensé par exemple, pour le, le réseau qu'il y a eu la, la semaine passée où j'ai pas pu aller, j'ai pas pensé à lui fournir le, le classeur. » - Juger et faire un retour sur l'intégration (adapté ou non) : « elle m'a demandé : « est-ce que tu penses qu'on peut faire un test d'une journée entière, voir si ça se passe bien ou autre ? » Du coup bah voilà, on a fait le test d'une journée entière, ça s'est bien passé, donc on a continué avec la, la journée entière »	
preme le relais parce que... Ou nous aider ponctuellement, ou faire quelque chose, surtout si c'est un problème de comportement ou alors autre chose, que moi je peux pas gérer parce que j'ai déjà tous les autres. »	- Participer aux réunions d'équipe de l'ordinaire : « je sais qu'il y a deux enseignantes qui viennent... enfin, deux enseignantes. Je crois qu'il, c'est des éducatrices qui viennent faire un peu le, le relais d'un côté et de l'autre. Qui viennent de temps en temps, justement à nos réunions ou bien pour certaines... discussions. » / « C'est-à-dire que, par exemple, pour les, les réunions, elles vont être pré... enfin certaines réunions elles vont être présentes » - Transmission de savoirs aux élèves : « Bah pour moi, elles ont, elles sont censées, entre guillemets, avoir le même rôle qu'une enseignante en ordinaire, donc ça va être de leur transmettre les savoirs, de, d'apprendre pour la cohésion de groupe, donc enfin vivre en société. » - Prendre en considération les besoins spécifiques de chaque élève : « on va plus pouvoir se focaliser sur les besoins de chacun » - Expert dans les difficultés spécifiques : « un enseignant spécialisé qui peut plus facilement cibler les besoins spécifiques des enfants. » - Soutenir l'enseignant ordinaire et transmettre les informations importantes : « nous aiguiller un peu aussi de qu'est ce que nous on pourrait mettre en place dans, dans la classe pour, pour l'aider et puis ben d'échanger un peu sur nos... ce qu'on... nos observations pour, pour qu'il puisse développer un peu, enfin, l'aider à avancer, à apprendre et autres. » / « son enseignante référente, on échange un petit peu par mail, elle me donne des informations, par exemple bah ce jour-là, il va y avoir le réseau, si je veux venir ou pas. » / « Mais je pense que dans la discussion	

	ben, j'ai mon rôle d'enseignant qui est le même pour tout le monde. » / « il est dans une classe ordinaire donc à part au niveau de ses besoins spécifiques (besoins sensoriel/ moteur), ben comme disons d'un point de vue apprentissage, ça va bien... en soi ben voilà, ça va être les mêmes apprentissages que tout le monde, donc pour moi je vais, je vais l'englober dans le groupe et ça, je vais pas forcément avoir un rôle particulier pour l'enfant en intégration » / « Bah il y a un côté où je pense que du moment qu'il vient plus, si, si on commence à augmenter le taux c'est que il a les, la possibilité et les capacités de de rester, de venir, de rester plus longtemps. Donc du coup, il y a un côté où il s'est déjà adapté à la classe et aux rythmes et aux autres. » -Le rôle de l'enseignant varie en fonction du taux d'intégration : « Après, j'ai pas forcément, je vois pas forcément un, un rôle, plus vu que il est moins de temps ici et puis il est plus longtemps, disons dans le spécialisé. » (à nuancer avec la citation de la section précédente)		beaucoup et puis peut-être des fois où elle, elle aurait pu, enfin, bref je sais pas trop, je pense qu'elle a pas forcément le l'opportunité mais peut-être de, de venir aussi des petites périodes pour un peu aiguillé aussi l'enseignant sur comment aider un peu mieux le, l'enfant » - Porteur du projet d'intégration. C'est l'enseignant spé qui est à l'initiative des changements concernant l'intégration.
ED	-Pas de regard particulier : « Alors un regard particulier, je sais pas si c'est le bon terme. » / « Donc finalement il y a pas, je me dis pas : « Ah voilà, ça y est, j'ai un élève qui est en intégration donc hop je dois lui fournir tous ces moyens et puis j'oublie les autres élèves. » » / « Pas vraiment en fait. Plus je discute avec vous, plus je réalise que ben voilà... J'ai d'autres élèves dans la classe qui sont en difficulté, alors par contre, je dirais que la seule distinction c'est qu'ils ont pas l'accompagnement que bénéficie cet enfant, mais... » -Pas de matériel spécifique pour l'élève : « Alors bon moi déjà quand l'idée, le but de l'intégration, c'est qu'il puisse vraiment s'intégrer au sein de la classe, donc je vais pas lui donner un matériel qui est autre que ce que nous utilisons en classe donc. » / « Voilà le, le matériel sera identique. Il y a pas de distinctions. » -Différenciation dans les activités : « Après, c'est juste voilà, je, je vais peut-être différencier les activités en fonction des besoins de, enfin, des difficultés de l'élève. » / « si je prends un exemple concret, ben cet élève qui est dyspraxique, ben je vais pour l'écriture, voilà, je vais faire en sorte qu'il puisse avoir vraiment des lignes, je vais pas le faire écrire sur une feuille	- Prendre du temps pour discuter de l'accompagnement de l'élève : « Je dirais que c'est, c'est clair que ça génère quand même un, un certain temps de travail supplémentaire pour la mise en place en fait de, de ces intégrations. Et aussi, pour assurer l'accompagnement adéquat de ces enfants, nous, en tant que titulaire de de classe. Donc il y a aussi toute une collaboration à avoir avec d'autres partenaires professionnels. » - Co-enseignement : « Enfin, il y a toute la dimension de la, de la collaboration qui entre en compte. Et on fait du co-enseignement typiquement. Il y a aussi tout un échange qui est enrichissant aussi pour, pour les enseignants. » - Echange autour des pratiques : « on se nourrit mutuellement. » / « Je dirais surtout en termes d'outils, d'étayage et puis, et puis aussi bah ouais, les, confronter nos, nos regards par rapport à des situations d'élève. » - Accueil de l'enseignant SPES / laisser une place : « Alors je dirais que bah mon rôle c'est de bah déjà d'accueillir l'enseignante au sein de la classe. Puis de, de la présenter aussi comme l'enseignante de la	- Regard sur la classe en plus de l'élève à BEP : « D'accompagner l'enfant mais tout en, tout en ayant un regard plutôt global sur la classe. » / « Et comme il y avait d'autres élèves qui avaient également des lunettes, elle l'a mis, elle a mis cette étiquette sur tous les, enfin, les bureaux des élèves qui, qui avaient besoin de, de mettre leurs lunettes. » - Favoriser l'autonomie de l'élève intégré : « L'enseignante spécialisée avait mis une petite étiquette sur son bureau pour qu'il puisse ne pas oublier qu'il doit mettre ses lunettes. » / « Soutenir, accompagner, mais toujours dans l'optique de rendre l'élève autonome, finalement. » / « C'est l'aider, sans lui mettre non plus des béquilles, hein, c'est, c'est voilà, c'est là un petit peu toute à la tension. » - Adapter l'enseignement aux besoins spécifiques : « Bah son rôle, bah c'est d'enseigner avec des moyens qui répondent aux besoins de, de, de l'élève qui, qui rencontrent des difficultés... Diverses et... » - Donner des conseils et des outils à l'enseignant régulier : « on se nourrit mutuellement. » / « Je dirais surtout en termes d'outils, d'étayage et puis, et puis aussi bah ouais, les, confronter nos, nos regards

	blanche parce que je sais que ça va être trop compliqué. »	classe, pour moi, j'insiste sur cette notion d'accueil parce que... C'est ce qui permet aussi de, de, de, de, bah, de donner aussi après à l'enfant un cadre favorable. » / « Enfin, de, de, d'explicitier le fonctionnement de la classe et puis de de ouais, de, d'échanges avec l'enseignante spécialisée. »	par rapport à des situations d'élève. » / « j'ai pu voir aussi d'autres... D'autres outils enfin et puis, puis bah jé, je suis preuse. C'est sûr que je vais garder typiquement l'idée des, des petites affiches enfin. Il y a aussi le cousin pour, à poser sur la chaise pour aider les élèves qui, qui ont besoin de bouger, qui ont de la peine à rester assis. Enfin, toutes ces petites choses »
EE	-Même rôle que l'enseignant spécialisé mais attention plus partagée : Et bien je, j'aurais le même rôle que un enseignant spécialisé. Sauf que... Oui, j'aurai le même rôle, sauf que... Moi j'ai beaucoup plus d'enfants dans le groupe à gérer, donc je peux lui accorder moins d'attention. -Autonomisation et développer l'intérêt : Mais mon but c'est aussi de le rendre autonome le plus possible, qu'il puisse apprendre de l'éveiller à être curieux, de l'éveiller à... A l'intéressé à des savoirs. C'est exactement le même rôle. -Moins disponible pour l'élève : Je suis moins disponible parce que j'ai l'ensemble d'une classe avec plusieurs élèves donc je suis... Je peux moi observer l'enfant, je peux moins l'appuyer, je peux moins l'encadrer, je peux moins le soutenir. -Rôle frustrant/difficile : C'est un rôle un peu, un peu frustrant par rapport à quand j'étais enseignant spécialisé. / Tandis qu'en étant enseignant ordinaire, c'est, c'est un peu frustrant parce que je sais que cet enfant devrait être soutenu. Je sais que cet enfant devrait être protégé. Je sais que cet enfant devrait... Et, et j'arrive, je n'arrive pas à aller au bout de de ma mission. / Ça demande des compétences de communication en plus. Ça demande d'être psychologiquement plus solide. -Signaler les difficultés : Qu'on signale pour qui on dit : « Là, ils auraient besoin d'être protégés. Là, ils auraient besoin d'être soutenus. Là, ils auraient besoin d'un, de besoins spécifiques. » Quand on n'est pas entendu par rapport à ça, c'est vraiment très frustrant. -Différencier les apprentissages : Et ben il faudra d'abord beaucoup plus différencier. C'est inévitable. -Plus attentif-tolérant : Donc ça, ça demande plus de travail. De ce fait-là. Ça demande une vigilance plus grande. / Ça demande aussi des qualités personnelles, comme d'être plus tolérant	- Être disponible pour discuter/échanger : j'ai mon collègue qui m'a demandé par rapport à un élève et euh pour le moment de gym et j'ai dit euh que moi ça me posait pas de problème d'avoir un élève de plus pour la gymnastique et du coup bah voilà. - Accepter/refuser intégration : j'ai jamais refusé une intégration pour autant que j'ai pas trop d'élèves dans la classe	- Initier l'intégration : C'est plutôt l'enseignant spécialisé qui nous demande - Favoriser l'autonomie : le rôle pour moi, d'un enseignant spécialisé la chose la plus importante, c'est de pouvoir rendre l'enfant autonome. - Cibler les besoins et adapter l'enseignement : De voir pourquoi est-ce que certains n'apprennent pas et puis de mettre tout en place pour que cet enfant puisse progresser, apprendre... Et se développer le plus normalement possible. / Donc, du coup, il faut être, il faut être ingénieux pour trouver les moyens de contourner les entraves et de pouvoir amener l'enfant à apprendre. C'est donc, ça demande une capacité à créer des activités, à créer, des, des d'ambiances, à créer un enseignement qui est très diversifié et qui s'adapte bien aux besoins spécifiques de l'enfant. / - Préparer l'enfant pour l'intégration : De préparer l'enfant le plus possible, dans un lieu protégé, à pouvoir réintégrer ultérieurement ou petit à petit de le mettre progressivement en classe ordinaire. - Créer un lien privilégié avec l'élève : C'est de pouvoir le, le sortir du contexte du gros groupe, du grand groupe et euh... Et de pouvoir vraiment avoir une relation très privilégiée avec cet enfant dans un plus petit groupe dans lequel il, l'enfant, sera très soutenu. - Soutenir l'enseignant régulier : Pour l'enseignant spécialisé qui vient en classe. Euh... Le, le rôle à l'intégration par rapport, ça dépend totalement si c'est avec un enfant avec handicap avéré, ça sera vraiment, ça sera aussi de soutenir l'enseignement ordinaire. / C'est vrai que si le, si l'enfant doit aller aux toilettes et qu'il est en chaise roulante, on peut pas... L'enseignant spécial... L'enseignant ordinaire peut pas, n'a pas le don d'ubiquité, peut pas être à la fois aux toilettes et dans la classe donc on a besoin d'être deux. /

	-Favoriser l'intégration sociale : J'ai une élève par exemple, qui a des gros problèmes pour se socialiser et je dois mettre en place tout un travail pour qu'elle soit intégrée dans le groupe... Euh... Mais elle est pas considérée comme une élève en intégration, vraiment formellement je dirais.		Donc elle allait vers les autres enfants, elle allait aider. Et elle allait donner un appui / Elle, ça a été une observatrice et sans du tout juger ma façon d'enseigner ou quoi que ce soit, elle relevait les points forts de ce que je faisais, qui aidait vraiment l'enfant. Et puis elle m'a donné des outils aussi, elle m'a aiguillé sur certaines pistes et donc ça a été une collaboration. - Soutenir l'enfant en intégration : L'enseignant, spécialisé est comme un outil qui permet à l'enfant de, de pouvoir suivre l'enseignement. L'enfant devrait utiliser cet enseignement spécialisé pour pouvoir le plus possible suivre l'enseignement. / l'enseignante spécialisée était super, là, à ce moment-là, parce que elle trouvait des moyens de, de, d'intervenir sans déranger le groupe, mais non plus sans stigmatiser l'enfant qu'elle, qu'elle accompagnait.
EF	-Pas de rôle particulier : Bah finalement je trouve c'est, le rôle d'avoir, le rôle d'enseignant normal. / Je pense, ça c'est vraiment une notion qui est importante c'est, je pense qu'il faut pas que l'élève en intégration se... Demande plus d'énergie entre guillemets. / Et puis il faut que l'enfant il puisse suivre et en fait il faut qu'on puisse lui apporter la même aide qu'on apporterait à un enfant de, d'un, de de notre classe. / je pense qu'on a un rôle au niveau du, du, de l'éducatif, enfin du scolaire, c'est vraiment en fait d'être un enseignant normal et de donner à cet enfant la même chose qu'on donnerait à un autre élève. -Assurer l'intégration sociale de l'élève : je pense qu'on a un rôle qui est un petit peu plus important au niveau du social et là, c'est de veiller en fait à l'intégration sociale de l'enfant. / Ouais, des élèves qui ont des aprioris sur les élèves de la CLI et du coup ça puisse créer une scission et là je pense, c'est vraiment à nous de jouer en disant « non mais vous oubliez en fait, c'est notre, c'est notre camarade. Enfin, c'est votre camarade, c'est mon élève ! Et puis en fait cette histoire-là, vous l'oubliez tout simplement. Et puis, c'est un élève comme vous et moi, il sera juste pas là tout le temps. » / Et puis on peut l'aider un peu, mais on peut pas faire des miracles. Par contre le social, je pense qu'on peut faire, entre guillemets, des miracles et faire attention à	Faire des retours concernant l'intégration / communication : Pour voir si on estime qu'il a les capacités, que ce soit des capacités au niveau du scolaire ou des capacités au niveau du comportement ou des capacités au niveau de l'autonomie. Il passe forcément par chez nous. / Bah c'est vrai que je m'attends quand même en fait à pouvoir faire des retours et puis qu'on puisse discuter de la pertinence ou non de l'intégration / je pense que le rôle le plus important vis-à-vis des enseignants quand on a une intégration comme ça, c'est la communication. - Rôle dans la relation école-famille : ils ont un carnet qui est particulier en lien avec le carnet de de liaisons mais en fait justes CLI-maison. J'ai le droit d'y mettre tous les mots que je veux. / On a eu un entretien avec les parents et la CLI / ils m'ont demandé de participer aux entretiens parents, donc là ce serait un peu plus des réunions formelles. - Participer au PEI : Là, ils m'ont demandé récemment un rapport pour le carnet. Je sais plus comment ils appellent ça...	Responsable/initiateur du projet d'intégration : Mais dès qu'ils ont un élève qu'ils suspectent entre guillemets d'avoir les capacités pour aller au cycle, cet élève il va forcément passer par l'intégration pour pouvoir être testé en fait. - Participer à la vie de l'école : il y a toujours au moins un représentant de la CLI à nos TTC. Même TTC de tout, enfin de tout et rien, il y a toujours au moins un enseignant de la CLI. Ils participent à toutes nos formations aussi - Préparer l'élève à l'intégration : les enseignants de la CLI, ils font quand même vraiment attention à ce que la matière ça les, ils soient vraiment à l'aise dans cette matière-là. / Parce que bah il y a mes collègues derrière. Et puis ils sont en back up et puis qu'ils sont là pour assurer de remonter les élèves et puis de faire en sorte que ça se passe bien, de leur donner du soutien. - Est un enseignant comme les autres : Comment je le vois ? Ben comme un enseignant. / son rôle, je le vois pas plus différent que le mien. - S'adapter aux besoins des élèves : eux ils ont peut-être l'avantage du coup peut-être d'avoir un peu moins la pression du programme que nous et du coup pouvoir faire plus des choses un peu dérivées - Implication auprès des familles : Après, je les trouve beaucoup plus impliqués au niveau des parents

	que socialement il s'intègre complètement à la classe au point de voilà... - Casser les a priori sur les élèves spécialisé : Ouais, des élèves qui ont des aprioris sur les élèves de la CLI et du coup ça puisse créer une scission et là je pense, c'est vraiment à nous de jouer en disant « non mais vous oubliez en fait, c'est notre, c'est notre camarade. Enfin, c'est votre camarade, c'est mon élève ! Et puis en fait cette histoire-là, vous l'oubliez tout simplement. Et puis, c'est un élève comme vous et moi, il sera juste pas là tout le temps. »		que nous. Au niveau des parents, au niveau de la famille, il y a un suivi beaucoup plus important. - Multi-casquettes : Enfin, ils ont vraiment ce rôle de : ils font prof, mais en même temps, ils font aussi éducateur et puis ils font, ils font maman-papa parce que tout d'un coup, il y en a un qui appelle, qui les appelle en pleure parce qu'il va pas bien. Et euh... Et du coup euh ouais, ils sont plus, il y a plus une relation qui est un peu plus... Entrer dans la, dans la maison et un peu moins... Il y a un peu moins de distance maison-école que nous on peut avoir. - Être à l'écoute, soutenir l'enseignant régulier : Bah c'est vrai que je m'attends quand même en fait à pouvoir faire des retours et puis qu'on puisse discuter de la pertinence ou non de l'intégration / Bah à chaque fois que j'avais un souci, je pouvais aller euh leur en parler et... Ben ça, ils ont toujours été très à l'écoute, on a toujours pu débriefer dessus. - Souplesse : je sais que mes collègues sont ultra chouettes pour ça. Je leur envoie un message, même des fois le matin même, en disant : « j'ai besoin de machin de telle heure à telle heure, je peux vous le prendre en plus ? » Ils sont là : « Oui, oui, vas-y, prends y a pas de soucis, prends. » et du coup je peux l'avoir quand je veux, y a pas de soucis.
EG	- Enseigner et décide de ce qu'il faut faire en classe : Après le reste, non, y a pas de... Il y a pas de conseil ou quoi que ce soit sur la manière d'enseigner quelque chose, plutôt ça ou plutôt ça. Ça c'est complètement à ma charge. Ça c'est moi qui fait ça toute seule. / Ensuite, bah c'est de lui transmettre... Voilà, les connaissances, d'être disponible pour lui si il a des questions, mais comme tout, comme pour les autres élèves quoi. - Aider l'élève à s'intégrer au groupe classe : Bon ben mon rôle déjà c'était de l'intégrer à la classe, au niveau relationnel. Donc de lui faire une place. Il a un bureau, un vrai bureau avec un vrai... Enfin, il a... Tout est identique par rapport aux autres élèves. / Après j'ai envie de vous dire que mon rôle ensuite, c'est le même que pour tous les autres. Peut-être juste la petite différence, c'est comme il arrive dans une classe à la base qui n'est pas la sienne tout ça...	- Faire un retour aux enseignants spé : Moi, je dois juste envoyer quand même ce que j'observe dans la classe au niveau de l'atteinte des objectifs et du comportement. Je leur fais quand même un résumé de ce que j'ai observé par trimestre. - Participer si besoin aux réunions de parents : J'ai eu un entretien avec les parents, je pense, et les enseignants spécialisés	- Encourager les intégrations au près des enseignants réguliers : la CLI fait bien son travail. Enfin, ils sont assez proactifs dans ça. Enfin, eux, ils mettent ça en avant en tout cas. Pas mal, ouais. Donc euh... Voilà. Pour eux, c'est très important donc c'est vrai que... ils en parlent. - Relation privilégiée avec les parents/relai avec les parents : Donc voilà les enseignants, là, ils font vraiment beaucoup de travail à ce niveau-là donc ils ont un contact très régulier avec les parents. Et c'est assez fatigant pour eux, parce que je vois qu'il doit beaucoup répéter les choses et cetera. / Après, c'est eux aussi qui entretiennent le contact avec les parents. - Enseigner (différencier) : Bah le rôle d'un enseignant spécialisé c'est de mettre en place tout un tas de choses pour permettre aux élèves qui ont des besoins particuliers de pouvoir atteindre le

	Bah voilà, l'intégrer. Faire attention à ça au départ maintenant... L'inclure dans les différents projets de classe : On va le chercher quand tout à coup on fait quelque chose et puis que on se dit : « Ah tiens, ça pourrait lui être utile » et voilà.		maximum de leurs compétences quoi. / Donc c'est là où ils cherchent quand même des solutions pour permettre à ces élèves, qui ont de la peine à rentrer dans ce cadre scolaire, de pouvoir atteindre certains objectifs peut-être par d'autres moyens que ceux qu'on utilise en classe régulière. - Multi-casquette : après ils ont quand même, je trouve, un rôle... Bon, on l'a de plus en plus aussi en tant qu'enseignant ordinaire, mais... D'éducateur hein, ouais, ils sont quand même... Ouais, ils ont ce rôle-là. / Voilà, ils sont un petit peu plus éducateurs, un petit peu plus créatifs probablement, mais voilà. - Soutien à l'élève intégré : Alors moi je pense qu'ils soutiennent l'élève surtout, parce que c'est vrai que le rythme qu'on a en classe, là, quand il vient chez moi, est beaucoup plus soutenu, on a quand même... / Donc c'est vrai que je pense que, auprès de l'élève, ils ont un rôle de soutien, de réassurance, etc / C'est quelqu'un qui le rassure pas mal, ils l'encouragent et ils sont à disposition s'il a des questions, par exemple quand on voit des choses ici en classe et qu'il a pas compris, ils lui proposent de revoir certaines notions. - Responsables de la scolarisation de l'élève : Ce qui est administratif, bah c'est eux qui gèrent. Moi, je dois juste envoyer quand même ce que j'observe dans la classe au niveau de l'atteinte des objectifs et du comportement. Je leur fais quand même un résumé de ce que j'ai observé par trimestre. / Mais c'est vrai qu'après, c'est eux qui remplissent tous les documents et qui font les choses finales mais voilà. - Transmettre les informations nécessaires aux enseignant ordinaires : Ben c'est de nous transmettre toutes les informations qui concernent les élèves avant qu'il arrive. Donc que ce soit au niveau de son parcours scolaire, de ces difficultés, de son comportement, à quoi faut faire attention, et cetera. - Soutenir l'enseignant régulier dans l'intégration : Pis, moi, j'ai pas particulièrement de problèmes avec cet élève, mais j'imagine que si je devais en avoir, ils auraient évidemment un rôle de conseil, et cetera.
--	--	--	---

			- Être souples : Réadapter, modifier l'horaire, je sais pas... Ajouter, enlever des heures, et cetera. - Définir pour quel élève l'intégration est faisable : C'est la sélection des élèves au départ quoi. Ceux qui peuvent déjà... Bénéficier de cette intégration, voilà. Ça, c'est déjà peut être au niveau de la CLI que ça se passe.
--	--	--	---

5. Liste des facilitateurs avec le détail des enseignants les ayant mentionnés

Figure 10 - Liste des facilitateurs à l'intégration

<i>Les facilitateurs</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>Le profil de l'élève</i>	6 (EB, EC, ED, EE, EF, EG)
<i>Soutien de l'enseignant spécialisé à l'élève intégré</i>	6 (EA, EB, ED, EE, EF, EG)
<i>L'épanouissement et les progrès de l'élève intégré</i>	5 (EB, EC, ED, EE, EF)
<i>Expériences d'intégration vécues ou partagées</i>	5 (EA, EC, ED, EE, EG)
<i>Dynamique de classe positive</i>	4 (EC, ED, EE, EF)
<i>La formation initiale</i>	4 (EA, EC, EE, EG)
<i>Bonne relation avec les enseignants spécialisés</i>	4 (EA, ED, EE, EF)
<i>L'intégration sociale de l'élève à la classe</i>	3 (EC, EE, EF)
<i>L'implication de l'enseignant ordinaire</i>	3 (EB, EE, EG)
<i>Effectif de classe réduit</i>	3 (EA, EB, EE)
<i>Soutiens institutionnels, moyens mis à disposition</i>	3 (EA, EE, EF)
<i>Dynamique et contexte favorables au sein de l'école</i>	3 (EA, EC, EE)
<i>Clarté du projet d'intégration</i>	2 (EE, EG)
<i>Parents impliqués et adhérent au projet</i>	2 (EE, EG)
<i>Ressources pédagogiques sur Internet</i>	2 (EC, EE)
<i>La formation continue</i>	2 (ED, EE)
<i>Avoir travaillé comme enseignant spécialisé</i>	2 (EA, EF)
<i>Taux d'intégration élevé</i>	2 (EB, EC)

6. Liste des obstacles avec le détail des enseignants les ayant mentionnés

Figure 11 - Liste des obstacles à l'intégration

<i>Les obstacles</i>	<i>Nombre d'occurrences</i>
<i>Le profil de l'élève</i>	7 (EA, EB, EC, ED, EE, EF, EG)
<i>Manque de moyens</i>	5 (EA, EB, EC, ED, EG)
<i>Mauvaise collaboration avec les enseignants spécialisés</i>	5 (EA, EB, EC, ED, EE)
<i>Effectifs de classe trop conséquents</i>	5 (EA, EB, ED, EE, EF)
<i>Elève mal intégré socialement</i>	4 (EC, EE, EF, EG)
<i>Manque de formation</i>	4 (EB, EC, ED, EF)
<i>Dynamique de classe difficile</i>	4 (EA, EB, ED, EF)
<i>Attitude de l'enseignant ordinaire</i>	4 (EA, EB, ED, EE)
<i>Projet d'intégration inadapté ou peu investi</i>	4 (EA, EB, EC, EG)
<i>Peur de l'échec chez l'enseignant</i>	4 (EA, ED, EE, EF)
<i>Charge de travail supplémentaire</i>	4 (EA, ED, EF, EG)
<i>Manque de progrès de l'élève</i>	2 (ED, EE)
<i>Mauvaises expériences vécues</i>	2 (EC, EF)
<i>Des parents opposés au projet</i>	2 (EE, EF)
<i>Manque de soutien institutionnel</i>	2 (EB, EE)
<i>Manque d'expérience</i>	1 (EA)