



Master

2011

Open Access

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

---

Une école dite "inclusive": attitude des enseignants face à la déficience et  
à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers

---

Belblidia, Lynda; Tabani, Radia

**How to cite**

BELBLIDIA, Lynda, TABANI, Radia. Une école dite 'inclusive': attitude des enseignants face à la déficience et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16964>



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Une école dite “inclusive”:  
Attitude des enseignants face à la déficience et à  
l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA**

*LICENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION, MENTION ENSEIGNEMENT*

**PAR**

BELBLIDIA Lynda

TABANI Radia

**DIRECTRICE DU MEMOIRE**

Greta PELGRIMS

**JURY**

Sylvie CEBE

Catherine MARTINET

**Genève, Juin 2011**

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

---

## Résumé

Les enseignants doivent faire face à une grande diversité d'élèves sur le plan culturel, social et cognitif. Tenir compte de différences interindividuelles est l'une des difficultés de notre métier, car il faut enseigner à des élèves qui n'ont pas les mêmes compétences, qui n'apprennent pas de la même manière ni à la même vitesse. Mais cette difficulté peut être amplifiée encore, si parmi les élèves d'une classe ordinaire, certains ont des besoins éducatifs particuliers en lien avec des troubles ou des déficiences particulières.

Quelles adaptations effectue-t-il et que met-il en place pour l'élève ? Comment intègre-t-il cet élève au sein de la classe ? De plus, nous nous interrogeons également, sur l'influence que peut avoir le diagnostic et la nature de la déficience sur les pratiques de l'enseignant et sur l'apprentissage de l'élève. Certaines déficiences sont-elles plus difficiles à assumer pour un enseignant dans son quotidien ?

Afin de pouvoir répondre à toutes ces questions, nous avons interrogé 16 enseignants (2E /2P) de classe ordinaire à Genève sur la base de quatre vignettes comportant la description d'une situation d'un élève dyslexique, d'un élève ayant des difficultés d'apprentissages, d'un élève autiste et enfin d'un élève avec un retard mental.

## Remerciements

Merci à Greta Pelgrims, notre directrice de mémoire, d'avoir accepté de diriger ce travail de recherche tout au long de l'année. Ses conseils, son aide pour la structure et pour la bonne conduite de notre mémoire ont été un soutien important dans la réalisation de notre travail. Sa relecture nous a été très précieuse. Enfin, nous la remercions pour l'entière confiance qu'elle nous a accordée.

Nous remercions également les seize enseignants pour leur participation, leur accueil, leur disponibilité, et pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre étude.

Un grand merci à nos familles et amis, qui nous ont soutenue tout au long de cette expérience et qui nous ont toujours encouragées.

Finalement, nous nous remercions respectivement pour cette collaboration ainsi que pour le soutien que nous nous sommes mutuellement apporté tout au long de cette aventure.

# SOMMAIRE

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>pp. 7-9</b>
<b>2. L'INTEGRATION SCOLAIRE : CADRAGE THEORIQUE</b>	<b>pp. 10-42</b>
2.1 L'intégration : pour quels élèves ?	pp. 10-11
2.2 D'une approche catégorielle à une approche interactionniste	pp. 12-13
2.3 De l'intégration à l'inclusion	pp. 14-15
2.4 Définition de l'intégration-inclusion : un processus d'enseignement	pp. 16-20
2.5 Les différentes formes d'intégration	p. 21
2.6 L'intégration et le rôle de l'école	pp. 22-24
2.7 Quels apports et limites de l'intégration	pp. 25-26
2.8 Obstacles et facilitateurs à l'intégration scolaire	pp. 27-42
2.8.1 Obstacles et facilitateurs au niveau de la classe	p. 29
2.8.2 Culture scolaire, charges de travail et compétences des enseignants	pp. 30-33
2.8.3 Les attitudes des enseignants	pp. 34-36
2.8.4 L'impact de la formation	p. 37
2.8.5 Le travail d'équipe	pp. 38-39
2.8.6 Projet éducatif, plan individualisé	pp. 40-42
<b>3. PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>pp. 43-46</b>
3.1 Problématique	pp. 43-45
3.2 Questions de recherche	p. 46
<b>4. METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b>	<b>pp. 47-62</b>
4.1 Echantillon d'étude	pp. 47-48
4.2 Instrument de recueil de données : l'entretien	pp. 49-56
4.3 Procédures de recueil de données	p. 57
4.4 Démarches d'analyse	pp. 58-62

<b>5. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS</b>	<b>pp. 63-147</b>
5.1 Conceptions éducationnelles ou médicales des enseignants : résultats	pp.63-122
5.1.1 Elèves ayant des difficultés d'apprentissage : indices pertinents	pp. 65-68
5.1.2 Elèves ayant des difficultés d'apprentissage : informations supplémentaires	pp. 69-72
5.1.3 Elèves ayant des difficultés d'apprentissage : mesures et pratiques scolaires à prendre	pp. 73-77
5.1.4 Elève présentant une dyslexie : indices pertinents	pp. 78-82
5.1.5 Elève présentant une dyslexie : informations supplémentaires	pp. 83-85
5.1.6 Elève présentant une dyslexie : mesures et pratiques scolaires à prendre	pp. 86-92
5.1.7 Elève autiste : indices pertinents	pp. 93-95
5.1.8 Elève autiste : informations supplémentaires	pp. 96-98
5.1.9 Elève autiste : mesures et pratiques scolaires à prendre	pp. 99-106
5.1.10 Elève présentant un retard mental : indices pertinents	pp. 107-109
5.1.11 Elève présentant un retard mental : informations supplémentaires	pp. 110-112
5.1.12 Elève présentant un retard mental : mesures et pratiques scolaires à prendre	pp. 113-120
5.1.13 Quelles conceptions des difficultés, des pratiques et des mesures à prendre : synthèse	pp. 121-122
5.2 Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration	pp. 123-147
5.2.1 Quels élèves les enseignants choisissent-ils d'intégrer	pp. 123-124
5.2.2 Intégration des élèves présentant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissage : arguments et ressources	pp. 125-131
5.2.3 Intégration d'un élève autiste ou ayant un retard mental : arguments et ressources	pp. 132-145
5.2.4 Quelles attitudes à l'égard de l'intégration : synthèse	pp. 146-147

<b>6. CONCLUSION</b>	<b>pp. 148-150</b>
<b>7. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>pp. 151-154</b>
<b>8. ANNEXES</b>	<b>pp. 155-203</b>
Annexe 1	pp. 156-164
Annexe 2	pp. 165-174
Annexe 3	pp. 175-180
Annexe 4	pp. 181-184

# 1. Introduction

Nous arrivons maintenant au terme de notre formation d'enseignantes primaires (Section des sciences de l'éducation, Université de Genève), durant laquelle nous avons été confrontées à différentes situations qui nous ont amenées à nous poser différentes questions.

En tant que futures enseignantes, nous sommes conscientes que nous allons devoir faire face à une grande diversité d'élèves sur le plan culturel, social et cognitif. Cette diversité fait partie du quotidien d'une classe avec laquelle l'enseignant doit pouvoir jongler afin de donner à chacun une instruction équitable. Tenir compte de différences interindividuelles est l'une des difficultés de notre métier, car il faut enseigner à des élèves qui n'ont pas les mêmes compétences, qui n'apprennent pas de la même manière ni à la même vitesse. Mais cette difficulté peut être amplifiée encore, si parmi les élèves d'une classe ordinaire, certains ont des besoins éducatifs particuliers en lien avec des troubles ou des déficiences particulières.

Nous nous demandons à quoi peut ressembler le quotidien d'un enseignant dans le cas d'une intégration d'élèves déclarés comme ayant des besoins éducatifs spécifiques. Comment gère-t-il cela ? Quelles adaptations effectue-t-il et que met-il en place pour l'élève ? Comment intègre-t-il cet élève au sein de la classe mais aussi dans la planification de ses leçons ? A quelles aides, à quelles ressources l'élève peut-il ou doit-il avoir droit ?

Nous nous interrogeons également, sur l'influence que peut avoir le diagnostic et la nature de la déficience sur les pratiques de l'enseignant et sur l'apprentissage de l'élève. Certaines déficiences sont-elles plus difficiles à assumer pour un enseignant dans son quotidien ? Comment les enseignants définissent-ils le terme « besoin » ? Est-ce qu'ils apparentent ce terme à un trouble du point de vue médical ou l'envisagent-t-ils plutôt comme un besoin éducatif ? Et quel type de prise en charge adoptent-ils ?

Ces nombreuses questions nous intéressent et auraient toutes faire l'objet d'une recherche, pour notre travail de mémoire, mais nous avons dû effectuer des choix et laisser certaines interrogations de côté. Nous avons, alors, décidé de pencher notre regard plus particulièrement du côté de l'enseignant, sur son attitude et ses conceptions face à des situations d'élève en intégration dans des classes ordinaires.

Ainsi, notre recherche se situe dans le domaine thématique de *l'enseignement spécialisé et de l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers*.

Si nous regardons les extraits de la loi sur *l'instruction publique* du 6 novembre 1940, en ce qui concerne l'intégration scolaire des handicapés (art. 4), celle-ci stipule que :

« 1. Au sens des dispositions de l'article 4, l'enseignement public pourvoit à l'intégration totale ou partielle des enfants ou adolescents handicapés dans une classe ordinaire, spécialisée ou dans une autre structure.

2. L'intégration doit être faite en fonction de la nature du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique pour l'enfant. Elle doit répondre à ses besoins par des mesures diversifiées et graduées, les moins restrictives pour lui, et sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement en général.»

Nos interrogations portent alors sur ce qui est réellement fait pour ces élèves. En effet, la loi genevoise limite clairement l'intégration au processus d'acceptation de tout élève à l'école publique tout en prévoyant des structures d'enseignement spécialisé séparées. Pourtant, le mot d'ordre en Suisse et la priorité du DIP à Genève est « l'école inclusive », c'est-à-dire la scolarisation de tous les élèves dans des classes ordinaires et à l'école du quartier de domicile. Mais, il ne suffit pas de les admettre et de les accepter en classe ordinaire pour prétendre faire de l'intégration. Il s'agit bien de les intégrer à la vie de la classe et de mettre en place les moyens nécessaires afin de favoriser au mieux leur développement, leurs apprentissages et leur bien-être.

De plus, « (...) la question qui se pose à l'école n'est pas de savoir si elle doit supprimer les différences interindividuelles dont on s'accorde pour dire qu'elles sont une richesse, mais porte sur les mesures à prendre pour que ces différences initiales ne se transforment pas en inégalités de réussite » (Cèbe & Pelgrims, 2008, p. 153).

Dans *le Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel et Gossot (2007) mentionnent également que ce n'est pas à l'élève de s'adapter au milieu scolaire ordinaire, mais c'est bien du milieu scolaire de s'adapter à l'élève intégré afin de lui offrir les meilleures conditions d'enseignement et d'apprentissage.

Catteaux (2000) ne manque pas de nous rappeler que « bien plus qu'une modalité d'enseignement, l'intégration scolaire est un état d'esprit. C'est un autre regard sur l'enfant handicapé, non plus « traité » en considérant de son handicap, mais « accueilli » en fonction de ses capacités de communication et surtout reconnu comme un enrichissement pour la communauté éducative » (p. 577). C'est pourquoi, à travers notre recherche, nous

souhaitons comprendre et décrire ce qui peut faire obstacle ou au contraire faciliter l'intégration scolaire des ces enfants.

C'est sous l'angle des attitudes et des conceptions d'enseignants ordinaires que nous examinerons les obstacles et les facilitateurs à l'intégration. Nous examinerons aussi si celles-ci varient en fonction du type de déficience diagnostiquée chez l'élève d'une part. D'autre part, nous aimerions savoir si celles-ci varient en fonction d'un contexte de contraintes scolaires particulières à la fin d'un cycle d'apprentissage (2E/2P).

Notre étude s'appuie sur des entretiens menés avec 16 enseignants ordinaires à Genève à qui nous avons exposé quatre cas d'élèves à travers la lecture.

La suite de notre recherche est structurée en plusieurs chapitres, notamment, un chapitre sur les aspects théoriques relatifs à notre sujet et il sera suivi d'une problématique et des questions de recherche. Le quatrième chapitre sera consacré aux diverses démarches entreprises, pour ensuite, donner lieu à l'analyse des résultats et aux réponses en lien avec nos questions de recherche. Pour finir, nous conclurons notre travail par un état des lieux concernant l'analyse ainsi que sur certaines interrogations qui restent en suspens encore à ce jour. Enfin, une bibliographie ainsi que des annexes seront jointes à notre dossier.

## 2. L'intégration scolaire : cadrage théorique

### 2.1 L'intégration : pour quels élèves ?

Avant de pouvoir parler d'intégration, il nous paraît important de spécifier le groupe de personnes concerné. Nous parlerons alors de l'intégration d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Ce terme apparaît pour la première fois en Grande-Bretagne, en 1978. Il désigne les enfants ayant « des difficultés d'apprentissage nécessitant la mise en œuvre de mesures d'éducation spéciale» (Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel & Gossot, 2007, p. 22).

Les enfants sont considérés comme ayant des besoins éducatifs particuliers s'ils présentent des difficultés d'apprentissage plus importantes que les autres enfants du même âge.

Aujourd'hui, le terme est utilisé au niveau international, il « marque le passage d'une catégorisation des élèves, fondée sur une déficience, à une définition assise sur les besoins des élèves en matière d'éducation» (Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel & Gossot, 2007, p. 22).

Parler d'enfants à besoins éducatifs particuliers suppose tout d'abord qu'il faut croire en l'éducabilité de tous quelles que soient ses difficultés, sa déficience ou son handicap. Berbaum (2000) définit l'éducabilité comme étant une « propriété de ce qui est éduicable, de ce qui peut être éduqué. Le postulat d'éducabilité est à la base de toute action éducative. Si l'on n'admettait pas qu'un sujet soit éduicable (ou modifiable), on ne pourrait concevoir, à son intention, aucune action éducative ou de formation» (p. 339).

Il est donc indispensable que toute intégration se fasse sur la base de ce postulat, sans quoi elle n'aurait pas de raison d'être. En effet, comment intégrer et mettre en place un programme adapté si l'on ne croit pas que les actions pédagogiques et éducatives vont être profitables à l'enfant que l'on accueille dans une classe ?

Bien que le fait de considérer un enfant comme ayant des besoins éducatifs particuliers et de croire en son éducabilité soit une base essentielle pour l'intégration, cela ne suffit pas. L'intégration est une démarche bien plus complexe qui repose sur un certain nombre de facteurs dont nous ferons état par la suite.

Quels enfants sont alors concernés par l'intégration scolaire ? Selon Lafay (1990) « l'intégration scolaire concerne les enfants et adolescents dont le handicap découle de tout le champ des déficiences, atteintes ou maladies chroniques ; handicaps de toute nature donc et de tous niveaux, avec des résultats bénéfiques dans bien des cas où la gravité aurait pu apparaître comme rédhibitoire : handicap moteurs lourds, déficience intellectuelle plus que « moyenne », polyhandicap » (p. 45).

Il est donc possible de pouvoir intégrer des enfants ayant un handicap auditif, visuel, moteur, intellectuel, des troubles de la conduite et du comportement, des troubles de la personnalité ou encore des maladies et des problèmes chroniques de santé. A première vue, il ne semble pas y avoir de limites. Toutefois, de nombreuses familles se trouvent face aux portes fermées des établissements.

Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), la question n'est plus de savoir quels enfants peuvent être intégrés en classe ordinaire mais de quelle manière il faut adapter les aspects de la vie scolaire pour que l'intégration soit réussie. Ainsi la question se pose donc moins en termes de « quels élèves » qu'en termes de « quel environnement », « quelles conditions ».

De plus, comme le souligne très justement Gillig (2006), « la situation de la personne handicapée ne s'apprécie pas seulement en fonction de ses aspects lésionnels ou fonctionnels, mais également par rapport à son environnement familial, par rapport à son rôle social, par rapport à ce qu'elle est capable de réaliser selon qu'elle est dans tel ou tel milieu ». (p. 115)

Bless et Bürli (1994) mentionnent également que le terme « handicapé » est porteur d'une connotation négative à l'égard des individus, et que l'on a souvent tendance à oublier que le « handicap est lié à une situation normative et non à l'individu » (p. 96). Cela signifie alors, que le handicap n'est pas directement lié à la personne, mais que se sont bien les situations dans lesquelles elle doit agir qui peuvent être handicapantes.

Effectivement, une personne pourrait être considérée comme étant en situation de handicap dans un environnement qui ne lui est pas adaptée, alors que si l'environnement était adéquat, la situation ne serait plus problématique.

## ***2.2 D'une approche catégorielle à une approche interactionniste***

Revenons dans les années 1980, lors de l'apparition de la CIH1 (Classification Internationale des Incapacités Déficiences Handicaps), qui sous la direction de l'OMS, avait comme mission de caractériser, définir, classer les handicaps dans le but d'instaurer un langage commun, reconnu mondialement, par les différents professionnels concernés (Cèbe, cours 2007-2008).

Selon le modèle de la CIH1, le concept de maladie est central. C'est la maladie, la déficience, le trouble qui empêchent les individus d'évoluer normalement au sein de la société. Le modèle de la CIH1 propose une relation de cause à effet entre la déficience et l'incapacité, puis entre l'incapacité d'accomplir certaines actions et le désavantage social. On peut alors déduire que ce modèle linéaire ne tient pas compte des caractéristiques et de l'action de l'environnement dans lequel évolue le sujet. Outre, cela, cette approche catégorielle du handicap posera rapidement problème, dans la mesure où, les terminologies varient d'un pays à l'autre, et que pour une même déficience, on constate une variabilité dans les besoins des individus en fonction du milieu qu'il côtoie.

C'est dans les années 90, que Fougeyrollas (1998) propose une manière de penser différente de la notion du handicap. En effet, pour lui le handicap n'est pas lié à l'individu mais réside dans une interaction entre l'individu et l'environnement dans lequel il vit. Ce n'est donc pas l'individu qui est porteur du handicap, mais bien l'environnement qui peut rendre les situations handicapantes. C'est alors une approche interactionniste qui voit le jour et qui se base sur une identification des besoins éducatifs particuliers en tenant compte du contexte socio-éducatif : attentes du contexte (objectifs, exigences, tâches, rôles etc), caractéristiques du contexte (stimulation, ressources etc) et caractéristiques de l'individu (socio-culturelles, comportemental etc) (Pelgrims, 2007).



### **2.3 De l'intégration à l'inclusion**

L'ouvrage de Doré, Wagner et Brunet (1996) tente de nous éclaircir sur les concepts d'intégration et d'inclusion. Effectivement, l'école se doit de transmettre un enseignement à travers diverses compétences disciplinaires telles que la lecture, l'écriture, les mathématiques etc... Cependant, l'école est également un lieu permettant à l'élève d'obtenir du soutien de son enseignant ou de ses camarades, et de se faire une place sociale. Avant l'arrivée de *la Charte des droits et des libertés de la personne du Québec* concernant les droits et les libertés des personnes, les personnes ayant une déficience étaient mises à l'écart du système scolaire en raison de leur incapacité. (La Charte des droits et des libertés de la personne du Québec citée par Doré, Wagner & Brunet, 1996)

C'est à partir des années 60 que le terme intégration apparaît suite à une nouvelle manière de considérer les personnes qui étaient auparavant marginalisées au sein de la société.

Par le biais de l'intégration, le but était de lutter contre la ségrégation. Bien que l'école soit obligatoire pour tous, certains, telles que les personnes ayant des handicaps physiques ou mentaux, n'étaient pas acceptés à l'école ordinaire mais placés en institution.

A cette époque, l'intégration avait comme objectif « la normalisation », c'est-à-dire, « rendre accessibles aux personnes socialement dévalorisées des conditions et des modèles de vie analogues à ceux que connaissent, de façon générale, l'ensemble des personnes d'un milieu ou d'une société donnés » (Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 32). Ce principe montre un changement conséquent des attitudes de la société qui, à travers la mise en place de dispositifs appropriés, veut lutter contre la ségrégation. De plus, l'adoption de nouvelles modalités adaptées à leurs besoins vise à faire entrer ces personnes dans la norme. Au niveau scolaire, cela signifie de rendre l'éducation accessible aux personnes handicapées ou en difficultés en adaptant la formation à leurs besoins, dans un environnement se rapprochant le plus de la norme.

Toutefois, le concept d'intégration n'était pas suffisamment défini et cela a donné lieu à toutes sortes d'application. En effet, selon *le système en cascade*, les types d'intégration pouvaient varier d'un enseignement en classe ordinaire à un enseignement en centre hospitalier (Pelgrims, 2009). Il existe également différentes formules telle qu'une intégration dans une classe spéciale dans une école ordinaire, ou encore dans une classe ordinaire. Les élèves pouvaient être intégrés pour certaines matières ou l'ensemble des disciplines. Pourtant, malgré cette volonté d'intégrer, certains mettent en avant le fait que cette démarche intégrative laisse tout de même des traces de ségrégation.

Pour Gillig (2006), l'école inclusive est une notion qui apparaît dans les années 1990 comme un moyen de remédier à la ségrégation en milieu spécialisé, mais aussi une alternative à l'école intégrative dans la mesure où elle est fondée sur l'assimilation de tous les enfants, sans tenir compte de leurs différences. En effet, l'inclusion s'oppose à la catégorisation, elle ne pose aucune limite à l'accueil d'enfants en milieu ordinaire et prend en compte les compétences et les besoins du sujet. Cependant, afin que l'école puisse prétendre faire de l'inclusion, des changements doivent se faire au niveau de l'environnement scolaire.

Dans un ouvrage *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Gillig écrit que « l'inclusion serait accomplie le jour où tous les élèves seraient semblables, fondus dans le grand ensemble de l'école ordinaire où toutes les dissemblances, tous les stigmates doivent être solubilisés » (Gillig, 2006, p. 206). Armstrong mentionne que « par contraste avec les dispositifs de soutien associés à l'intégration, le modèle de l'éducation inclusive suppose l'acceptation du fait que tous les adultes présents dans la salle de classe sont là pour enseigner et soutenir tous les élèves quelles que soient leurs différences » (Armstrong, 2001, cité par Gillig, 2006, p. 206).

Dès lors, dans les années 80, le concept d'intégration prend deux orientations. D'une part, une volonté d'approfondir le principe de « mainstreaming » à travers une valorisation des rôles sociaux. D'autre part, l'intégration se veut inclusive, dans la mesure où tous les élèves doivent suivre leur scolarité dans l'école du quartier, la classe ordinaire devient le lieu principal. L'inclusion a des pratiques plus radicales face à l'intégration, c'est pourquoi, elle remet en cause l'existence même des structures spéciales et d'enseignement spécialisé, ainsi que le concept de « mainstreaming » jugé trop flou, dont l'application est insuffisante et les résultats mitigés (Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 37).

De plus, l'objectif de l'inclusion est d'intégrer les personnes dès le départ (et donc de n'exclure personne) en prenant en considération les besoins de chacun, à travers un système structuré et pensé en faveur de la réussite de tous.

Enfin, « le devoir de l'école est d'aménager un environnement d'apprentissage favorable à la réussite de tous les élèves, indépendamment de leur degré d'habileté initial » (Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 41). On assiste à un soutien scolaire par des enseignants en classe ordinaire. Les enseignants se forment, et apprennent des stratégies afin d'accueillir des enfants à besoins éducatifs particuliers. Quant au matériel pédagogique, il doit être adapté afin de contribuer au mieux aux pratiques d'inclusion.

## **2.4 Définitions de l'intégration-inclusion : un processus d'enseignement**

Pour Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel et Gossot (2005), l'intégration est définie comme une « opération consistant à éliminer la ségrégation existant dans certaines écoles, entre les élèves dits normaux et ceux qu'on appelle inadaptés » (p. 784). Nous nous centrons ici sur l'intégration en tant que processus scolaire et d'enseignement permettant d'inclure tous les élèves en milieu ordinaire.

Dans leur article *Une école pour tous, une optique intégrative*, Pierroz et Nicole-Dirac (2010), décrivent l'optique intégrative développée à Martigny comme une réponse aux besoins des enfants en faisant de la différenciation. Cette scolarisation de l'enfant se fait grâce à une organisation spécifique, à de la créativité et à une certaine souplesse. Ce moyen privilégie les relations avec les pairs et met en avant le concept d'une école pour tous. Il s'agit de scolariser des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire sans les discriminer. Pour ce faire, il est important d'adopter une pratique réflexive afin de pouvoir adapter les conditions (aménagement), ainsi que les activités en fonction de leurs besoins.

En effet, selon Gillig (2006), « l'intégration apparaît alors comme s'inscrivant dans une sorte de réformisme de l'éducation spécialisée, posant préalablement des conditions à l'accueil en milieu ordinaire de l'enfant handicapé, conditions précisant ses réelles capacités de s'adapter à ce milieu et les capacités du milieu à s'adapter à lui. [...] » (p. 203). En outre, l'auteur stipule que la discrimination à l'égard des élèves en situation de handicap est à la base du modèle intégratif « puisque les discriminations positives auront pour effet de les distinguer en tant que devant recevoir des traitements spécifiques par rapport à leurs besoins éducatifs particuliers » (p. 203).

Concernant la problématique de l'intégration, Gillig (2006) et Compte (2008) se rejoignent pour dire que l'intégration des enfants en situation de handicap est un droit à la compensation et non une assistance. Il est donc nécessaire de tenir compte de leurs besoins éducatifs particuliers afin de rétablir l'équilibre entre leurs capacités individuelles et les objectifs de l'institution scolaire.

De plus, pour Compte (2008), la situation des personnes en situation d'handicap doit être pensée comme un processus spécifique. Il donne comme traduction à la notion d'intégration « l'action de mettre dans ». Pour lui, il s'agit de faire entrer ces personnes à besoins éducatifs particuliers dans un « ensemble en tant que partie intégrante ». Son idée est alors de les incorporer dans le système ordinaire, et de créer ainsi une « dynamique interactive » qui modifiera les situations et les relations.

L'intégration scolaire est alors considérée comme un « processus d'ajustement des rapports sociaux », comme une acceptation (tolérance) de la personne à besoins éducatifs particuliers, ce qui engendre une transformation de la relation. L'intégration scolaire reposerait sur une tentative de reconnaissance et sur le principe de solidarité. En effet, en intégrant, l'école reconnaît l'élève comme ayant des compétences scolaires et sociales pouvant, comme pour les élèves ordinaires, être développées. Il nous paraît également nécessaire que l'institution scolaire reconnaisse les besoins particuliers de l'élève afin de s'y adapter. Toutefois, le fait de mettre en avant les différences de l'élève pourrait être vu comme de la discrimination.

Doré, Wagner et Brunet (1996) définissent la discrimination comme « un traitement distinct ou une exclusion visant une personne du fait qu'une caractéristique qu'elle présente (son handicap) aura eu pour effet de la priver de son droit à la jouissance et aux bénéfices égaux d'un des droits » (p. 96). Cependant, cette dernière ne doit pas être comprise à son sens premier, souvent péjoratif, mais comme permettant de rétablir un équilibre par la compensation.

Quant à Fuster et Jeanne (2003), l'intégration est définie par le fait de « rendre complet ». C'est l'idée d'intégrer globalement la personne en l'incluant avec d'autres membres de la société. L'observation de pratiques réelles oblige à distinguer trois formes d'intégration : l'intégration physique, l'intégration fonctionnelle, et l'intégration sociale.

L'intégration physique est déterminée par le fait qu'une personne se trouve dans les mêmes lieux que d'autres citoyens. L'intégration sociale est définie par le mot « relation », une relation qui naît par le côtoiement d'autres personnes. L'intégration fonctionnelle est définie comme étant plus complexe dans la mesure où « il s'agit d'assumer dans les mêmes lieux (et non à part) des actions quotidiennes comparables à celles des personnes ordinaires » (Fuster & Jeanne, 2003, p. 65). L'un des objectifs de l'intégration est de réduire les différences entre les capacités de la personne dite handicapée et les exigences de la société. L'intégration prend alors la forme d'un « mouvement intégratif », nécessitant la modification de l'environnement social et l'acquisition de compétences.

Selon nous et à la lumière des définitions de l'intégration, il semble important de préciser que l'intégration physique n'est pas suffisante pour pouvoir parler d'intégration au sein d'une classe dans la mesure où il ne suffit pas d'accepter un élève dans ses locaux pour pouvoir prétendre l'intégrer. Pour cela, il nous paraît légitime que l'élève ait une place tant sur le plan social que pédagogique. En effet, comme l'écrivent Bless et Bürli (1994), « développer l'intégration ce n'est donc pas placer un enfant parmi les autres, c'est lui permettre d'être, en tant que véritable membre du groupe » (p. 118). Il est donc nécessaire de créer les conditions adéquates afin que l'enfant puisse avoir une participation active au sein de la classe. Son intégration repose sur l'acceptation de sa différence par ses camarades et son enseignant. Cependant, il ne suffit pas que l'élève soit placé dans un milieu tolérant, il s'agit bien de lui donner la possibilité de participer aux activités communes avec ses propres moyens, d'adopter la posture d'élève et le rôle social attendu.

Toujours concernant l'intégration scolaire, il s'agit en premier lieu « d'une démarche éducative destinée à de jeunes handicapés à vivre dans une école ordinaire et d'y suivre une scolarité de droit commun » (Fuster & Jeanne, 2003 p. 167). Cette formule d'accueil permet à l'enfant à besoins éducatifs particuliers de coexister avec des camarades. Ainsi, l'école retrouve son intégrité et est perçue positivement dans la mesure où, elle prend en compte ces enfants. En effet, intégrer amène à dire que l'enfant à besoins éducatifs particuliers est mis au centre du système éducatif et ceci grâce à l'adaptation de l'enseignement en fonction des besoins de cet enfant, comme par exemple l'aménagement des structures. L'enfant est placé dans un système qui lui permettra de s'insérer par la suite dans un milieu social. De plus, l'intégration scolaire va lui permettre de se construire et par conséquent, de se développer. Ces interactions permettent un développement non négligeable que ce soit sur un plan cognitif, affectif ou social.

En revanche, l'intégration scolaire suscite des questionnements quant aux représentations du handicap. « Ce qu'on appelle l'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés est la manifestation au niveau du système éducatif d'un fait de société beaucoup plus large touchant à la place et au rôle des personnes handicapées dans nos sociétés modernes » (Lafay, 1990, p. 11).

Le rôle de la classe d'intégration scolaire est d'accueillir des enfants dits « handicapés », afin de leur offrir l'opportunité de suivre un cursus scolaire en contexte ordinaire. Le taux de fréquentation peut varier d'une situation à l'autre (Morandi & La Borderie, 2006).

Arénilla, Gossot, Rolland, Roussel et Gossot (2007) stipulent que c'est par le biais d'une scolarisation adaptée tant au niveau de l'âge, de leurs capacités, et de la nature du handicap, que ces classes mettent en place un programme visant à préparer les élèves à intégrer les classes ordinaires de l'école.

Selon Panchaud Mingrone et Lauper (2001), il est primordial de se centrer sur l'élève et ses besoins afin qu'il puisse accéder à de réels apprentissages tant sur le plan cognitif que social. Toutefois, ces mêmes auteurs n'accordent pas la même importance au rôle social d'élève dans les pratiques d'intégration. En effet, ils ajoutent que le contexte et la richesse des expériences qu'on lui offre jouent un rôle essentiel dans le développement de l'enfant ; c'est ce qu'ils appellent *la socialisation*. Ceci nous montre alors l'importance pour un enfant, même avec un handicap, d'appartenir à une culture commune. Et comme l'écrit Brunet : « il est, en effet, impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose [...]. Apprendre, se souvenir, parler, imaginer : tout cela n'est possible que parce que nous participons à une culture » (Brunet, 1996, cité par Panchaud Mingrone & Lauper, 2001, p. 11).

Ces mêmes auteurs considèrent que le premier objectif de l'intégration scolaire n'est pas que l'élève en situation de handicap suive les mêmes programmes au même rythme que les élèves de la classe ordinaire, mais que l'accent soit mis sur le fait qu'il trouve sa place en tant que camarade dans la classe où il est intégré. Sa présence pourra alors être l'occasion d'une nouvelle ouverture tant pour les élèves, l'enseignant et les parents.

Cela nous montre alors que, pour ces auteurs, l'intégration doit d'abord avoir un rôle de socialisation pour les élèves concernés, la priorité étant qu'ils s'insèrent dans la vie collective de la classe, avant de pouvoir adopter le rôle d'apprenant. On risque ici, par méconnaissance des faits scolaires, de tomber dans des pratiques d'intégration physique.

Bless (1994) s'intéresse également à l'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers. Il constate que la position sociale de ces enfants est difficile et mal acceptée par leurs camarades de classe. L'acceptation sociale dépendrait du handicap de l'enfant.

Il indique que l'orientation des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe spécialisée n'est pas une mesure efficace pour l'insertion sociale, et qu'au contraire, cette décision renforce l'isolement. Alors comment réussir à intégrer socialement les enfants à besoins particuliers ? L'une des solutions proposées par l'auteur pour l'intégration sociale se trouve

dans les stratégies pédagogiques. En effet, c'est par le biais d'un enseignement différencié, et donc adapté à l'enfant, que celui-ci peut intégrer d'une manière positive la classe ordinaire. Il s'agit donc pour l'enseignant d'adapter la prise en charge en fonction des besoins de l'enfant.

Selon l'auteur « l'intégration doit être considérée comme une priorité », notamment pour une intégration sociale et professionnelle future réussie. L'intégration est la source du développement. En effet, pour Lafay (1990), la socialisation permet à l'enfant en situation de handicap de développer des compétences à vivre en société. De plus, il ajoute qu'une intégration poussée est bénéfique tant sur le plan de la construction que du développement de la personnalité de l'enfant.

En somme, bien que l'intégration puisse apparaître comme étant une démarche conséquente pour les différents acteurs concernés, à long terme, elle vise à soulager la population dans la mesure où elle les prépare à la vie en société et à être plus autonomes.

## ***2.5 Les différentes formes d'intégration***

Notons qu'il existe différentes formes d'intégration : individuelle ou collective, à temps partiel ou à temps plein, en ordinaire ou en spécialisé.

Pour Doré, Wagner et Brunet (1996), les pratiques d'intégration partielle d'un individu sont considérées comme de la ségrégation dans la mesure où il n'est pas intégré totalement au sein du groupe. Il semblerait que l'élève n'étant présent dans la classe qu'à certains moments, ce type d'intégration ne ferait que marquer davantage encore la différence entre lui et les autres élèves de la classe.

En revanche, Gillig (2006) considère l'intégration partielle comme étant un pas vers l'acceptation des différences. Selon lui, elle permettrait de moins ressentir la ségrégation en milieu spécialisé et pourrait « se combiner aux actions techniques de traitement de la déficience et de l'incapacité » (p. 115). Cette démarche serait alors un moyen d'intégrer l'enfant au sein d'une classe ordinaire tout en lui permettant de recevoir les aides et le soutien dont il a besoin lorsqu'il n'est pas dans sa classe d'intégration.

Ces deux définitions nous amènent à dire qu'il n'y a pas une pratique plus favorable que l'autre, chacune ayant ses avantages et ses inconvénients, le plus important étant de trouver un équilibre entre les besoins spécifiques de l'enfant et ce que peut apporter le milieu ordinaire.

Panchaud Mingrone et Lauper (2001) soutiennent cette idée en disant que « le danger d'une position trop intégriste en matière de scolarisation des élèves ayant des besoins spéciaux [...], risque d'opposer plutôt que de réunir, et d'enfermer plutôt que d'ouvrir » (p. 30).

Cela nous montre encore que la démarche d'intégration est un processus complexe, demandant une réflexion et des ajustements préalables et continus.

## **2.6 L'intégration et le rôle de l'école**

Pour Panchaud Mingrone et Lauper (2001), scolariser son enfant handicapé comme tout autre enfant dit « normal », est un souhait revendiqué comme un droit par les parents. En fréquentant les mêmes lieux, ils souhaitent voir leur enfant respecter, accepter, s'instruire, et obtenir les mêmes chances que les autres enfants. Cependant, une telle demande (intégration des enfants ayant des besoins particuliers) n'est pas perçue de la même manière du côté des établissements scolaires. En effet, les écoles ordinaires en Suisse sont définies comme des établissements ayant comme objectif l'efficacité. Ils mettent sur pied des apprentissages dans l'intérêt d'un futur métier, et par conséquent, ils procèdent à une sélection. Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ont le droit à l'enseignement mais dans des écoles spécialisées. Ces écoles peuvent répondre à leurs besoins éducatifs, scolaires et thérapeutiques. Effectivement, ces enfants reçoivent un enseignement adapté et différencié. Pour ces auteurs, cette pratique est une « exclusion de l'école ordinaire ». Le constat peut être fait : l'école ordinaire et l'école spécialisée évoluent indépendamment, et chacune d'elle s'occupe de ses propres élèves. Le résultat est qu'actuellement, l'école ordinaire « n'est plus disposée et n'a plus la possibilité d'accueillir des enfants qui requièrent une attention plus spécialisée » (p. 8). Il est attendu de l'école ordinaire des efforts afin de corriger ces pratiques. On peut donc en déduire que l'intégration au sens d'inclusion dépend « de la force et de l'énergie » des initiatives des personnes engagées.

De plus, pour Panchaud Migrone et Lauper (2001), « la nouvelle constitution fédérale en vigueur depuis 2000 garantit expressément l'égalité des droits pour les personnes handicapées et interdit toute discrimination à leur égard. La loi ne dit cependant pas qu'un enseignement adapté aux besoins de l'enfant avec un handicap consiste dans la mesure du possible en un enseignement intégré » (p. 9).

La situation est donc peu claire, et par conséquent, l'espoir est mince quant à l'évolution de la situation dans le bon sens. Encore une fois, voir des situations d'intégration dans une structure d'accueil ordinaire n'est possible que par la bonne volonté l'engagement et le travail considérable des individus concernés.

Toutefois, depuis 1990, Labregère pense apercevoir des signes qui annoncent des changements, voire une amélioration quant à l'insertion des enfants handicapés dans des écoles ordinaires. C'est donc une certaine dynamique qui se fait ressentir en faveur de l'insertion scolaire de ces enfants. Des remédiations apparaissent dans ce système éducatif lacunaire à leur égard, cependant la pratique reste diversifiée.

En effet, nous pouvons constater une certaine évolution des représentations et des pratiques intégratives au sein des établissements scolaires. Néanmoins, il reste encore du chemin à parcourir afin de pouvoir généraliser ces pratiques à travers les différents cantons du pays.

Cèbe et Pelgrims (2008), mentionnent deux missions de l'école : celle de l'égalité de réussite et celle de la prise en compte des spécificités de chacun. Cependant, l'école arrive difficilement à atteindre ces deux objectifs. Le terme différenciation est défini de manière générale comme une adaptation de l'enseignement proposé. Cette pratique pédagogique renvoie à des conceptions de la planification et de la gestion de l'enseignement. En effet, différencier en fonction des difficultés des élèves demande une planification et une organisation de son enseignement tout en tenant compte des différences et des besoins individuels des élèves. Cependant, afin de pouvoir mettre en place cette pratique de différenciation, l'enseignant doit accepter « de regarder la difficulté comme un simple décalage temporel, un « retard » développemental et non pas comme une caractéristique propre à l'enfant » (p. 156) et ne pas attribuer cette différence comme étant une caractéristique directement liée à l'enfant.

Il est donc nécessaire de considérer l'enfant comme ayant des besoins plus spécifiques et non pas comme ayant des incapacités.

Dans l'article *La différence, un défi pour l'école*, Queval (2010) définit le rôle de l'école sous deux aspects. Tout d'abord, l'article met en avant le fait que les enfants devraient abandonner leurs caractères particuliers afin de devenir élève. De ce point de vue, seule la question des apprentissages scolaires et le métier d'élèves est prioritaire. L'enfant n'est alors considéré que comme un individu parmi d'autres venant en classe pour s'instruire comme les autres. Cependant, il est important de souligner que, pour que l'intégration des enfants en situation d'handicap soit une réussite, l'école doit également tenir compte de l'individu, de ses différences, de ses spécificités et donc de ses besoins.

Par conséquent, seule la volonté de l'école à accueillir des élèves « différents » permet l'adaptation et la prise de décisions en faveur de l'intégration.

Il est donc nécessaire que les établissements scolaires s'ouvrent à de nouveaux partenariats, qu'ils modifient leur organisation, et que certains aménagements matériels soient mis en place afin que l'intégration se fasse dans les meilleures conditions.

Selon Panchaud Mingrone et Lauper (2001), le défi de l'école est de tenir compte des différentes normes, des différentes formes d'intelligence, des différents rapports à la norme et des différentes représentations des valeurs et des règles. L'école joue un rôle important dans la construction de la personnalité et des valeurs de l'enfant. Comme le soulignent très justement ces auteurs, « Chaque enfant est un citoyen en devenir, et forge au sein de l'institution scolaire notamment ses valeurs, ses croyances, ses rapports à la norme et à la différence » (p. 24).

Les politiques qu'adopte l'Ecole sont donc cruciales puisqu'elles véhiculent un message sur lequel les enfants prennent exemple pour la construction et la représentation qu'ils se font de la société. Des pratiques d'ouverture permettront alors de sensibiliser, dès le plus jeune âge, les enfants à la tolérance et à l'acceptation de la différence.

## **2.7 Quelques apports et limites de l'intégration**

Dans leur ouvrage, Doudin et Ramel (2009) montrent que différentes études mettent en avant le fait, que certains enseignants et parents « pensent que le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés particulières d'apprentissage et/ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permettrait pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. L'orientation de ces derniers dans des classes les regroupant permettrait alors d'optimiser les apprentissages tant des élèves avec que sans difficulté particulière » (p. 12).

Nombreux sont donc ceux qui pensent que l'intégration nuirait autant aux élèves ayant des difficultés qu'à ceux qui n'en ont pas. Comme le relève également Baumberger (2010) dans son article *Images et pratiques d'intégration/exclusion*, certaines recherches montrent que les difficultés spécifiques des élèves à besoins éducatifs particuliers mettent en péril les apprentissages des élèves ordinaires et que le fait de les maintenir en classe ordinaire ne les aide pas à répondre à leurs besoins.

Cependant, Doudin et Ramel (2009) ne semblent pas soutenir cet avis. Selon eux, le maintien en classe ordinaire d'élèves présentant des difficultés « ne péjore pas les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficulté » (p. 13).

La recherche menée par Baumberger, Doudin, Moulin et Martin (2007) montre également que l'intégration apporte des avantages non négligeables. Accueillir des élèves ayant des difficultés ne péjore en rien les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans difficultés. Au contraire, les côtoyer permet aux élèves ordinaires de développer de nouvelles valeurs et attitudes liées à l'acceptation des différences individuelles. Il semblerait que non seulement ils développeraient une plus grande tolérance face à la différence mais que cela leur permettrait aussi d'accepter plus facilement leurs propres faiblesses, d'augmenter leur confiance en soi et leur estime d'eux-mêmes.

D'autres recherches soutiennent également le fait que le maintien en classe régulière des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient groupés dans des classes spécifiques » (Doudin & Ramel, 2009, p. 53).

De son côté, Gillig (2006) met aussi en avant le fait qu'il est vivement recommandé de favoriser au maximum les échanges entre les élèves ordinaires et ceux ayant des besoins

éducatifs particuliers. Pour ces derniers, être en classe ordinaire permet de développer leurs compétences scolaires et sociales. Ils progressent beaucoup mieux en classe ordinaire, que s'ils évoluent dans un milieu spécialisé. En somme, l'intégration permet de développer des compétences tant sur le plan scolaire que social. L'intégration scolaire est donc bien plus une politique à développer qu'à éviter. Etre favorable à l'intégration a des effets positifs.

Dans son article *De l'exclusion à l'inclusion, le chaînon manquant*, Perrenoud (2010), prétend aussi qu'opter pour une politique d'inclusion a des bienfaits. Tout d'abord, cela touche les enfants eux-mêmes intégrés en classe ordinaire ainsi que leurs camarades, leurs apprentissages et le travail fourni par l'enseignant. Contribuer à l'intégration de ces enfants n'induit pas la stigmatisation, au contraire, elle permet plus de stimulation et de participation aux activités. De plus, elle engendre une dédramatisation du handicap et favorise les relations humaines. Les élèves apprennent à se connaître, mais surtout à être face à ceux qui sont différents. Cela peut alors les aider à dépasser leur peur de l'autre et les stéréotypes émis auparavant.

Les revues de travaux citées par Pelgrims (2001) sont plus mitigées : les bénéfices sur le plan des apprentissages des élèves sont moins liés à la forme de scolarisation (l'intégrer en classe ordinaire ou spécialisée) qu'aux pratiques de soutiens pédagogiques et aux pratiques en classe ordinaire.

## **2.8 Obstacles et facilitateurs à l'intégration scolaire**

Il ne suffit donc pas de parler d'intégration ou de vouloir intégrer pour que cela se fasse et fonctionne. En effet, afin d'éviter la création des situations de handicap, l'environnement scolaire doit être adapté. L'enfant doit avoir certaines compétences de base. Pour Gillig (2006), un enfant peut être intégré dans la mesure où il est capable d'entrer en communication avec autrui, que son comportement est compatible avec la vie en collectivité et qu'il a une autonomie suffisante pour que la présence d'un tiers ne soit pas nécessaire constamment.

Pour Lafay (1990), il est indispensable que l'enfant ait des capacités scolaires individuelles tant sur le plan des acquisitions de savoirs intellectuels et sociaux. Bien que ce soit aussi le rôle des enseignants ordinaires et spécialisés de l'y aider, l'élève doit pouvoir s'insérer dans la vie de la classe et avoir des aptitudes à entrer en relation avec les personnes qui l'entourent. La motivation de l'enfant à vouloir aller à l'école ordinaire est également une donnée à considérer.

Nous pouvons donc noter que les compétences de l'enfant à vivre en société et dans une collectivité représentent un facteur important afin de considérer une intégration.

Mais les critères les plus essentiels ne sont pas centrés sur l'enfant. Il faut tout autant tenir compte de différents facteurs environnementaux tels que les apports de l'environnement éducatifs, la disponibilité et l'engagement de la famille et de l'institution, la situation géographique ou encore l'aptitude de l'école à accueillir l'enfant tant sur le plan de la disposition des enseignants, du matériel, de l'aménagement, de l'accessibilité, du soutien etc. La culture d'établissement scolaire ainsi que les pratiques d'enseignement en classe sont des facteurs importants (Doré, Wagner & Brunet, 1996).

L'intégration ne dépend donc pas non plus exclusivement de l'école mais elle repose également sur un environnement psychologique, physique, institutionnel et réglementaire. Bien évidemment, il n'est pas nécessaire que toutes les conditions soient réunies, certaines pouvant en compenser d'autres mais « il n'en demeure pas moins que l'intégration scolaire dépend de conditions très nombreuses qui ne peuvent être ignorées : sa réalisation n'est jamais simple ni facile. » (Lafay, 1990, p. 46).

Alors comment réussir une intégration ? Quels sont les éléments qui freinent ou qui au contraire facilitent l'intégration d'enfants à besoins particuliers dans les classes ordinaires ? Selon Doré, Wagner et Brunet (1996), les conditions d'intégration sont « l'ensemble des éléments à réunir ou des actions à poser pour que l'intégration puisse réussir. Cet ensemble découle d'une vision systémique» (p. 80).

Pour Flynn et Ulicni (1979), une intégration réussie dépend d'une adhésion à des idéologies modernes, à l'application de stratégies d'implantation, à l'étendue de la continuité des services et à l'individualisation des services. De son côté, Beaupré (1990) considère que l'enseignant, l'environnement de la classe et de l'école ainsi que l'enfant intégré sont des facteurs déterminant pour la réussite de l'intégration. Quant à Goupil et Boutin (1989), ils prennent en considération les acteurs de l'intégration et l'organisation de l'environnement. Cela nous montre donc qu'il n'existe pas de recette toute prête pouvant assurer la réussite de l'intégration mais qu'une multitude de facteurs peuvent entrer en jeu. (Flynn & Ulicni, 1979 ; Beaupré, 1990 ; Goupil & Boutin, 1989, cités par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 80)

### **2.8.1 Obstacles et facilitateurs au niveau de la classe**

Au niveau de la classe, l'inclusion ne peut être efficace que si l'enseignant l'organise comme il se doit : articuler l'enseignement en classe et les mesures de soutien pédagogique, avoir des objectifs clairs, prévoir des évaluations formatives, organiser des moments afin de travailler en groupe de niveau et de besoin etc... On peut donc voir que la prise en charge des élèves à besoins particuliers demande un traitement plus complexe, et comme l'écrit Mérieu : « Les différences, je ne les respecte pas, j'en tiens compte ». (Mérieu cité par Perrenoud, 2010, p. 15). Différencier, individualiser, soutenir favorisent leur parcours d'apprentissage au sein de la classe. La qualité des pratiques est un paramètre crucial dans la réussite de l'inclusion.

Dans leur ouvrage Doré, Wagner et Brunet (1996) font ressortir un certain nombre d'éléments pouvant favoriser la réussite de l'intégration. Ils citent notamment Udvari-Solner (1993) pour qui « les adaptations apportées au programme peuvent faire la différence entre un simple présence en classe et une participation active de l'élève intégré à la vie de la classe ordinaire» (Udvari-Solner, 1993, cité par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p.143). La différenciation voire l'individualisation du programme d'enseignement pour tous les élèves avec et sans difficultés déclarées sont donc essentielles pour la réussite de l'intégration. En effet, ces auteurs soutiennent que l'individualisation de l'enseignement « permet à chaque individu de suivre un programme éducatif à la mesure de ses besoins et de progresser à son rythme à l'intérieur de la classe ordinaire. » (p. 150). Pour ce qui est de la personnalisation de l'enseignement, cela permet de savoir où se situe l'élève par rapport au programme officiel et aux objectifs attendus. Les objectifs standards restent alors une base importante à partir de laquelle on adapte en revanche les méthodes d'enseignements en fonction des besoins et des habiletés de chaque élève. Intégrer n'est donc n'est pas si simple, c'est même une « lourde responsabilité morale » comme le souligne Perrenoud (p. 14). Une formation psychologique et didactique des enseignants est à envisager, dans la mesure où, ils seront confrontés à une charge de travail plus élevée. Ils seront sans doute amenés à accorder plus d'attention et plus s'investissement à ces élèves.

### **2.8.2 Culture scolaire, charge de travail et compétences des enseignants**

Etant donné l'impact des pratiques en classe, nous pouvons en déduire que la charge de travail et les compétences des enseignants, ainsi que les valeurs véhiculées par la culture scolaire sont aussi déterminantes pour la prise en charge adéquate de ces enfants dits « différents ». Néanmoins, si l'investissement de l'enseignant représente un paramètre important dans la réussite de l'intégration, cette charge de travail peut également constituer un frein dans la volonté des enseignants à vouloir intégrer des élèves ayant des besoins particuliers dans leurs classes.

En effet, l'intégration est souvent ressentie comme un poids supplémentaire dans l'organisation des journées, déjà souvent bien chargées. Pour Doudin et Lafortune (2006) « l'opposition manifestée à l'intégration par les enseignantes peut alors être lue comme une mesure de protection face à un monde professionnel toujours plus envahissant » (Doudin & Lafortune, 2006, cité par Doudin & Ramel, 2009, p. 55).

Afin de palier cette difficulté redondante dans le discours des enseignants, Lafay (1990) souligne le fait qu'il est important d'alléger l'emploi du temps des enseignants pour qu'ils puissent collaborer avec les différents partenaires concernés. Il souligne également l'importance de diminuer les effectifs des classes ordinaires qui intégreraient un élève en situation de handicap. Il considère qu'il n'est « ni approprié ni juste de fixer une règle arithmétique simple tel qu'un élève handicapé égale deux ou trois ou quatre élèves ordinaires. Par contre, la réalité d'un certain surcroît de travail et de fatigue pour l'enseignant doit être prise en compte » (p. 107).

Toujours selon Lafay (1990), la question de l'effectif et du temps de concertation sont les problèmes le plus souvent soulevés par les enseignants ayant des élèves en intégration. D'autres auteurs (Doré, Wagner & Brunet, 1996 ; Panchaud Mingrone & Lauper, 2001) le rejoignent sur le fait que les effectifs de classes doivent être réduits. Il est également important que tous les intervenants de ce projet le voient d'un œil favorable et que l'école adopte des valeurs d'égalités et que les règles de conduite en découlent. En effet, l'enquête menée par Baumberger, Doudin, Moulin et Martin (2007) conclut qu'une intégration réussie ne peut se faire sans envisager des conditions de travail adéquates tels le nombre d'élèves à réduire dans les classes, le soutien scolaire (éducateur, corps enseignant), et un bon climat à l'accueil des enfants ayant des particularités.

En revanche, la recherche menée par ces mêmes auteurs n'a pas pu confirmer leur hypothèse de départ selon laquelle la charge professionnelle pouvait être un obstacle à l'intégration. Ils ont en revanche pu constater que l'école se veut intégrative et non séparative. L'école mettrait alors tout en œuvre pour scolariser au maximum ces élèves en classes régulières.

Pourtant, à ce jour, l'institution scolaire peine à prendre en charge des élèves ayant une différence de l'ordre du physique ou du mental. Quelles sont les raisons qui freinent l'intégration ? Pourquoi l'institution scolaire résiste-t-elle autant aux particularités de certains élèves ? Est-ce un défi à relever ?

L'article de Queval (2010) *La différence, un défi pour l'école*, nous donne deux raisons qu'expliquent les réticences face aux politiques d'intégration : la première concerne la définition de l'école, et la deuxième, notre rapport à la différence et l'altérité. Elle met également en avant le rapport à la différence comme un argument allant à l'encontre de l'intégration. Dans son article, elle stipule qu'il est plus facile d'aller vers ceux qui nous ressemblent que vers ce qui sont différents : « la différence nous dérange au sens strict où elle nous oblige à une réorganisation de nos représentations » (p. 20). En côtoyant ceux qui nous ressemblent, nous préservons nos certitudes. C'est pourquoi, « l'étrange » est à fuir, dans la mesure où, il est déstabilisant. La peur de cet « autre », et le malaise engendré, font qu'une résistance persiste à leur accueil à l'école. Changer de regard est possible pour autant que le sujet fasse un vrai travail sur lui-même.

De plus, intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers, c'est « apprendre à accepter d'être dérangé, d'être remué voire bousculé par la différence » (p. 21). Étant donné que ce défi est difficile à relever, c'est par le biais de la formation des maîtres que la différenciation pédagogique pourra être cernée. Ce qui est visé par un tel programme est de parvenir à changer de regard sur l'autre. En somme, la formation est un moyen pour préparer les enseignants à relever le défi pour l'accueil des différences.

Pour Perrenoud (2010), inclure un enfant « différent » en classe ordinaire, est un acte symbolique. Il met en avant deux arguments en faveur de l'inclusion. Il s'agit dans un premier temps de « refus de la stigmatisation, de la ségrégation » (p. 13). Dans un deuxième temps, inclure, c'est refuser l'exclusion. En d'autres termes, cela signifie que la personne est consciente qu'exclure ne résout en rien la situation, mais qu'au contraire, elle l'amplifierait. Enfin, selon lui, intégrer n'est possible que « si les professeurs sont soutenus et formés dans ce sens » (p. 16). Savoir traiter les différences exige une formation pointue en didactique. Les former est important, dans la mesure où, la formation les aide dans le développement des apprentissages de ces élèves, mais aussi dans la reconstruction face aux différences d'autrui. Cette phase leur permettra de reconsidérer leur position face à la différence, et de bannir cette fameuse phrase « alors on ne peut rien faire » (p. 16).

Dans son article *Besoins de pratiques d'enseignement particulières*, Cèbe (2010) donne quelques indications sur l'opinion des enseignants quant à la prise en charge et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Selon eux, la prise en charge de ces élèves ne peut être envisagée que par la mise en place d'une « pédagogie spécialisée adaptée à leurs potentiels et à leurs difficultés » (p. 25). Il s'agirait donc, selon les enseignants, d'un programme fait sur mesure pour l'enfant.

Mais Cèbe, comme Doré, Wagner et Brunet (1996), suggère d'autres solutions afin d'accueillir ces enfants : une formation adaptée, des conseils des enseignants spécialisés et la construction d'outils pédagogiques et didactiques adaptés qui seront une aide durant leur pratique d'enseignement. Toutes ces pistes peuvent constituer des ressources en faveur de l'intégration.

D'autres auteurs (Kummer & Pelgrims, 2010) insistent sur les pratiques de co-enseignement entre enseignant ordinaire et spécialisé afin de répondre aux besoins pédagogique et didactique particuliers non pas seulement de l'élève intégré mais de tous les élèves de la classe. Il s'agit de ne pas offrir un soutien pédagogique en sortant de la classe l'élève déclaré avec une déficience ou des difficultés mais d'augmenter la qualité et les possibilités de différenciation au sein de la classe.

Comme on peut le voir, des solutions existent afin d'aboutir à l'intégration d'enfants en classe ordinaire, mais certains aspects du handicap empêchent les enseignants d'être favorables à l'école inclusive. Mais alors comment réussir à les convaincre ? Cèbe semble dire qu'une seule condition est essentielle pour se décider : « l'enseignant doit être convaincu du bien-fondé de l'intégration de l'élève » (p. 32).

En définitive, il est important de relever que les maîtres sont majoritairement favorables à l'intégration. L'ouverture des écoles en matière d'intégration pour les enfants à besoins éducatifs particuliers repose sur une réflexion autour des questions intégratives comme citées ci-dessus. Enfin, la formation des enseignants est un pilier essentiel pour envisager l'intégration d'enfants en situation de handicap. Le constat est que le manque de savoir-faire des enseignants affecte leurs attitudes et leurs pratiques d'enseignement.

En effet, comme le mentionnent Doré, Wagner et Brunet (1996), lorsque l'on interroge les enseignants sur les difficultés qu'ils rencontrent face à l'intégration, nombreux sont ceux qui mettent en avant leur manque de compétences. Ils estiment alors que le manque de préparation est un obstacle majeur pour l'intégration d'élèves en situation de handicap.

### **2.8.3 Les attitudes des enseignants**

Parmi toutes ces questions d'intégration, quelles sont les attitudes des enseignants ? Selon la définition de Fishbein et Azjen (1985), « les attitudes sont des prédispositions qui amènent une personne à répondre, favorablement ou non, à une situation ou à une personne ». (Fishbein & Azjen, 1985, cité par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 85).

Il est évident, que les comportements des enseignants sont des facteurs qui font partie de la réussite ou non de l'intégration. Doré, Wagner et Brunet (1996) mettent en avant le côté émotionnel et la réticence face à l'intégration en classe ordinaire. Ils relèvent également le fait que de nombreuses recherches auprès des enseignants montrent une attitude plutôt négative face à l'intégration. Cette attitude négative serait due à un sentiment d'incompétence et de méconnaissance du handicap de la part des enseignants. Cependant, une fois en contact avec l'élève, ils auraient une attitude plus positive. D'autre part, les enseignants ayant des moyens adaptés seraient davantage favorables à l'intégration.

Pour ces auteurs, les attitudes des différents acteurs sont souvent la condition qui permet la réussite ou l'échec de l'intégration. En effet, le comportement qu'adoptent les enseignants n'est pas sans lien avec la nature de la relation et cela aura sans doute des répercussions. En d'autres termes, si on a une attitude négative envers une personne, l'évitement ou encore les émotions négatives auront des conséquences sur la relation entretenue avec cette personne.

Ces auteurs pensent la dimension « attitudes » comme étant un facteur crucial de réussite dans la démarche d'intégration. Cette dernière se divise en différents agents comme l'« ouverture », les « attentes », les « préjugés », les « résistances » et les initiatives quant à la modification des attitudes (p. 82). Cette démarche intégrative ne peut voir le jour sans une attitude favorable de l'enseignant, quant à l'accueil et à l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'enseignant doit penser à être souple dans son organisation afin que l'apprentissage puisse se faire au mieux. Il doit également mettre sur pied des stratégies de différenciation afin de répondre aux besoins de ces enfants. On peut alors voir que l'enseignant collabore à ce que l'école soit une école inclusive, et ceci par ses pratiques.

Pour les auteurs, deux caractéristiques majeures apparaissent dans l'attitude des enseignants qui ont la charge directe des intégrations scolaires : le dévouement, l'extraordinaire conviction (une fois l'intégration engagée), et la revendication très forte des moyens de mieux accomplir leur tâche, sans aucun esprit de renonciation. Plusieurs

questions reviennent sans cesse telles que : « Est-ce qu'on est vraiment utile ? Est-ce que nous faisons assez pour l'enfant ? Peut-être serait-il mieux ailleurs ? »

Qu'en est-il de l'opinion des enseignants sur l'intégration ? Selon les études parues dans l'article *Images et pratiques d'intégration/exclusion* écrit par Baumgartner (2010), il semblerait que 40% des enseignants soient favorables à l'intégration, qu'un tiers ait une position mixte, et le quart des enseignants soit pour une opinion séparative.

Qu'est-ce qui influence les opinions ? Pour Panchaud Migrone et Lauper (2001), l'attitude des enseignants est ambivalente face à l'intégration. Ceux qui ont déjà eu des expériences avec des enfants handicapés sont favorables à l'intégration. Pour les autres, ce sont les difficultés d'apprentissages et/ou des troubles du comportement qui constituent des aspects négatifs à l'intégration. De plus, les enseignants ont tendance à suivre l'opinion des politiques en matière d'intégration.

Dans leur ouvrage, Doudin et Ramel (2009) indiquent que des études portant sur l'attitude des jeunes enseignants montrent que ces derniers sont « favorables à l'idée de l'intégration et sont prêts à enseigner dans des classes ordinaires avec des élèves ayant des besoins spéciaux, pour autant que leur handicap ne soit pas un frein à leurs propres apprentissages ou aux apprentissages des autres élèves de la classe » (p. 54).

Dans le même ordre d'idée, Bless (1994), sur la base d'une revue de la littérature, montre que les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration varient en fonction du type de handicap : si les enseignants sont favorables à l'intégration d'élève présentant un retard mental ou des déficiences sensorielles, ils s'opposent nettement à l'idée d'intégrer des élèves qui ont des troubles du comportement ou de la personnalité.

Cependant, Avramidis, Bayliss et Burden (2000), précisent que les futurs enseignants adhèrent au principe de l'inclusion pour autant qu'elle ne soit pas totale. Enfin, après quelques années de pratique, Wilczenski (1991) précise qu'une baisse significative des attitudes se fait ressentir à l'égard de l'intégration. (Avramidis, Bayliss & Burden 2000 ; Wilczenski 1991, cités par Doudin & Ramel, 2009, p. 54).

Il est donc important de connaître les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration pour qu'elle puisse exister au sein d'une classe ou non. Il ne suffit pas d'accepter le concept lié à l'intégration mais bien de s'investir, et de l'appliquer dans la réalité de tous les jours. Comme le dit Lavallée (1990) dans son ouvrage « les conditions d'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage », au-delà des lois, des conventions, l'attitude positive qu'un enseignant adopte face à un élève en difficulté « est déjà une réussite dans son intégration» (p. 18).

#### **2.8.4 L'impact de la formation**

Ainsi, ce ne sont pas uniquement la charge de travail, les compétences et les attitudes des enseignants qui contribueraient à jouer un rôle important dans la décision d'intégrer ou non des enfants à besoins éducatifs particuliers. Effectivement, Lafay (1990) explique l'importance de la formation initiale et continue pour les enseignants. Il en est de même pour Doré, Wagner et Brunet (1996), selon qui les enseignants de classe ordinaire témoignent ne pas posséder les compétences requises pour enseigner à ces enfants. Ils se sentent, entre autres, démunis face à la différence du rythme de travail qui s'installe dans le groupe.

De plus, le manque de formation et d'information se fait ressentir dans la pratique. Une majorité des enseignants est d'accord de dire que le manque d'information existe quant au sens, aux finalités et aux modalités d'intégration tant sur le plan scolaire, éducatif, et médical que sur les difficultés que pourrait poser le handicap. Ce manque de connaissances et de formation a des répercussions dans la mesure où il devient difficile pour les enseignants de proposer aux enfants des tâches adaptées à leur situation, et par conséquent, à leur possibilité.

En dehors du fait que les enseignants manquent essentiellement d'informations, ils revendiquent un certain soutien de la part de l'institution, et par conséquent, de meilleures conditions de travail, notamment au niveau des effectifs. On peut alors constater que l'ouverture à l'intégration scolaire n'est pas uniquement due à la volonté des enseignants, mais qu'elle dépend également des moyens mis en place par l'institution.

### **2.8.5 Le travail d'équipe**

Thousand et Villa (1992) prônent une autre dimension liée à l'intégration, celle la création d'une équipe de travail composée de toute personne dotée des compétences requises pour prendre la meilleure décision. On entend par « équipe de travail », des partenaires appartenant à l'établissement scolaire que des partenaires provenant de l'extérieur. Le milieu scolaire pourrait être outillé par cette aide. Grâce à ces intervenants, l'aspect formatif apparaît à nouveau, et devient alors une ressource pour le corps enseignant (Thousand & Villa, 1992 cités par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 126).

Le constat suivant peut être fait : l'intégration est une action pluridisciplinaire dans la mesure où la participation des pédagogues, des éducateurs, du personnel médical et paramédicaux est nécessaire. En effet, selon Doré, Wagner et Brunet (1996), « la culture de l'école doit favoriser la coopération entre tous les intervenants dans les expériences d'intégration » (p. 214).

Bless et Bürli (1994) disent également que la « responsabilité partagée entre l'école et le service médico-pédagogique exige la prise en compte de tous les éléments qui peuvent handicaper ou favoriser l'évolution d'un enfant déficient ou en difficulté majeure » (p. 118). Ils ajoutent qu'il est important que les enseignants ordinaires et spécialisés prennent le temps de la concertation afin de clarifier et d'affiner les objectifs de l'intégration. La collaboration entre ces deux partenaires est alors essentielle afin de répondre du mieux possible aux besoins des élèves.

Pour Crawford et Porter (1992), chaque école doit avoir une équipe pour assurer le leadership quant au programme et à l'enseignement lorsque des élèves présentant des besoins spéciaux sont intégrés (membre de direction, enseignant d'ordinaire, enseignant spécialisé, conseiller et autre professionnel utile) (Crawford & Porter, 1992 cités par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 126).

On voit l'importance de chaque partenaire. Ces partenaires s'intègrent dans la démarche avec leurs propres objectifs et outils. Cette collaboration est essentielle, étant donné que le travail des enseignants est complété par le soutien, les conseils, les actions, et les jugements apportés par les spécialistes afin de mieux répondre aux besoins éducatifs pédagogiques et didactiques de l'élève intégré. Le travail en réseau étaye les pratiques d'enseignement dans la mesure où chaque partenaire participe avec une compétence qui lui est propre. Doré, Wagner et Brunet (1996) partagent le même point de vue sur la manière dont peut réussir une intégration. Pour eux, cette démarche repose sur l'adoption par l'école d'une philosophie qui privilégie une culture de coopération. Lavallée (1990) dit que pour

Kaufman, l'adaptation des programmes et la clarification des responsabilités des différents intervenants sont une base importante pour la réussite de l'intégration.

Pour Lafay (1990), le partenariat a une vertu positive. Par manque d'information, les enseignants craignent de ne pas adopter les attitudes adéquates avec les enfants intégrés. C'est pourquoi, la proposition suggérée par l'auteur du travail en équipe dans le cadre de l'intégration peut aider à surmonter les craintes ressenties.

Doré, Wagner et Brunet (1996), explicitent l'intégration en tant que démarche d'encadrement. Pour eux, la planification et la réalisation des démarches relèvent d'un travail d'équipe incluant les enseignants, la direction, les parents, les spécialistes, et l'équipe médicale si celle-ci est concernée. Glick et Schubert (1981) ont une représentation complémentaire de l'intégration. Selon eux, l'intégration est « la préparation des intervenants, la communication, le soutien administratif et le temps représentent les quatre éléments fondamentaux de toute réussite de l'intégration » (Glick & Schubert, 1981, cités par Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 191).

### **2.8.6 Projet éducatif, plan individualisé**

Lors d'une intégration dans un établissement ordinaire, il est important de veiller à ce que le projet pédagogique, éducatif et thérapeutique soit : « un projet intégré qui évite les ségrégations internes d'enfants, les intolérances individuelles et les clivages professionnels » (Gillig, 2006, p. 132).

Un projet est nécessaire afin de fixer les buts à atteindre, les modalités d'évaluation, les ressources nécessaires et les différentes interventions. Il doit également comprendre les objectifs scolaires et comportementaux attendus pour l'élève en intégration.

L'intégration ne peut donc se faire sans un travail et une réflexion mené préalablement par les différents acteurs de l'intégration qui doivent s'interroger sur les moyens matériels, contextuels et professionnels mis à disposition.

Comme la définit Catteaux (2001), « l'intégration scolaire est un processus dynamique concrétisé pour chaque enfant par un projet éducatif » (p. 577). Ce projet doit répondre aux besoins particuliers de l'élève tout en tenant compte des objectifs, de la situation de l'école ou de l'établissement en termes de ressources personnelles et matérielles adaptées aux besoins de l'élève.

Le but est de réaliser un projet individuel fondé sur une évaluation et un bilan fait en début d'année et réadapté au fur et à mesure grâce à une évaluation formative continue. Le plan individualisé doit alors faire état de la situation de l'élève, et par conséquent, prendre en compte les résultats des évaluations, ses forces, ses faiblesses et ses besoins. Ces résultats sont régulièrement transmis aux parents.

Gillig (2006) met en avant le fait que « le projet permet de mettre en tension la dialectique entre le réel et le désir, la tension étant orientée vers un nouvel objet à créer, un résultat à construire, à obtenir et cessant lorsque celui-ci est atteint. Telle nous paraît la démarche d'intégration scolaire, partagée entre un réel contraignant (la déficience, l'incapacité, et ses conséquences sur le plan du handicap) et un idéal de changement (la réduction, voir la disparition du handicap) » (p. 128). Pour ce faire, cet auteur fait part d'une démarche de projet se basant sur les constats des besoins, l'évaluation des besoins, la conception du projet, sa réalisation et enfin son évaluation.

Pour Doré, Wagner et Brunet (1996) le plan doit comprendre :

- une revue des objectifs de l'école et une appréciation de leur réalisation
- un examen des services offerts par l'école
- un suivi des performances de l'élève dans son prochain environnement éducatif ou post scolaire
- une prévision d'activités et d'échéance pour améliorer les pratiques éducatives.
- une évaluation périodique du processus de planification
- une diffusion de son contenu aux parents et intervenants

Ces auteurs mettent également en évidence l'importance des indicateurs de réussite pouvant fournir aux parents et aux intervenants une rétroaction afin de juger de la pertinence des objectifs et de l'efficacité des interventions mises en place. Ces indicateurs sont de deux types : directs et indirects. Les premiers évaluent directement le degré de réussite de l'intégration, alors que les seconds « servent à évaluer la présence de conditions généralement associées à la réussite de l'intégration [...] » (p. 185).

Les indicateurs indirects le plus pertinent sont le climat de coopération dans l'école, la participation des enseignants aux activités de formation sur l'intégration, le degré de satisfaction au travail associé à une faible utilisation des congés de maladie, des stratégies d'enseignement diversifiées, une gestion de la classe démocratique, de la souplesse dans l'application des règles de fonctionnement, l'individualisation des objectifs du Programme éducatif individualisé (PEI), la mise en place de moyens visant à favoriser les contacts d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers avec leurs camarades du secteur ordinaire.

S'il manque l'un de ces indicateurs, il est alors nécessaire de faire un examen critique de l'intégration. Pour Doré, Wagner et Brunet (1996), « L'insatisfaction chronique d'un enseignant jointe à une utilisation fréquente de ses congés maladie, par exemple, peut être l'indice de difficultés marquées dues à la présence en classe d'un certain élève, difficultés susceptibles de compromettre sérieusement les chances de réussite de la démarche d'intégration » (p. 185). De plus, si les objectifs du PEI ont plus à voir avec l'horaire des cours plutôt qu'avec les besoins particuliers de l'élève intégré, il est fort possible d'observer une absence de progrès.

Quant aux indicateurs directs le plus pertinent, ils relèvent de la présence à temps complet de l'élève intégré en classe ordinaire, de son apprentissage de savoirs similaires ou identiques à ceux du programme général, de ses progrès relativement aux objectifs du PEI, de son acceptation par ses camarades de classe, de sa participation à un large éventail d'activités récréatives à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, de l'établissement de relations d'amitié ne se limitant pas au cadre de l'institution et de sa capacité à montrer des habitudes ou de comportements sociaux analogues à ceux des élèves ordinaires de son groupe d'âge (Doré, Wagner & Brunet, 1996, p. 186).

## 3. Problématique et Questions de recherche

### 3.1 Problématique

Comme nous avons pu le constater, l'intégration scolaire est une thématique qui a suscité la réflexion de nombreux auteurs dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement spécialisé depuis beaucoup d'années. Au fil du temps, la notion d'intégration a peu à peu évoluée, donnant lieu à diverses formes d'intégration : partielle, totale, en classe ordinaire, spécialisée, etc. Sur le plan conceptuel certains auteurs différencient l'intégration physique, fonctionnelle et sociale.

Comme nous l'avons évoqué, pour Doré, Wagner et Brunet (1996), la notion d'intégration n'a pas toujours été clairement définie ce qui a généré certaines confusions dans son usage dans les discours scolaires ainsi que dans l'organisation et la mise en place des structures pour scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, les élèves pouvaient être intégrés en classe ordinaire à des taux différents, dans des structures différentes, pour l'ensemble des disciplines ou alors pour certaines uniquement. De cette manière, la ségrégation était toujours présente malgré la volonté d'intégrer ces élèves. Souvent même, la notion d'intégration a été, ou est encore, limitée à l'intégration à « l'école publique ».

C'est dans l'optique de remédier à cela et de redéfinir au mieux ce terme que la notion d'inclusion a finalement vu le jour. Comme nous l'avons déjà mentionné, le but de l'inclusion est de tenir compte des besoins particuliers de chacun et cela, dès le départ de la scolarité.

Rappelons que pour Gillig (2006), combattre les ségrégations signifie que tous les élèves doivent être accueillis dans le système scolaire ordinaire sans distinction, tout en tenant compte des besoins de chacun. La mise en place de pratiques éducatives, pédagogiques et didactiques inclusives doit alors permettre aux élèves de pouvoir se développer tant sur un plan social, comportemental, cognitif qu'affectif.

C'est au système scolaire d'adapter son environnement à cette nouvelle démarche, et non aux élèves de s'intégrer dans le milieu.

Il nous paraît tout de même important de rappeler que lorsque nous parlons d'intégration cela suppose une intégration sur le plan social, c'est à dire où l'enfant accomplit des tâches scolaires et son rôle social d'élève attendu sans quoi la démarche n'aurait plus toute sa légitimité. En effet, il ne suffit pas d'accepter un enfant dans sa classe pour prétendre faire de l'intégration. Mais cela nécessite au contraire un investissement important de la part des enseignants afin de pouvoir adapter au mieux le contexte social et les situations d'enseignement apprentissage aux besoins particuliers de l'élève. Par conséquent, notre vision de la démarche d'intégration se réfère d'avantage à la notion d'inclusion.

Comme nous avons pu nous en rendre compte grâce aux différentes lectures effectuées, les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration ont certainement un impact important sur la mise en pratique de celle-ci. En effet, certains y voient uniquement un but de socialisation, alors que d'autres mettent l'accent sur les apprentissages, par la manière d'accueillir et d'intégrer l'élève au sein de la classe n'est pas sans lien avec ces représentations. Il nous paraît donc important que l'objectif de l'intégration soit clairement défini dès le départ par l'ensemble des partenaires afin d'optimiser sa réussite.

Toutefois, malgré le travail fait par les différents partenaires afin de réunir les conditions adéquates à l'intégration, l'attitude des enseignants est l'un des facteurs déterminants à la réussite ou l'échec de celle-ci. En effet, leur positionnement face à l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers va influencer leur comportement face à l'élève et leurs pratiques d'enseignement.

Différents paramètres entrent en jeu dans l'acceptation des enseignants à intégrer des élèves en difficulté. En effet, de nombreuses recherches mettent en avant que le sentiment d'incompétence que peuvent éprouver les enseignants face à des difficultés et à des déficiences qu'ils ne connaissent que trop peu dans leur milieu professionnel est un obstacle important qui freine leur engagement dans des projets d'intégration.

Leur manque de formation et de connaissances par rapport à certaines déficiences et aux besoins éducatifs sous-jacents est également des facteurs décisifs qui entrent en jeu dans la prise de décision face à l'intégration. De plus, intégrer signifie également croire au bien-fondé de celle-ci, dans la mesure où, elle ne peut « exister » et être appliquée sans la conviction de son efficacité. Par conséquent, on ne peut envisager une intégration sans tenir compte de tout ce qui contribue à son existence.

La revue de littérature de Bless (1994) montre que les attitudes des enseignants varient en fonction du type de déficience des élèves.

Toutefois, notre propre revue ne nous a pas permis de comprendre quelles conceptions et attitudes en matière de prise en charge suscitent le type de déficiences des élèves à intégrer.

C'est pourquoi, à travers cette recherche, nous cherchons à comprendre s'il existe un lien direct entre l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration, les pratiques d'enseignement qu'ils conçoivent et la nature de la déficience de l'élève en intégration.

### **3.2 Questions de recherche**

Dans cette perspective, nous nous interrogerons d'abord sur la conception qu'ont les enseignants d'une difficulté d'un élève donné ; il s'agit de savoir et d'examiner si leurs conceptions varient en fonction de la déficience de l'élève. Nous cherchons aussi à voir si ces conceptions sont en lien avec les mesures et les pratiques d'enseignement qu'ils mettent en place.

Nous souhaitons également voir, si certaines déficiences provoquent d'emblée une attitude négative ou positive chez les enseignants, ainsi que les arguments qui fondent ces attitudes. Ainsi, cette recherche devrait nous permettre d'examiner le poids de la déficience dans l'attitude des enseignants à intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers en rapport avec d'autres facteurs scolaires qui peuvent être déterminants. En effet, nous allons comparer l'attitude des enseignants en fin d'école enfantine donc, scolarité non obligatoire et moins contraignante, avec celles d'enseignants en fin de cycle élémentaire 1 (2P) où l'enseignement est plus contraignant par l'évaluation des objectifs de fin de cycle.

Nos questions de recherches sont les suivantes :

1. Comment les enseignants conçoivent-ils la déficience ou les difficultés d'un élève ? Dans quelle mesure leurs conceptions sont-elles plutôt médicales ou éducationnelles ?
2. Dans quelle mesure la nature de la déficience contribue-t-elle à l'influence des mesures et des pratiques d'enseignement que les enseignants envisagent pour les élèves ?  
Est-ce qu'il y aurait des déficiences qui d'emblée provoqueraient une attitude négative chez les enseignants à l'égard de l'intégration ? Et quels sont les motifs évoqués par les enseignants qui feraient alors obstacles ou qui faciliteraient l'intégration de certains élèves à besoins éducatifs particuliers ?
3. Dans quelle mesure les conceptions des enseignants et les attitudes à l'égard de l'intégration varient-elles en fonction de l'ordre d'enseignement (fin préscolaire et fin élémentaire 1) ?

## 4. Méthodologie de recherche

### 4.1 Echantillon d'étude

Afin de pouvoir répondre à notre question de recherche concernant l'attitude des enseignants face à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en contexte ordinaire, nous avons décidé de procéder à la démarche d'entretien avec 16 enseignants de l'enseignement ordinaire du canton de Genève. Comme l'indique le tableau, nous avons interrogé 8 enseignants de 2E et 8 enseignants de 2P d'école en REP.

**Tableau 4.1** : Echantillon des enseignants impliqués dans l'étude

	Degré	Sexe	Age
Enseignant 1	2 <sup>E</sup>	Femme	40-45
Enseignant 2	2 <sup>E</sup>	Femme	30-35
Enseignant 3	2 <sup>E</sup>	Femme	40-45
Enseignant 4	2 <sup>E</sup>	Femme	45-50
Enseignant 5	2 <sup>E</sup>	Femme	45-50
Enseignant 6	2 <sup>E</sup>	Femme	30-35
Enseignant 7	2 <sup>E</sup>	Femme	35-40
Enseignant 8	2 <sup>E</sup>	Femme	35-40
Enseignant 9	2P	Femme	30-35
Enseignant 10	2P	Homme	45-50
Enseignant 11	2P	Femme	30-35
Enseignant 12	2P	Femme	40-45
Enseignant 13	2P	Femme	40-45
Enseignant 14	2P	Homme	25-30
Enseignant 15	2P	Femme	30-35
Enseignant 16	2P	Femme	45-50

Cet échantillon est composé d'hommes et de femmes âgés de 30 à 50 ans :

Cinq enseignants se situent dans une tranche d'âge entre 30 et 35 ans, 4 enseignants sont âgés de 40 à 45 ans, et enfin 4 autres ont entre 45 et 50 ans. A l'exception de 2 hommes, tous les enseignants sont des femmes. Le choix de cet échantillon doit alors nous permettre de constater si l'absence (en 2E) ou la présence (en 2P) de contraintes de programme, à savoir les objectifs de fin de cycle et les épreuves cantonales, ont une influence sur l'attitude des enseignants à intégrer des élèves à besoins éducatifs en classe ordinaire. Nous examinerons donc si ces contraintes représentent un obstacle à l'intégration ou si les attitudes et les conceptions des enseignants ne tiennent pas compte de telles pressions qui, pourtant, contraignent leurs pratiques d'enseignement et de gestion de la classe.

#### **4.2 Instrument de recueil de données : l'entretien**

Nous avons procédé à 16 entretiens semi-dirigés dont une partie des questions sont en lien avec quatre vignettes. Nous avons réalisé deux vignettes différentes pour l'élève dyslexique étant donné qu'il ne présente pas les mêmes difficultés en 2E ou en 2P.

Chaque vignette décrit la situation fictive d'un élève différent : la première concerne un élève présentant une dyslexie, la seconde un élève dit autiste, la troisième un élève ayant des difficultés d'apprentissage, et la quatrième présentant un élève ayant un retard mental de deux ans environ. Lors de la lecture de ces quatre situations, les enseignants ne disposent pas du diagnostic posé pour chaque élève.

Cette méthode vise à nous permettre de savoir si les attitudes à l'égard de l'intégration et les conceptions des enseignants quant aux mesures et pratiques à mettre en place varient en fonction du type de problème et de la déficience de l'élève.

## **Vignettes**

### **Elève n°1 : David (2P)**

David est un élève de 8 ans, actuellement en 2P. C'est un élève bien intégré au sein de la classe. Il entretient de bonnes relations autant avec son enseignante qu'avec ses pairs. Il participe activement à la vie de la classe et aux activités proposées. Son enseignante ne constate pas de grosses difficultés en mathématiques. Cependant, en français, elle remarque que l'élève peine dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, qu'il a beaucoup de difficultés à identifier les syllabes, les lettres, les mots.

En effet, David n'a pas une lecture fluide et les tâches d'écriture lui prennent beaucoup plus de temps qu'à ses camarades. Lors de rédactions, l'enseignante a pu constater que cet élève fait de grosses erreurs orthographiques et que ses textes sont souvent pleins de ratures.

Confronté à ses difficultés, David est constamment dans l'attente de l'aide de son enseignante soit parce qu'il est bloqué face à la tâche, soit parce qu'ayant connaissance de ses difficultés, il ne pense pas pouvoir réaliser l'activité sans le soutien de son enseignante.

Les difficultés de David semblent poser problème à l'enseignante qui est constamment sollicitée par celui-ci. En effet, elle se sent tiraillée entre les demandes répétitives de l'élève et les besoins de ses camarades. Toutes les activités qui nécessitent la lecture et l'écriture sont donc difficiles à gérer pour l'enseignante.

**Elève n°1 : David (2E)**

David est un élève de 5 ans, actuellement en 2E. C'est un élève bien intégré au sein de la classe. Il entretient de bonnes relations autant avec son enseignante qu'avec ses pairs. Il participe activement à la vie de la classe et aux activités proposées. Son enseignante ne constate pas de grosses difficultés en mathématiques. Cependant, en français, elle remarque que l'élève peine dans l'apprentissage du nom des lettres à l'oral, et dans l'écriture des graphèmes. Il confond certaines lettres comme le b et le d ou le b et le p et ceci tant à l'écrit qu'à l'oral.

De plus, David a beaucoup de difficultés à identifier les syllabes, les lettres, les mots. En effet, il confond plusieurs sons tels que me et ne, che et ve, ou on et en. Il a également du mal à les prononcer. Concernant les mots à l'oral, il a de la peine à les découper en syllabes et pour ce qui est de l'écrit, il éprouve des difficultés à les écrire, même si ces mots ne comportent que 4 ou 5 lettres. Enfin, l'apprentissage de la poésie lui pose problème dans la mesure où il ne les retient pas et qu'il est difficile pour lui de trouver des rimes lorsque des mots manquent.

Confronté à ses difficultés, David est constamment dans l'attente de l'aide de son enseignante soit parce qu'il est bloqué face à la tâche, soit parce qu'ayant connaissance de ses difficultés, il ne pense pas pouvoir réaliser l'activité sans le soutien de son enseignante. Les difficultés de David semblent poser problème à l'enseignante qui est constamment sollicitée par celui-ci. En effet, elle se sent tirillée entre les demandes répétitives de l'élève et les besoins de ses camarades. La situation est difficile à gérer pour elle. Pour finir, David a un grand frère qui a rencontré les mêmes difficultés. Il est actuellement en 3P et n'a toujours pas décroché en lecture.

### **Elève n°2**: Jimmy

Jimmy est un garçon âgé de 8 ans, actuellement en 2P/2E, récemment arrivé en Suisse. La participation de cet élève au sein de la classe pose problème dans la mesure où il est dans l'isolement et le repli. Il entre rarement en interaction avec son enseignante ou avec ses camarades. Les tentatives d'approche de ces derniers se soldent souvent par un échec, étant donné qu'il adopte un comportement comme d'indifférence à leur égard. A la longue, les élèves de la classe ne fournissent plus aucun effort et par conséquent, Jimmy se retrouve plutôt marginalisé.

L'enseignante s'est également aperçue que lors des moments de jeux, d'ateliers, d'activités collectives ou de corrections collectives, Jimmy manifeste beaucoup d'agitation, il a de la peine à participer et il n'entre pas en discussion avec les autres élèves. C'est lors de ces activités « moins cadrées » que Jimmy semble le plus perdre pédale et que le manque d'interactions est le plus visible. Ces difficultés à entrer dans les tâches collectives l'amènent à cumuler de plus en plus de retard dans les apprentissages.

Cet élève présente des difficultés à s'exprimer et à communiquer avec autrui. Il n'adopte pas des gestes et des postures en faveur de la communication, ce qui ne facilite pas le contact avec son enseignant, qui, malgré ses efforts pour l'intégrer à la classe, finit par baisser les bras.

Cependant, lorsqu'il se trouve face à certaines tâches individuelles, comme les opérations mathématiques, Jimmy est capable de prendre en charge la résolution des calculs et mène à bien son activité.

L'enseignante a l'impression qu'il ne comprend pas ce qui lui est demandé ou que son attention est occupée par autre chose ; elle peine à trouver des solutions pour le recentrer dans les activités et dans la vie de la classe.

Les parents de Jimmy ont beaucoup de mal à accepter la situation de leur fils. Cependant, ils ont entrepris les démarches nécessaires afin que Jimmy soit suivi par un psychologue.

### **Elève n°3: Mélanie**

Mélanie est une élève de 8 ans, actuellement en 2P/2E. Elle entretient de bonnes relations avec ses camarades et son enseignant. Cette élève a une attitude très agréable et elle est bien impliquée dans la vie de la classe. Elle est serviable, disponible, toujours de bonne humeur et elle veut toujours rendre service. En ce qui concerne les apprentissages, Mélanie a de la peine à entrer dans les tâches, face auxquelles elle est souvent passive. Durant les activités collectives, cette élève est souvent en retrait et ne participe que très peu aux discussions collectives. Lors de tâches individuelles, Mélanie s'implique très peu dans le travail qu'elle détourne par de nombreuses stratégies : fouiller dans son pupitre ou dans son cartable, déplacements dans la classe, tailler un crayon, bavardage... Ses comportements finissent alors souvent par déranger ses camarades. En arts plastiques et en éducation physique, elle s'implique par contre corps et âme !

En outre, face aux difficultés rencontrées, Mélanie ne sollicite pas la maîtresse et ne cherche aucun moyen pour les surmonter. Sa passivité lors des apprentissages engendre un retard très important en français et en mathématiques. Après avoir constaté les nombreuses difficultés de l'élève qui ne cessent de s'accroître, Mélanie est maintenant suivie par la ECSP à raison de trois fois par semaine mais l'enseignante continue à s'interroger sur ce qu'il faudrait faire pour venir en aide à Mélanie.

Enfin, la prise en charge de cette élève, qui est alors moins présente dans la classe, fait que Mélanie se retrouve marginalisée et qu'elle a donc de la peine à trouver sa place au sein du groupe.

#### **Elève n°4: Sarah**

Sarah est une élève de 7 ans, actuellement en 2P/2E. Cette élève n'est en Suisse que depuis peu de temps ; scolarisée auparavant en France.

En ce qui concerne son attitude en classe, Sarah se comporte très différemment des élèves de son âge. Elle veut constamment jouer, et ne s'implique pas dans les activités collectives. Elle sollicite sans arrêt l'enseignante sans se préoccuper des autres. Elle ne respecte pas les règles de vie de la classe. Elle intervient spontanément (sans lever la main) ce qui dérange énormément ses camarades et ne favorise pas son intégration et ses rapports au sein du groupe classe. Sarah est très tactile avec ses camarades et recherche souvent des contacts physiques avec eux ce qui par moment peut les déstabiliser. Elle se trouve alors mise à l'écart par ses pairs qui ont de la peine à comprendre son comportement inadéquat et semble ne pas savoir comment réagir avec elle.

Les moments de jeux ont été révélateurs dans la mesure où l'enseignante a pu constater que l'activité de Sarah n'était pas très structurée, qu'elle se lassait rapidement ce qu'elle commençait, qu'elle passait facilement d'une activité à l'autre sans terminer celle qu'elle faisait..

Quant aux apprentissages scolaires, l'enseignante a pu constater qu'il fallait un certain temps à Sarah afin qu'elle entre dans la tâche qui lui était demandée ; en outre, elle semble avoir beaucoup de peine à comprendre ce qu'on attend d'elle.

Cette élève semble manquer de connaissances et de stratégies cognitives. Elle a également de la difficulté à contrôler et à ajuster son activité, raison pour laquelle son enseignante doit constamment intervenir. Sarah semble avoir de la difficulté à transférer des connaissances acquises d'une activité à l'autre. Elle nécessite plus de temps et de répétitions que ses camarades pour apprendre ou pour accomplir une tâche. Toutes ces difficultés engendrent alors un retard conséquent dans les apprentissages.

Enfin, son comportement peu adapté aux situations scolaires, ainsi que ses difficultés d'apprentissage, sont problématiques pour l'enseignante dans la gestion de la classe, puisque Sarah nécessite une aide constante.

Le canevas est conçu en deux phases. La première phase doit nous permettre connaître les conceptions (médicales ou éducationnelles) des enseignants selon trois facettes : les indices pertinents, les informations supplémentaires, et les mesures et pratiques scolaires.

Nous leur avons d'abord demandé de mettre en avant les indices figurant dans la vignette qu'ils jugent importants à considérer pour chacune des situations. Dans un deuxième temps, les enseignants étaient amenés à se prononcer sur les informations supplémentaires qu'ils auraient souhaité avoir en leur possession afin de mieux cerner la situation de l'élève.

Enfin, nous leur demandions ce qu'ils auraient mis en place si ces élèves étaient dans leur classe. A ce stade de l'entretien, les enseignants n'ont pas connaissance du diagnostic pour chaque élève.

La seconde phase devait, elle, nous permettre de saisir les attitudes à l'égard de l'intégration sous 3 facettes : en premier lieu, sous l'angle de quel élève ils intégreraient en premier dans leur classe (facette : choix d'élève(s) à intégrer), puis sur la base de quelle argumentation (facette : argumentation). Nous leur avons également demandé d'établir un classement des quatre élèves selon l'ordre dans lequel ils les intégreraient. Une justification leur était à nouveau demandée. La troisième facette concerne les ressources que les enseignants désiraient pouvoir recevoir afin que cette intégration se déroule dans les meilleures conditions possibles. Pour cette seconde partie, nous avons informé les enseignants du diagnostic relatif à chaque élève.

**Tableau 4.2 :** *Tableau de spécification*

<b>Dimension 1 : Les conceptions des difficultés, des mesures et des pratiques à mettre en place</b>	
<b>Facette 1 : Indices pertinents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quel est le problème décrit dans cette situation ?</li> <li>- Quels sont les éléments qui vous permettent de le dire ?</li> <li>- Quels sont les éléments qui sont pour vous les plus importants à considérer dans cette situation ?</li> </ul>
<b>Facette 2 : Informations supplémentaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auriez- vous besoin d'informations supplémentaires ?</li> <li>- Lesquelles et pourquoi ?</li> </ul>
<b>Facette 3 : Mesures et pratiques scolaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que feriez vous à la place de l'enseignante ?</li> </ul>
<b>Dimension 2 : Les attitudes à l'égard de l'intégration et des pratiques intégratives</b>	
<b>Facette 1 : Choix d'élève(s) à intégrer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parmi ces 4 élèves, lequel intégreriez vous en premier dans votre classe ?</li> </ul>
<b>Facette 2 : Argumentation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour quelle raison ?</li> <li>- Quelles seraient vos difficultés ?</li> </ul>
<b>Facette 3 : Ressources pour intégrer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles ressources demanderiez-vous pour chacun de ces élèves ?</li> <li>- Dans quels objectifs ? Pour quelle utilité ?</li> </ul>

### **4.3 Procédures de recueil de données**

Lors du contact pris avec chacun des 16 enseignants, nous leur avons donné comme seule information le fait qu'il s'agissait d'une recherche en lien avec l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous leur avons également précisé que les entretiens dureraient trente minutes environ. Les entretiens ont été répartis entre les 2 auteurs de ce mémoire, afin que chacune fasse des entretiens avec quatre enseignants de 2P et quatre enseignants 2E.

Les entretiens se sont déroulés dans les classes des enseignants, ce qui par moment s'est avéré problématique dans la mesure où nous pouvions être interrompues par des collègues ou encore par des parents d'élèves. Toutefois, cela n'a pas affecté le déroulement des entretiens qui ont été enregistrés.

Au début des entretiens, nous leur avons rappelé le motif de nos interviews, à savoir qu'il s'agissait d'un travail de recherche, dans le cadre de notre mémoire de fin d'étude et que celui-ci portait sur l'intégration d'élèves à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. Par la suite, nous leur avons exposé la manière dont allait se dérouler l'entretien. Nous avons alors explicité les deux phases : l'une portait sur la lecture de quatre vignettes individuelles suivies de questions, la seconde partie comportait des questions plus générales relatives aux quatre situations suivies d'une argumentation de leur part.

#### **4.4 Démarches d'analyse**

Notre démarche d'analyse des données verbales est une démarche qualitative qui comporte quatre étapes.

La première étape consiste à retranscrire les 16 entretiens d'une durée moyenne de 30 minutes chacun. La retranscription concerne l'intégralité des énoncés de l'interviewé et de l'interviewer mais sans considérer les faits et gestes non verbaux. Deux exemples de retranscription figure dans l'annexe 1 (enseignant de 2E) et l'annexe 2 (enseignant de 2P)

Dans la deuxième étape, nous avons effectué une première lecture de tous les protocoles d'entretien afin de repérer, en les soulignant, les extraits dont la teneur sémantique était en lien avec les différentes facettes des conceptions et des attitudes des enseignants :

Dimension 1 : les conceptions des difficultés des mesures et des pratiques à mettre en place

- Indices pertinents de l'élève: souligné rouge
- Informations supplémentaires : souligné vert
- Mesures et pratiques scolaire à prendre : souligné bleu

Dimension 2 : les attitudes à l'égard de l'intégration et des pratiques intégratives

- Choix d'élève(s) à intégrer : surligneur rose
- Argumentation : surligneur vert
- Ressources pour intégrer : surligneur bleu

Suite à ces deux premières étapes de la démarche d'analyse, nous avons effectué une première synthèse en répertoriant les extraits d'entretiens dans des tableaux indépendants pour chaque cas d'élève et pour chaque enseignant. De la sorte, nous avons une vue d'ensemble des données des 16 entretiens pour chaque situation et séparément pour les conceptions d'une part, les attitudes d'autre part. Un exemple de cette étape d'analyse des données à partir des entretiens travaillés figurent en annexe 3.

Nous reproduirons ci-après les extraits de tableaux 4.3 comportant les données liées à l'élève autiste et aux trois facettes des conceptions des deux enseignants (2E et 2P).

Enfin, la quatrième étape a consisté à synthétiser davantage encore les données. Tous les extraits ont été résumés à l'aide de concepts ou de notions clés. Puis, nous avons dénombrer, pour chaque ordre d'enseignement (2E et 2P), les enseignants associés à chaque concept clé (maximum possible = 8 enseignants par ordre d'enseignement).

Nous avons tout d'abord répertorié tous les résultats relatifs aux trois facettes : indices pertinents, informations supplémentaires, mesures et pratiques scolaires à prendre. Ce tableau permet d'examiner dans quelle mesure les conceptions des enseignants sont médicales ou éducationnelles.

Un deuxième tableau 4.4 a été créé pour répertorier les résultats liés aux 3 facettes à l'égard de l'intégration : choix d'élève(s) à intégrer, les argumentations quant à l'intégration et les ressources souhaitées en faveur d'une intégration réussie. Le classement des déficiences et l'argumentation sont également révélatrices des conceptions des enseignants, dans la mesure où, ils démontrent les obstacles et les facilitateurs à l'intégration.

Ces tableaux de résultats seront présentés et discutés dans le chapitre suivant. Nous appuierons nos propos par des extraits d'entretiens pertinents.

**Tableau 4.3 :** Les conceptions des difficultés et des pratiques à mettre en place pour l'élève autiste

Autiste	Problème de l'élève et éléments importants	Informations supplémentaires	Mesures prises par l'enseignante
<b>Enseignant n°9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-N'arrive pas à entrer en contact avec les autres élèves</li> <li>-Ne noue pas de relation, d'interaction avec son enseignante</li> <li>-Attitude de replis</li> <li>-Ne va pas vers les autres</li> <li>-N'entre pas dans les activités collectives</li> <li>-Ne participe pas et ne communique pas</li> <li>-Y a forcément autre chose derrière</li> <li>-Il peut y avoir une pathologie</li> <li>-Je ne dirais pas autisme car on ne nous dit pas qu'il est dans son monde mais il y a deux ou trois traits qui me font penser à des petites caractéristiques autistiques → n'arrive pas à entrer en communication avec les autres.</li> <li>-Il est agité, ne participe pas, a de la peine à entrer en communication avec les autres</li> <li>-Il est indifférent, isolé et replié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Est-ce qu'il vient d'arriver ?</li> <li>-D'où il vient ?</li> <li>-Savoir ce qu'il a vécu avant</li> <li>-Etait-il dans un pays où on l'a persécuté ?</li> <li>-Dans quelles conditions il est arrivé ici ? Comment il le vit ?</li> <li>-Est-ce que les parents font quelque chose ? Sont-ils allés voir un psy ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Suivi par un psychologue → la meilleure solution</li> <li>-L'envoyer au SMP</li> <li>-Voir avec l'éducateur, l'infirmière scolaire→ essayer de dégager ce qu'il y a en dessous</li> <li>-Bilan SMP et l'éducateur</li> <li>-Besoin d'aide extérieur, quelqu'un du SMP qui puisse venir en classe lui montrer comment agir, comment se comporter avec lui pour faire en sorte qu'il s'intègre</li> </ul>
<b>Enseignant n°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés de communication</li> <li>-Le problème n'est pas sur les apprentissages</li> <li>-Problème de socialisation qui est difficile</li> <li>-Les relations sont difficiles</li> <li>-Difficultés relationnelles</li> <li>-Difficultés de communication</li> <li>-N'est pas intégrer dans le groupe classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Savoir ce qu'il a vécu avant son arrivée en suisse</li> <li>-A-t-il été scolarisé ou peu scolarisé ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Travailler sur sa place dans le groupe avant de mettre en place des remédiations purement pédagogiques</li> <li>-Faire de la coopération</li> </ul>

**Tableau 4.4 :** Les attitudes à l'égard de l'intégration et des pratiques intégratives

Enseignants	Elèves	Arguments	Ressources
Enseignant n°9	<p>1) Difficultés d'apprentissage</p> <p>2) Dyslexie</p> <p>3) Retard mental</p> <p>4) Autiste → non</p>	<p>1) -Ce qu'on retrouve le plus souvent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le comportement plus ou moins calme → plus facile d'agir</li> <li>- Se sent plus compétente</li> <li>- Ressources de l'école → appui</li> <li>- Sait quoi faire (appui, différenciation, répétiteur)</li> <li>- Situation qui lui fait moins peur et que l'on rencontre plus</li> </ul> <p>2) - Une fois le diagnostique posé, il y a un suivi logo, il suffit d'un déblocage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation qui fait moins peur, car il y a un logo, et donc le sentiment d'avoir une aide extérieure</li> <li>- Bonnes relations dans la classe</li> </ul> <p>1+2) → Des difficultés qu'elle connaît</p> <p>3) - Ne sait pas si elle peut rester en classe ordinaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La garderais en classe mais pense rencontrer des difficultés à faire quelque chose avec elle</li> </ul> <p>4) - Connaît la situation et a eu beaucoup de peine à faire quelque chose avec ce type d'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pose problème pour la dynamique de classe</li> <li>- Est probablement suivi par des médecins, des psy</li> <li>- Peu poser problème lors de sortie car dans son monde → risque de le perdre</li> <li>- Difficile à gérer au quotidien</li> <li>- Le fait de ne nouer aucune relation, de ne pas avoir d'interaction → difficile pour le groupe classe</li> <li>- Les bruits, les gestes → il faut préparer la classe</li> <li>- L'aspect extérieur est difficile</li> <li>- Plus de l'ordre des médecins, des psy</li> </ul> <p>3+4) → Des problèmes au niveau cognitif → un petit handicap</p> <p>→ Difficulté scolaire + comportement = très difficile</p> <p>→ Le comportement peut être un obstacle ou un facilitateur</p>	<p>1 +2) - Ressources au sein de l'école si nécessaire</p> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aide d'une personne extérieure</li> <li>- L'aide des médecins et psy qui le suivent → travail en réseaux</li> <li>- Une présence en classe de temps à autre</li> <li>- L'éducateur en classe</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'elle intègre le programme de 1P ou 2 E</li> <li>- Lui donner du travail allégé,</li> <li>- Faire de la différenciation au sein de la classe</li> </ul>

Enseignant n°1	<p>1) Dyslexique</p> <p>2) Difficultés d'apprentissage</p> <p>3) Retard mental</p> <p>4) Autisme</p>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Par expérience</li> <li>- Préfère travailler sur des difficultés d'apprentissages que de comportement</li> <li>- Plus à l'aise, plus d'outils</li> <li>- N'a pas le sentiment d'être démunie pour des difficultés cognitives par rapport aux difficultés de comportement</li> <li>- A travaillé pendant des années sur l'entrées dans l'écrit, dans la lecture</li> <li>- Ne lui fait pas peur car situation souvent rencontrées</li> </ul> <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait plus partie du job d'enseignant, difficultés d'apprentissage VS difficultés de comportement → pas le travail des enseignants</li> </ul> <p>1+2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus à l'aise dans les problèmes d'apprentissage</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne maîtrise pas du tout</li> </ul> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas une chose à laquelle on est souvent confronté heureusement</li> <li>- Ne relève pas de la profession enseignante mais d'autres professionnels</li> <li>- On ne sait pas grand chose, ça reste quelque chose de très mystérieux</li> <li>- Le pari le plus fou</li> <li>- Là où elle a le moins de connaissances</li> </ul> <p>3+4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des causes externes</li> <li>- Causes physiologiques, psychologiques peu connues, peu d'emprise dessus</li> </ul>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quand même un logo pour avoir des idées d'activités</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des informations sur le retard mental, sur les causes, sur les attentes à avoir et sur comment faire progresser l'enfant</li> <li>- Faire de la lecture</li> <li>- Demander à rencontrer un spécialiste dans le domaine, un éducateur</li> <li>- Une aide en dehors de la classe pour s'informer et se former</li> <li>- Suivre un stage pour observer comment travaillent et évoluent ces enfants → surtout en terme relationnel et pas forcément en terme d'apprentissage</li> <li>→ Savoir quels sont les objectifs de l'intégration : la socialisations ? les apprentissages</li> </ul> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin de beaucoup de connaissances avant de l'accueillir</li> <li>- Avoir un éducateur spécialisé en classe pendant un certain temps pour savoir comment interagir avec ce type d'enfant et connaître les attentes qu'on peut avoir</li> </ul>
-------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 5. Présentation et discussion des résultats

### *5.1 Conceptions éducationnelles ou médicales des enseignants : résultats*

Dans cette partie, nous allons présenter et discuter les résultats relatifs aux conceptions qu'ont les enseignants des difficultés des élèves, ce qui nous permettra de répondre à la première question de recherche : Comment les enseignants conçoivent-ils la déficience ou les difficultés d'un élève ? Dans quelle mesure leurs conceptions sont-elles plutôt médicales ou éducationnelles ?

Cette présentation se fera en trois parties correspondant aux 3 facettes :

- Les informations importantes à considérer pour cerner le problème de l'enfant
- Les informations supplémentaires pour mieux cerner le cas de l'élève
- Les mesures prises par les personnes interviewées s'ils étaient à la place de l'enseignant

Lors de la présentation de ces résultats, nous soulèverons d'une part les pistes d'action énoncées qui relèvent pour nous d'une conception médicale et celles qui se rapportent davantage à une conception éducationnelle.

Nous avons examiné si les réponses des enseignants variaient en fonction du degré d'enseignement (2E versus 2P). La comparaison nous a permis de voir si les contraintes liées au programme avaient une incidence sur l'attitude des enseignants à intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers. Cependant, ce facteur ne semble pas faire obstacle aux attitudes et à l'intégration dans la mesure où les propos des enseignants de 2E ne sont pas différents de leurs collègues de 2P.

Nous avons en effet constaté que bon nombre de notions et concepts-clés étaient similaires dans le discours des enseignants des deux degrés. Pour cette raison, nous avons fait le choix de présenter les résultats sans plus distinguer les 2 groupes d'enseignants (ils le sont dans les tableaux de résultats). Toutefois, nous pointerons certaines distinctions pour les éléments qui ne ressortent que pour l'un des degrés.

Enfin, il nous paraît important de rappeler que lors de la première partie de l'interview, les enseignants n'ont pas à leur connaissance la déficience de l'élève et cela dans le but de ne pas influencer leurs jugements, leurs appréciations, leurs propos.

Cela nous permettra également de voir si le fait de connaître l'origine des difficultés de l'élève à travers un diagnostic influence les pratiques des enseignants et leurs conceptions des difficultés de l'élève.

### 5.1.1 Elève ayant des difficultés d'apprentissage : indices pertinents

Suite à la lecture de la vignette concernant l'élève ayant des difficultés d'apprentissages, nous pouvons constater qu'un certain nombre d'indices de la situation semblent importants aux yeux des enseignants.

Nos résultats sont présentés dans le tableau 5.1. Ils révèlent tout d'abord que les enseignants pointent nettement plus d'indices négatifs que positifs.

Par ailleurs, quinze enseignants sur seize révèlent comme élément central les difficultés d'apprentissage de l'élève. De plus, une majorité des enseignants (9/16) mettent en avant le fait que ces difficultés d'apprentissage se manifestent notamment à travers des stratégies d'évitement.

**Tableau 5.1 :** Indices pertinents dans la situation des difficultés d'apprentissage selon les 16 enseignants

Indices pertinents			
2 E		2P	
-	+	-	+
-Difficultés d'apprentissages (8)	-Bonnes relations et implication dans la classe (4)	-Difficultés d'apprentissages (7)	-Bonnes relations et implication vie de classe (4)
-Stratégies d'évitement (4)	-Met en avant ses compétences artistiques (5)	-Retrait lors d'activités collectives(3)	-Compétences artistiques(6)
-Problème d'organisation (1)		-Stratégies d'évitement(5)	-Pas un problème. Neurologique(1)
-Troubles de l'attention (2)		-Passive (4)	
- Retrait lors d'activités collectives(1)		pas de demande d'aide (2)	
-Pas compris métier d'élève (1)		-Blocage (2)	
pas d'aide dans sa famille (1)		-Pas compris métier d'élève (1)	
-Ne demande pas d'aide(2)		-Dyslexie (1)	
-Comportement perturbateur(1)		déficit de l'attention(1)	
-Démotivation(1)		-Beaucoup de sollicitation(2)	
		problèmes familiaux(1)	
		estime de soi (2)	

*« Donc, là, moi, je vois une petite fille qui a vraiment de la peine à entrer dans les apprentissages, qui est en retrait, mais ce qui est bizarre c'est qu'elle a de bonnes relations, elle s'implique bien dans la vie de la classe, mais elle est en retrait lorsqu'il s'agit de faire quelque chose....enfin dans les discussions collectives avec les autres, elle ne s'implique pas ou peu. Elle essaye toujours de détourner, de jouer avec ses crayons, ou de faire autre chose comme se déplacer ».*

(Enseignant n°9)

Cet extrait tiré d'un entretien avec un enseignant de 2P nous montre bien l'importance prêtée à l'attitude de l'élève face à l'apprentissage et qui dévoile par conséquent des informations quant aux difficultés rencontrées par l'élève.

Le retrait de l'élève lors des activités collectives semble aussi être un indicateur important pour les enseignants des deux degrés. Néanmoins, il est plus fréquemment évoqué chez les enseignants de 2P (3 enseignants) que chez ceux de 2E (1 enseignant).

Notons également que la passivité de l'élève n'est mentionnée comme indice important que chez les enseignants de 2P. Nous pouvons penser que ce résultat est dû au fait qu'en 2P les apprentissages scolaires ont une place plus importante et que la participation active est davantage attendue.

En effet, l'un des enseignants pense qu'il « est toujours un peu précoce en 2E d'envoyer des enfants faire des bilans pour voir ce qui ne joue pas en français ou en math, ou sur des notions très précises ». Cela semble indiquer que les enseignants n'ont pas la même vision des difficultés des élèves selon le degré dans lequel ils enseignent.

En revanche, les enseignants pointent de manière équitable entre les deux degrés d'enseignants (2 et 2) que cette élève ne demande pas d'aide à son enseignante afin de pouvoir entrer dans la tâche. Cette caractéristique les amène alors à s'interroger sur les raisons qui poussent l'élève à agir ainsi. Cependant, les enseignants de 2P mettent également en avant, le fait que de par les difficultés de l'élève et la passivité dont elle fait preuve face à des situations problématique, cela demande une attention constante de leur part. Par conséquent, nous entendons cette remarque comme étant un obstacle pour les enseignants dans la gestion de la classe :

*« C'est pas évident, c'est des enfants qui demandent beaucoup d'attention, tu dois les relancer sans arrêt dans la tâche, parce que la moindre chose et ça dévie ».*

(Enseignant n°14)

Tant les enseignants de 2E que de 2P soulèvent le fait que cette élève présente peut-être un déficit ou des troubles de l'attention. Ce sont les éléments présentés dans la vignette concernant le comportement de l'élève qui les incitent à faire cette déduction. En effet, le fait que cette élève soit si peu impliquée dans les moments collectifs, qu'elle ne semble pas écouter ou encore qu'elle dévie rapidement sur d'autres choses, laisse alors penser qu'elle aurait des difficultés à se concentrer. Certains enseignants désiraient alors voir si cette élève est capable de rester sur une même activité du début à la fin.

En revanche, tous ne sont pas de cet avis. Un enseignant écarte cette supposition dans la mesure où cette élève est capable de se concentrer sur des activités de types artistiques. Pour cet enseignant, les difficultés de l'élève seraient donc dues à un blocage vis-à-vis des apprentissages formels, à un niveau trop faible de compétences, ou encore à une dyslexie :

*« Ce qui est positif, c'est qu'elle entre dans les tâches telles que les arts visuels, éducation sportive, et donc, elle est capable de se concentrer dans ce genre de situation, donc c'est pas un problème neurologique ».*

(Enseignant n°10)

Les éléments suivants ne concernent que les enseignants de 2E. L'un d'eux émet l'hypothèse que cette enfant ne s'engage pas dans les apprentissages par manque de motivation. Ce qui traduit une conception psychologisante des difficultés.

En revanche, cet avis n'est pas partagé par tous les enseignants puisque un autre attribue les difficultés de l'élève à un problème d'organisation dans son travail scolaire.

Enfin, il est également relevé que toutes les stratégies d'évitement, le manque d'implication et de concentration provoque chez cette élève un comportement qui perturbe le reste de ses camarades, ce qui pose alors des problèmes pour la gestion de la classe.

Pour ce qui est des enseignants de 2P, les difficultés de l'élève relèveraient d'une incompréhension du métier d'élève. En effet, pour eux, ne pas savoir comment se comporter en classe et la raison de sa présence à l'école pourrait expliquer l'attitude de cette élève.

De leur côté, deux enseignants estiment que les stratégies déployées par l'élève afin de ne pas entrer dans les tâches demandées seraient liées au fait que celle-ci manque de confiance en elle et que par cette méthode elle éviterait de se confronter à de possibles difficultés. Pour eux, l'élève n'aurait peut être pas de difficultés scolaire mais le problème viendrait de l'estime que l'élève a d'elle même.

Enfin, à la lecture de toutes les caractéristiques décrites pour le cas de cette élève, trois enseignants estiment que cela serait probablement dû à un blocage.

Néanmoins, les enseignants relèvent également les points positifs à l'égard de cette enfant. Ils soulignent l'attitude positive envers son enseignante et ses camarades, et les bonnes relations qu'elle entretient avec eux. Ils relèvent également les bonnes compétences que cette élève a dans les domaines artistiques et sportifs.

Pour l'un des enseignants de 2P, il est important de soulever ces éléments dans la mesure où on ne peut exiger de tous les élèves des aptitudes très scolaires et qu'il faut parfois y renoncer dans le but de mettre en avant les compétences qui sont les leurs (sociales, artistiques) et de faire au mieux pour leur permettre d'évoluer. Le fait qu'elle ait de l'intérêt pour ces domaines et qu'elle évite toutes les tâches plus formelles permet aux enseignants de supposer que cette élève présente des difficultés d'apprentissage.

Enfin, être serviable et attentif envers les autres, est un moyen qui permettrait à l'élève de dissimuler ses difficultés d'apprentissages. Il convient de relever qu'aucun enseignant ne soulève des indices liés à l'environnement scolaire, à la classe, ou aux pratiques d'enseignement. Tous les indices que les enseignants jugent saillants pour saisir le problème de la situation de cette élève présentant des difficultés d'apprentissage concernent des dispositions ou les comportements de l'élève.

### 5.1.2 Elève ayant des difficultés d'apprentissage : informations supplémentaires

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.2.

**Tableau 5.2 :** Informations supplémentaires dans la situation des difficultés d'apprentissage selon les 16 enseignants

Informations supplémentaires	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Age(1)</li> <li>-Représentation de l'école(1)</li> <li>-Représentation métier d'élève(2)</li> <li>-Lacunes en math ou français(1)</li> <li>-Trop de retard (1)</li> <li>-Attention lors des moments collectifs (1)</li> <li>-Estime d'elle même(1)</li> <li>-Comportement à la maison(1)</li> <li>-Ses difficultés par rapport au groupe classe(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son passé (2)</li> <li>-Aide des parents (1)</li> <li>-Place dans le groupe classe (1)</li> <li>-Progrès avec ECSP(2)</li> <li>-Désintérêts pour les activités(1)</li> <li>-Enseignantes(1)</li> <li>-Timide (1)</li> <li>-Estime d'elle même(1)</li> <li>-Pourquoi des stratégies d'évitement(1)</li> <li>-Difficultés scolaires(1)</li> <li>-Compétences fin de 1P (3)</li> <li>-Refus d'entrer dans les apprentissages(1)</li> <li>-comment il est en situation d'évla (1)</li> </ul>

En ce qui concerne les informations supplémentaires demandées, nous constatons que toutes les informations sont à nouveau liées à des caractéristiques ou aux comportements de l'élève. Personne n'interroge l'environnement scolaire, le type d'école, les pratiques en vigueur. Concernant des mesures d'aide, seul un enseignant de 2P a souhaité savoir si l'élève pouvait bénéficier de l'aide de ses parents pour accomplir les tâches scolaires. Ceci pourrait alors permettre à l'élève de combler certaines lacunes si les parents et l'enseignant travaillaient en étroite collaboration. C'est le seul enseignant qui pointe une information sur l'environnement alors qu'elle (et bien d'autres non pointées) est importante car elle permettrait la mise en place d'un dispositif particulier si tel n'est pas le cas.

Trois enseignants de 2E se sont, eux, interrogés sur la représentation que pouvait avoir cette élève du but de l'école et du métier d'élève. Ils se demandent en effet si elle sait pourquoi elle se rend à l'école et quelle est sa représentation du métier d'élève :

*« Moi la question que je me pose c'est qu'elle est sa représentation des attentes de l'école... (... ) Est-ce qu'elle a compris ce que c'est que le rôle de l'élève ? Est-ce que c'est juste s'asseoir, se taire et écouter ? Mais le fait d'être active... enfin ce qui ressort c'est qu'elle est très sage mais qu'elle n'est pas du tout active dans son apprentissage. Et souvent ce qu'on peut imaginer c'est qu'elle a compris qu'on vient à l'école, qu'on s'assied et qu'on écoute. Mais bon, de nouveau c'est une supposition, mais moi je m'interrogerais sur la représentation qu'elle a sur son rôle d'élève. »*

(Enseignant n°1)

Il est vrai que le fait d'avoir cette information permettrait aux enseignants d'écarter certaines hypothèses. Si l'élève pense que tout ce qu'on attend d'elle c'est qu'elle soit à l'écoute et serviable, un travail sur le but de l'école et le rôle qu'elle doit y tenir est urgemment nécessaire.

Enfin, un dernier enseignant s'interroge sur l'âge de cette élève. Pensant que son comportement pourrait être dû à son jeune âge par rapport au reste de la classe ou encore à un manque de maturité.

Trois enseignants sur les huit en 2P se sont demandé quelles étaient les compétences de cette élève en fin de première primaire. Avait-elle déjà des lacunes ? Quelles étaient ses difficultés ? Pourquoi n'a-t-elle pas redoublé ? L'un d'eux souhaitait avoir ces informations afin de comprendre si ses lacunes étaient déjà présentes en fin de 1P ou si elles n'étaient rattachées qu'aux objectifs de 2P.

Nous supposons que par ses questions, ces enseignants se sont probablement demandé pourquoi aucune mesure n'a été prise auparavant. Afin de pouvoir mieux comprendre les difficultés rencontrées par l'élève, des renseignements sur son parcours scolaires sont alors d'une grande importance.

De plus, certains enseignants cherchent également à savoir ce qui a été fait pour cette élève l'année précédente et si son ancien enseignant s'était déjà aperçu de toutes les stratégies mises en place par l'élève afin de ne pas entrer dans les tâches demandées.

D'autres s'interrogent sur les progrès de l'élève durant les mesures d'accompagnement dont bénéficie l'élève. Effectivement, 2 enseignants sur 16 se demandent si les heures passées avec l'ECSP ont permis à l'élève de progresser ou si au contraire ce dispositif n'a pas fonctionné. Il est vrai que si ce dernier n'apporte pas les résultats souhaités, il serait peut-être nécessaire de chercher d'autres pistes afin de pouvoir mettre en place l'aide la plus appropriée à l'élève.

Enfin, l'un de ces enseignants se demande si ce sont les difficultés que l'élève rencontre qui sont la cause de ce refus d'entrer dans les activités de types plus formels ou s'il s'agit simplement d'un désintérêt que l'élève ressent pour ces disciplines.

Un seul enseignant de 2E s'interroge sur ses compétences en français et en math afin de comprendre si de par ses lacunes, cette élève n'a pas accumulé tant de retard qu'elle n'arrive plus à suivre le programme au même rythme que ses camarades ou si ses difficultés sont d'un autre ordre :

*« Ben il faudrait savoir si il y a des choses qu'elle ne comprend pas en français en math, si il y a des notions qu'elle ne comprend pas ou si.....tu vois par exemple en 2<sup>e</sup> enfantine, si on fait une activité de numération ? Est-ce qu'elle ne la fait pas parce qu'elle ne sait pas les chiffres, ou alors parce qu'elle ne sait pas ce qu'il faut faire, parce qu'elle ne comprend pas la tâche, ou parce qu'elle n'a pas écouté la consigne...enfin y a un certain nombre de niveaux de question. D'abord je me demanderais si elle écoute dans les moments collectifs ? Est-ce qu'il y a un trouble de l'attention à ce niveau-là déjà un, et puis deux ? Est-ce qu'il y a un retard endémique qu'elle a pris en français, en notions mathématique et puis qu'elle n'arrive pas à faire parce qu'elle ne connaît pas ces chose là, et puis trois ? Qu'est-ce qui fait qu'au niveau de la réalisation de l'activité... euuuuuuu, et puis c'est peut-être là que sa pêche et qu'elle n'arrive pas à mettre en action ce qu'il faut, alors peut-être qu'elle a aussi un problème eeeuuuuuuuuu, je sais pas d'organisation... donc il faudrait déjà essayer de sérier ça et puis après en fonction de si elle a des difficultés à acquérir ces notions, qu'elle ne les a pas acquise parce qu'elle ne les comprend pas et puis peut-être aller voir si elle a pas des problèmes....enfin c'est toujours un peu précoce en 2E d'envoyer des enfants faire des bilans pour voir ce qui ne joue pas en français en math, sur des notions très précises....mais peut-être qu'il peut y avoir des indices de .... ».*

(Enseignant n°3)

Les enseignants de 2P mettent en avant plusieurs interrogations. Par exemple, l'un d'eux cherche à savoir de quel ordre est la source des difficultés que présente l'élève face aux apprentissages. Dans son discours, il laisse entendre que le refus de cette élève à entrer dans les tâches scolaires aurait peut-être des origines sur lesquelles il n'aurait que peu d'emprise. Un autre souhaiterait pouvoir comprendre ce qui se cache derrière ces stratégies d'évitement. En revanche, ce qui intéresse un troisième enseignant, ce sont les causes qui engendrent un tel comportement chez l'élève.

Une autre personne interrogée aimerait observer son fonctionnement en situation d'évaluation et ainsi peut-être mettre le doigt sur un élément significatif.

Enfin, un dernier se demande alors si le fait d'éviter les tâches de type plus scolaire ne serait pas dû un manque de confiance en elle. Le souhait de savoir si son caractère timide est la raison pour laquelle cette élève ne demande pas d'aide est également mentionné par un enseignant.

Malgré le fait que ces interrogations se situent à des niveaux différents (comportement, apprentissages, etc), nous pouvons percevoir que les enseignants cherchent à comprendre si ces difficultés ne seraient pas d'origine médicale.

De leur côté, un enseignant de 2E souhaiterait connaître le comportement de l'élève lorsqu'elle se trouve à la maison. En effet, cela permettrait alors de voir si les difficultés à entrer dans les tâches demandées ne se rapportent qu'à des activités de type scolaire ou si cette enfant se comporte ainsi de manière générale. Cela nécessiterait donc un bilan qui permettrait de mettre des mots sur une possible déficience.

En résumé, aucune information sur les pratiques scolaires n'ait demandée. Les informations sont toutes liées aux caractéristiques de l'élève et très variées. Hormis les 3 enseignants de 2P qui interrogent le niveau de comportement de l'élève en 1P, on ne note pas de différence entre 2E et 2P.

### 5.1.3 Elève ayant des difficultés d'apprentissage : mesures et pratiques scolaires à prendre

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.3.

**Tableau 5.3 :** Mesures et pratiques scolaires à prendre dans la situation des difficultés d'apprentissage selon les 16 enseignants

Mesures et pratiques scolaires à prendre	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Voir les parents (5)</li> <li>-Travailler en petit groupe(1)</li> <li>-Travailler sur le métier d'élève (2)</li> <li>-Varier les dispositifs d'enseignement (2)</li> <li>-Interdisciplinarité entre ce qu'elle aime et ses difficultés (2)</li> <li>-Parler avec les collègues (1)</li> <li>-OMP(2)</li> <li>-Différencier(3)</li> <li>-Valoriser ses apprentissages (2)</li> <li>-Questionner, Stimuler, encourager, guider, relancer l'élèves (5)</li> <li>-Tendre vers l'autonomie(1)</li> <li>-ECSP(3)</li> <li>-Bilan (1)</li> <li>-Logo(1)</li> <li>-Psy(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP(5)</li> <li>-OMP (2)</li> <li>-Discussion avec les parents (5)</li> <li>-Ne pas faire uniquement des choses qui lui plaisent(1)</li> <li>-La solliciter lors des activités collectives(1)</li> <li>-Relance, être avec elle(1)</li> <li>-La responsabiliser (2)</li> <li>-Collaboration famille école(1)</li> <li>-Contact enseignante 1P (2)</li> <li>-Tutorat(3)</li> <li>-Tâche facile→ éviter l'échec(3)</li> <li>-Différenciation (4)</li> <li>-Thérapie pour sa timidité</li> <li>-Bilan psy et logo pour infos (1)</li> <li>-Logo(1)</li> <li>-Psy(1)</li> <li>-Discuter avec l'enfant(1)</li> <li>-Discuter avec les autres élèves(1)</li> <li>-Valorisation(1)</li> <li>-Répétiteur(1)</li> <li>-Travail en réseau(1)</li> <li>-Redoublement(1)</li> <li>-Moins d'attentes(1)</li> </ul>

Parmi les seize enseignants, quatre souhaitent que l'élève puisse bénéficier d'un suivi extérieur. Ils préconisent un accompagnement par une personne spécialisée dans les difficultés rencontrées par l'élève tel qu'un psychologue ou un logopédiste. Cette démarche est, selon eux, utile dans la mesure où le travail fait avec l'ESCP n'est pas suffisant pour venir en aide à l'élève. Cette solution peut comporter le risque de se décharger des difficultés rencontrées par l'élève :

*« D'abord je demanderais aux parents s'ils peuvent déjà aller faire un bilan, logo et psy pour voir si...si y a quelque chose par là...et puis si c'est une élève qui est hyper timide, alors une petite thérapie et puis aussi l'ECSP ...enfin l'ECSP c'est bien mais je suis pas sûre que ce soit la meilleure solution étant donné qu'elle est passive et que ....enfin plutôt le SMP... enfin voilà... »*

(Enseignant n°9)

D'autres solutions pédagogiques sont énoncées en 2P. Un enseignant envisagerait alors le redoublement de cette élève. Cette alternative serait pour lui une mesure à envisager uniquement dans le cas où cette décision peut s'avérer bénéfique pour l'élève. Cet enseignant suggère cette solution avec l'idée de résoudre certaines lacunes qui doivent être impérativement comblées. Selon un autre enseignant, le répétiteur serait un moyen à envisager pour venir en aide à cette élève. Le soutien de l'enseignant en classe ne peut pas tout combler c'est pourquoi cette ressource supplémentaire est profitable à l'élève en difficultés.

Trois enseignants disent vouloir distribuer à l'élève des tâches faciles afin d'éviter qu'elle soit en échec. Concevoir une telle mesure est en lien direct avec le problème dont souffre l'élève. Cette initiative n'est pas en faveur de l'instruction de l'élève, mais c'est plutôt une décision en lien avec ses difficultés. Ils concluent en stipulant qu'avec ce type d'enfants, les attentes sont revues à la baisse. Ce sont donc les difficultés que rencontre l'élève qui ont, selon eux, un impact sur leur attitude dans la construction de leurs apprentissages.

Pour deux enseignants, cette élève a besoin d'une aide de l'OMP, telle qu'une thérapie ou un bilan chez un psychologue afin de comprendre d'où provient son problème, et ensuite trouver des méthodes pour remédier à ses difficultés. Cette mesure ne concernerait que l'élève et le thérapeute.

Enfin, ces enseignants souhaitent prendre contact avec l'enseignant de 1P de l'élève, ceci pour recueillir des informations quant au comportement de l'élève. Cet entretien a pour but de voir ce qu'il y a de « cacher » chez cette élève. Ils pensent que le « mal être » de cette élève n'est pas de leur ressort. De telles mesures indiquent plutôt une conception psychomédicale des difficultés de l'élève.

Si les enseignants repèrent, comme nous l'avons vu, des indices et des informations inhérentes à l'enfant et cherchent donc à comprendre les difficultés par des dispositifs psychologiques de l'enfant, ils assument davantage une conception éducative lorsqu'on les interroge sur les mesures à prendre. La première initiative prise par les enseignants est de contacter les parents de l'élève (5/8 en 2E et 5/8 en 2P).

Plusieurs objectifs sont visés par cet échange. Pour commencer, les enseignants souhaitent savoir si les parents sont conscients des difficultés que rencontre leur enfant. Les enseignants portent également un intérêt tant sur le comportement de l'élève à la maison qu'à son parcours scolaire. Cette discussion va leur permettre de renforcer, de valider ou non les éléments relevés ultérieurement. Par le biais des renseignements pris, les

enseignants désirent collaborer avec la famille de l'élève, afin de trouver des moyens qui puissent l'aider. Cette mesure permet d'entreprendre des démarches à différents niveaux :

*« Cette collaboration, ces entretiens donnent envie de faire, et pis je peux leur donner des activités, pour que ce soit fini à la maison, histoire de rattraper le temps, mais pas surcharger l'élève non plus, mais faut essayer ».*

(Enseignant n°14)

*« J'essaye en collaboration avec les parents de trouver le moyen pour que cet enfant se concentre à certains moments, mais des moments extrêmement courts ».*

(Enseignant n°7)

Les enseignants accordent une grande importance au travail en réseau. Les parents, l'OMP, les collègues, les maîtres d'appui, le pédiatre, le logopédiste ou encore le psychologue sont des ressources qui permettent d'avoir des réponses à leurs questions, qui peuvent apporter des conseils, des pistes, des moyens pratiques, des solutions etc. Le regard extérieur permet « une récolte » de données qui par la suite favorise la différenciation pour cette élève. Il est selon eux nécessaire de faire appel à différentes personnes afin de se faire aider et d'obtenir des pistes d'action qui seraient en adéquation avec les besoins de l'élève. C'est donc grâce à un travail pluridisciplinaire que l'intégration a le plus de chance de réussir. Encore faut-il que la culture de l'école encourage ce travail de coopération (Doré, Wagner & Brunet, 1996).

Pour la moitié des enseignants (3/8 en 2E et 5/8 en 2P), il semble évident que les heures d'appui avec l'ECSP semble être l'une des mesures les plus évidentes à prendre. Ces périodes de travail en petits groupes peuvent être un moyen pour aider cette élève en difficultés. Etre en nombre restreint semble être bénéfique pour elle, dans la mesure où, en grand groupe, cette élève se disperse, et n'a pas l'air de trouver sa place, ni d'entrer comme il se doit dans les apprentissages.

La différenciation est également présente dans leurs propos. Autant d'enseignants de 2E que de 2P disent vouloir mettre d'autres dispositifs d'enseignement en lien avec les besoins de l'élève. Pour Perrenoud (2010), les objectifs standards doivent rester à la base de l'enseignement dispensé à ces élèves. Le travail de l'enseignant consiste alors à adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins et des habiletés des élèves.

Vu que cette élève est présentée comme rencontrant des difficultés de concentration, certains proposent alors de mettre en place des activités courtes afin qu'elle puisse les

terminer. Etant donné que cette élève a tendance à se lasser très vite des activités proposées, les enseignants proposent de varier les dispositifs, comme par exemple des ateliers ou passer par des choses ludiques, ce qui peut la remotiver. Enfin, pour les enseignants, trouver d'autres moyens pour la maintenir dans les apprentissages scolaires s'avère nécessaire.

Cependant toutes ces pistes ne suffisent pas, il reste un travail supplémentaire à fournir durant ces moments de différenciation. Réexpliquer, questionner, relancer (s'assurer qu'elle a compris), guider, seconder, stimuler, la motiver, l'encourager, donner confiance à l'élève sont autant de gestes porteurs de réussite. Ces attitudes accompagnent l'élève dans la réalisation de la tâche. De plus, pour les enseignants, cette élève a besoin de la présence de l'adulte. L'avoir tout le temps prêt de soi, ou avoir un dispositif tel que le tutorat est essentiel si l'on ne veut pas qu'elle « s'échappe » :

*« J'aurais tendance à l'avoir tout le temps vers moi, et avoir une stratégie de cadrage, c'est-à-dire quand je termine de distribuer les feuilles, je termine par elle, parce que je peux rester à côté d'elle. Je ne la laisse pas avec son travail, et lui laisser le temps de comment elle va partir, comment elle va fuir. Je l'observe comment elle va démarrer, je la pousse, je l'intègre. Evidemment, je ne resterais pas 20 minutes mais 10 minutes et pis j'irais voir les autres, mais je reviendrais toujours vers elle. J'aurais un œil sur elle, je ne l'oublierais pas ».*

(Enseignant n°8)

Cette posture n'est pas à adopter tout le long de l'année. Les enseignants soulignent qu'ils ne conduiraient pas toutes les activités de cette manière, mais qu'ils essaieraient petit à petit de rendre l'élève autonome et par exemple d'établir avec elle un contrat pour qu'elle comprenne qu'il est nécessaire qu'elle laisse davantage de place aux autres.

Cette élève a du mal à agir sans être interrogée par l'enseignant, c'est pourquoi ils proposent de la solliciter autant dans des moments individuels que lors de moments collectifs.

Toutefois, malgré les effets bénéfiques de cet accompagnement, les mêmes enseignants soulignent qu'un tel procédé n'est pas toujours faisable, de part la gestion de la classe. Ce travail continu avec cet élève peut alors s'avérer être un élément qui, à la longue, nuirait à cette volonté d'intégrer.

Ce qui est positif chez cette élève, c'est son côté artistique et son aisance dans les relations avec autrui. C'est pourquoi les enseignants valoriseraient ces compétences pour la « motiver ». Ils mettraient en valeur ses différentes aptitudes, et ceci en lui donnant, par exemple, des responsabilités. Ils mettraient à profit ses qualités pour qu'elle soit active.

Enfin, d'autres enseignants pensent que favoriser les échanges avec cette élève pourrait s'avérer utile, pour discuter non seulement de son comportement mais aussi de son avancement du point de vue des apprentissages.

Voyons à présent les différences dans les mesures préconisées par les enseignants de 2E et ceux de 2P.

Deux enseignants de 2E envisagent une discussion et un travail avec l'élève sur le métier d'écolier, dans la mesure où, selon eux, certaines règles et certaines compétences relevant des objectifs de première enfantine ne seraient toujours pas acquises. Les enseignants ont des attentes de comportement et d'apprentissage de la part des élèves, et par conséquent, ils estiment qu'un travail est à effectuer à ce niveau là (lui faire comprendre son rôle d'élève).

D'autres enseignants (2/8) envisagent d'intégrer certaines disciplines telles que le français ou les mathématiques avec les arts plastiques. Faire de l'interdisciplinarité entre ce qu'elle apprécie et ses difficultés est un moyen de la faire entrer dans les apprentissages, et ainsi susciter chez elle un intérêt particulier. Néanmoins, un enseignant de 2P met en avant que l'interdisciplinarité n'est pas une solution. Pour lui, il n'est pas possible de faire uniquement des choses en lien avec ce qui lui plaît. Il trouve difficile de devoir gérer les temps d'enseignement selon les compétences des élèves. Avoir une conception éducationnelle est tout à fait honorable, mais avec certaines limites tout de même.

### 5.1.4 Elève présentant une dyslexie : indices pertinents

En ce qui concerne les résultats relatifs aux conceptions émanant de la lecture de la situation de l'élève dyslexique, les résultats sont présentés séparément pour les enseignants de 2E et de 2P. Ce choix résulte du fait que nous avons dû présenter des vignettes différentes pour les deux degrés dans le sens où les difficultés en lecture présentées pour l'élève de 2P ne peuvent être identifiées en 2E puisqu'ils ne sont pas encore entrés concrètement dans un processus de lecture.

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.4.

**Tableau 5.4 :** Indices pertinents dans la situation d'une dyslexie selon les 16 enseignants

Indices pertinents			
2 E		2P	
-	+	-	+
-Difficultés sons, lettres, syllabes (oral/écrit) (8)	-Vif(1)	-Problème de lecture(6)	-Bonne compétences mathématiques(5)
-Segmentation de mots(1)	-Intelligent(1)	-Lecture peu fluide(2)	-Elève vif (1)
-Problème de copie(3)	-Sensibilisation → pas encore de difficultés(2)	-Problème d'écriture(6)	-Intelligent(1)
-Dyslexie(5)		-Erreurs orthographiques(1)	
-Dysorthographe (1)	-Bonne compétences mathématiques(1)	-Difficulté dans la copie(1)	
-Dysphasie(1)		-Besoin de temps(2)	
-Comportement(1)		-Pas connaissance de toutes les lettres(1)	
-Rapport à lui(1)		-Problème d'identification (syllabes, lettres, sons mots) (3)	
-Rapport à l'erreur(1)		-Difficulté de langage(1)	
-Sollicitation enseignante(2)		-Inversion des lettres(1)	
-Représentation flou de l'écrit(1)		-Pas entrer dans un processus de déchiffrage (2)	
-Mauvaise identification entre l'écrit et l'oral(1)		-Manque de confiance en soi(1)	
		-Dyslexie(2)	
		-Problème d'autonomie(1)	
		-Objectifs 1P pas acquis(1)	

## Situation d'un élève de 2E

Les indices que les enseignants relèvent le plus fréquemment sur cet élève sont les difficultés qu'il rencontre dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, les huit enseignants interrogés de 2E ont soulevé que l'élève avait des lacunes avec les syllabes et les mots. Ils pointent également les problèmes que rencontre l'élève avec les lettres, dont notamment, leur confusion à l'écrit, comme « b et d » ou « p et b », et que même la copie de lettres ou de mots, lui pose problème. De plus, le travail des sons à l'oral est également problématique étant donné qu'il fait des confusions. Enfin, les enseignants ont été attentifs au fait que cet élève peine à trouver des rimes et à retenir les comptines. Ceci leur apporte la preuve qu'il s'agit là d'un problème localisé. Ils semblent être inquiets dans la mesure où cet élève semble avoir de nombreux problèmes liés à la lecture et à l'écriture :

*« Elles m'inquiètent maintenant, c'est parce qu'il n'y a pas que ça. S'il n'y avait qu'une confusion avec ces lettres là, et qu'il n'arrive pas à trouver les rimes, parce que c'est difficile pour eux en 2E. Par contre, retenir les comptines, ça se jouerait sur la mémoire, mais il n'y aurait pas de raison qu'il ne les retienne pas si c'est par oral ».*

(Enseignant n°8)

Néanmoins, deux enseignants mettent en avant que toutes les difficultés que rencontre cet élève sont « normales », dans la mesure où, en 2E, les sons, les lettres, les syllabes sont des apprentissages encore en construction. Etant donné qu'il s'agit d'une sensibilisation de la lecture et de l'écriture, il paraît plausible que les élèves n'aient pas encore tout acquis. Ces difficultés sont fréquentes chez les tout petits dans la mesure où de nombreux élèves de cet âge sont encore dans une représentation éloignée de l'écriture. Il n'y a donc pas encore de raison de s'alarmer.

*« On n'est pas déjà dans de la remédiation en lecture écriture en 2<sup>e</sup> enfantine, on pose des jalons sur beaucoup de choses et puis... moi je dirais que plutôt que poser des diagnostics, il faut être systématique et régulier».*

(Enseignant n°3)

*« Les sons qu'on travaille sont encore une sensibilisation (...) C'est un travail qu'on met en place, et on peut pas encore parler de problème. Euh c'est pas pour autant qu'on les remarque pas, mais on essaye de travailler avec eux. Découper les mots en syllabes, c'est encore de la sensibilisation ».*

(Enseignant n°6)

Suite à l'énumération des différents éléments, cinq enseignants font l'hypothèse que cet élève est dyslexique. Pour eux, de nombreuses indications laissent à croire qu'une dyslexie est à l'origine des problèmes que rencontre cet élève. Un enseignant pense à une dysorthographe et un autre pense qu'il s'agit d'une dysphasie. Ils argumentent leur avis en mettant en avant le fait que cet élève n'a aucun problème ailleurs, et donc, c'est l'un des signes qui leur permet d'avancer ces premiers diagnostics. L'un des enseignants souligne que cet élève est vif et intelligent, et par conséquent, il ne peut s'agir que d'une dyslexie.

Cependant, un certain nombre d'enseignants fait remarquer qu'en 2E on ne peut pas encore parler de dyslexie, dans la mesure où, comme nous l'avons dit précédemment, les élèves sont encore dans une phase de sensibilisation du monde de l'écrit et qu'ils ne sont pas encore dans la posture d'un élève lecteur. Il est certes important de faire attention à certains éléments pouvant laisser percevoir des difficultés futures sans toutefois déjà s'inquiéter :

*« En deuxième enfantine, moi je ne dirais pas qu'on est dyslexique, ou qu'on n'entre pas ...je trouve que c'est ...enfin je sais pas ça me gêne un peu ».*

(Enseignant n°5)

Certains enseignants voient chez cet élève d'autres difficultés que celles citées précédemment. En effet, ils se demandent si les problèmes rencontrés par l'élève ne seraient pas dus à un rapport à lui (estime de soi), un rapport à l'erreur (pas le droit à l'erreur), à une représentation floue de l'écrit (mauvaise compréhension, pas de sens), ou alors à une mauvaise identification entre ce qui est écrit et oral. Ceci les amène à dire, que ces éléments peuvent provoquer chez l'élève la nécessité de solliciter constamment l'aide de son enseignant. Pour certains d'entre eux, ceci peut s'avérer être un obstacle.

*« Le problème c'est qu'il attend beaucoup de l'enseignante pour pouvoir avancer dans son travail, mais l'enseignante elle a aussi d'autres préoccupations que cet élève là ».*

(Enseignant n°4)

Au terme de cette première partie, nous constatons que les indices mis en évidence par les enseignants de 2E à propos du comportement de l'élève et de ses difficultés en français traduisent une conception psycho-médicale, bien que les indices relatifs aux savoirs et compétences en lecture et en écriture traduisent une préoccupation bien éducative. Mais aucun ne pointe ou ne soulève des indices de l'environnement scolaire comme étant importants pour saisir les difficultés de l'élève.

## Situation d'un élève de 2P

La majorité des enseignants de 2P relève comme élément essentiel les difficultés que cet élève a dans l'apprentissage de la lecture puisque 6 d'entre eux les mentionne lors de nos entretiens. Pour certains, ces problèmes de lecture seraient dus au fait que l'élève ait encore des difficultés à identifier les lettres, les syllabes, les sons. L'un d'entre eux ajoute même que cet élève ne peut entrer dans une démarche de lecteur puisque pour cela il faudrait alors qu'il est acquis les objectifs de 1P qui justement semblent faire défauts :

*« Bon, en fait pour moi le problème majeur ce sont ses difficultés en français donc euhhh notamment des choses qu'ils n'a pas acquises qui auraient dues être sues en 1P, du style les syllabes, les lettres, les mots ».*

(Enseignant n°9)

Par conséquent, ces lacunes ne permettent pas à l'élève d'adopter une posture de lecteur. Ils mettent également en avant que, de par ses difficultés, l'élève peine à entrer dans un processus de déchiffrage ce qui explique par la même occasion que sa lecture soit si peu fluide. Certains identifient toutes ces difficultés comme étant problématique en 2P puisque cela laisse percevoir des lacunes dans les apprentissages de 1P. Cette inquiétude vient du fait, que selon certains enseignants, l'objectif de 2P est de pouvoir entrer dans une posture de lecteur-compreneur et que ses lacunes en déchiffrage vont donc être un obstacle important pour l'élève lors de la compréhension de texte :

*« Il n'a pas une lecture fluide, et ça c'est un objectif de 1P étant donné qu'en 2P il est censé entrer dans une démarche de compréhension ».*

(Enseignant n°12)

Certains enseignants soulèvent également le fait que cet élève n'a pas connaissance de toutes les lettres, qu'il en confond et inverse certaines ce qui peut alors poser problème dans la maîtrise du code, tant pour la lecture que pour l'écriture.

Autant d'enseignants (6) relèvent les difficultés que l'élève semble avoir dans le domaine de l'écrit. Une fois de plus, ils font un lien entre cette difficulté et le fait que l'élève n'ait pas acquis les connaissances de base en jeu dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (sons, syllabes, lettres).

Pour une majorité d'entre eux, les difficultés que cet élève présente dans le domaine de l'écrit sont donc normales puisqu'elles ne sont pas sans liens avec les autres compétences :

*« Mais disons que c'est normal qu'en 2P il y est encore des problèmes pour écrire des mots, vu qu'il est en train d'apprendre à lire ».*

(Enseignant n°10)

Toujours en lien avec la problématique de l'écriture, les enseignants de 2P soulèvent aussi les fréquentes erreurs orthographiques que cet élève commet ainsi que les difficultés qu'il rencontre lors d'exercice de copie.

Pour eux, il est également important de tenir compte du fait que cet élève ne semble pas présenter de difficulté dans le domaine des mathématiques. Ils estiment alors que le fait que ses lacunes soient essentiellement centralisées dans la discipline du français soit un indicateur pertinent leur permettant de dire que cet élève présente probablement une dyslexie.

Enfin, d'autres enseignants placent les difficultés de l'élève sous le fait qu'il aurait peut-être besoin de plus de temps que ses camarades. D'autres supposent qu'il s'agirait d'un problème d'autonomie ou encore de confiance en soi.

A l'instar des enseignants de 2E, et encore plus clairement, l'ensemble des enseignants pointent les problèmes de lecture et d'écriture comme étant saillants dans la compréhension des difficultés de cet élève.

### 5.1.5 Elève présentant une dyslexie : informations supplémentaires

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.3.

**Tableau 5.5 :** Informations supplémentaires dans la situation d'une dyslexie selon les 16 enseignants

Informations supplémentaires	
2 E	2P
-Compétence à l'oral (prononciation, segmentation, sons (3) -Niveau de vocabulaire (1) -Autres difficultés que logopédiques(1) -Contexte familiale (1) -Parents lecteurs (1) -Rapport aux livres(1) -Le problème sera-t-il toujours présent plus tard( 1) -Problème d'ouï	-Parcours scolaire(2) -Aide à la maison(2) -Parents de langue française(1) - Entendre lire pour cibler ses problèmes de lecture(1) -Compréhension lecture(2) -Blocage(1) -Compétences fin de 1P(1) -Compétences de compréhension en math(1) -Intérêt pour les livres(1) -Implication travail scolaire(1) -Blocage psychologique/ apprentissage(1) -Compétences de prononciation(1)

#### Situation d'un élève de 2E

Commençons par les demandes d'informations liées au contexte familial dans lequel évolue l'élève. En effet, les enseignants souhaitaient connaître le contexte familial afin de savoir si l'élève était stimulé à la maison, s'ils avaient les compétences nécessaires pour l'aider et s'ils prenaient le temps de lire avec lui. Cela peut alors leur donner des indications concernant l'élève et le rapport qu'il entretient avec les livres. Un enseignant voulait également savoir si les parents étaient lecteur afin de comprendre si les difficultés de l'élève sont d'ordre scolaires ou s'il refusait d'entrer dans certains apprentissage par souci de loyauté :

*« Peut-être par souci de ne pas trahir ses parents, qui sont de niveau culturel très bas, il ne se permet pas d'être dans les apprentissages, pour ne pas les dépasser éventuellement, ça c'est aussi un truc qui arrive ».*

(Enseignant n°7)

Ces éléments de réponses constituent alors des pistes pouvant aider les enseignants à mieux comprendre la situation de l'élève en lien avec son milieu familial. Par conséquent, ces éléments de réponses peuvent permettre aux enseignants de voir si les difficultés de l'élève en lien avec la langue (prononciation) sont les mêmes à l'école et à la maison ou s'il ne s'agit que de problèmes liés aux apprentissages scolaires.

Ensuite, les enseignants veulent savoir si les problèmes de cet élève sont strictement des difficultés liées au langage ou s'ils avaient d'autres origines. Enfin, l'un des enseignants souhaite savoir si le problème de l'élève était une difficulté qui serait présente tout au long de sa vie. Un tel questionnement indique qu'ils sont intrigués par le problème de l'élève, et qu'ils supposent qu'une origine médicale n'est pas à écarter.

Pour finir, trois enseignants se posent des questions quant aux compétences réelles de cet élève à l'oral. Ils aimeraient avoir plus d'indications sur sa manière de s'exprimer, sur la manière dont il structure ses phrases à l'oral et quel est son niveau de vocabulaire. Ils souhaiteraient également savoir s'il prononce correctement les mots et les sons et ses compétences en segmentation. Autant d'interrogations qui nous laissent percevoir une recherche axée sur les compétences de l'élève, dans l'optique de remédier aux difficultés de l'élève et ainsi adapter leurs pratiques d'enseignement.

### **Situation d'un élève de 2P :**

Concernant les informations supplémentaires que les enseignants désireraient obtenir afin de mieux comprendre d'où viennent les problèmes de l'élève, nous pouvons de nouveau faire trois catégories.

Les enseignants s'interrogent sur le contexte familial dans lequel évolue l'élève. Ils souhaiteraient en effet savoir si celui-ci bénéficie ou peut bénéficier d'une aide de la part des membres de sa famille afin de palier à ses difficultés. Nous pouvons supposer que cette information peut leur être utile afin de pouvoir mettre en place certaines choses pour cet élève.

De son côté, l'un des enseignants aimerait également savoir si les parents sont de langue française. Cela laisse alors percevoir que pour celui-ci, les difficultés de l'élève seraient peut-être dues à une maîtrise lacunaire de la langue française de par le contexte familial dans lequel il grandit.

Enfin, un dernier enseignant désirerait avoir à sa connaissance l'intérêt que cet élève a pour les livres. A travers cela, il pourrait alors essayer de comprendre si les difficultés de l'élève seraient simplement en lien avec un manque de motivation et d'intérêt à entrer dans le monde de l'écrit, ou si ce dernier a des difficultés d'un autre ordre.

Dans la même lignée, un enseignant formule ces interrogations d'un point de vue davantage médical. Il aimerait savoir si les problèmes que rencontre l'élève dans l'entrée dans l'écrit ne seraient pas dus à un blocage au niveau des apprentissages ou encore à un problème d'ordre psychologique.

Enfin, dans une perspective davantage éducative, deux enseignants souhaiteraient avoir accès à des informations sur le parcours scolaire de cet enfant. Cela leur permettrait de s'assurer que les difficultés qu'ils ont pu constater chez l'élève sont bien en lien avec des lacunes en rapport avec les objectifs de fin de 1P. Un autre enseignant se demande quelles étaient les compétences de cet élève à la fin de l'année précédente.

L'un des enseignants interrogés aurait aimé pouvoir entendre lire l'élève dans le but de pouvoir cibler concrètement ses difficultés et ainsi pouvoir mettre en place des activités adaptées.

Un enseignant s'interroge sur les compétences de l'élève au niveau de la prononciation des différents sons mais il aimerait aussi savoir s'il les entend. En effet, s'il y a un problème au niveau de l'audition, cela pourrait expliquer une partie de ses difficultés.

D'autres enseignants souhaiteraient en savoir plus sur ses compétences en compréhension. Alors que deux d'entre eux formulent cette question de manière plutôt générale, un autre aimerait savoir si les difficultés qu'il présente dans ce domaine est strictement lié à la discipline du français ou s'il rencontre les mêmes problèmes pour les mathématiques, domaines dans lequel il est passablement à l'aise :

*« Mais est-ce que c'est juste une question de compréhension, j'aurais quand même besoin de savoir aussi comment il se débrouille aussi en math par rapport à la compréhension pour voir si c'est uniquement un problème d'apprentissage dans le français ».*

(Enseignant n°9)

Toutes ces pistes seraient alors nécessaires aux enseignants afin de savoir de quelle manière travailler avec cet élève et ainsi tenter de palier ses difficultés.

### 5.1.6 Elève présentant une dyslexie : mesures et pratiques scolaires à prendre

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.6.

**Tableau 5.6 :** Mesures et pratiques scolaires à prendre dans la situation d'une dyslexie selon les 16 enseignants

Mesures et pratiques scolaires à prendre	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logo(4)</li> <li>-Contact parents (3)</li> <li>-Mesures dys(1)</li> <li>-Travailler les sons, les lettres au quotidien avec lui(5)</li> <li>-Bilan OMP(3)</li> <li>-Le faire participer dans le groupe(1)</li> <li>-Adapter la méthode de lecture(1)</li> <li>-Différenciation(2)</li> <li>-Supports, outils pour l'élève(1)</li> <li>-ECSP(2)</li> <li>-Le faire verbaliser ses difficultés(1)</li> <li>-Adapter les exercices de lecture(1)</li> <li>-Dictée à l'adulte(1)</li> <li>-Travailler systématiquement lettres, sons, syllabes tout au long de l'année(1)</li> <li>-Appui à l'oral → activité phono(1)</li> <li>-Essayer de comprendre d'où vient le problème(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP(4)</li> <li>-Logo(6)</li> <li>-Bilan OMP(3)</li> <li>-Le mettre devant(2)</li> <li>-Travail en petit groupe(2)</li> <li>-Adapter la méthode de lecture(2)</li> <li>-Différenciation(5)</li> <li>-L'encourager à écrire(2)</li> <li>-Dictée à l'adulte(2)</li> <li>-Tutorat(2)</li> <li>-Travailler les lettres et les syllabes(1)</li> <li>-Soutien lecture des parents(1)</li> <li>-Suivi collégial (1)</li> <li>-Faire un bilan en classe(1)</li> <li>-Observer son fonctionnement(1)</li> <li>-Appui pour la fluidité en lecture(1)</li> <li>-Atelier(1)</li> <li>-Contact parents(3)</li> <li>-Eviter les tâches écrites(1)</li> <li>-Eviter les activités multitâches(1)</li> <li>-Aide extérieure (1)</li> <li>-Activité à faire seul avec lui au lieu du collectif(1)</li> </ul>

#### Situation d'un élève de 2E :

Pour cet élève décrit comme étant en 2E, les enseignants envisagent très peu de pistes d'ordre médical ou qui s'écarte de prise en charge éducationnelle. Toutefois, trois enseignants conseilleraient aux parents de prendre en contact avec l'OMP. Cette mesure permettrait de faire un bilan et ainsi avoir l'avis d'un logopédiste afin savoir à quoi sont dues les difficultés rencontrées par l'élève et de comprendre d'où vient le problème. Cette piste leur permet de dévoluer la responsabilité à d'autres spécialistes pour traiter des difficultés qu'ils ne jugent pas de leur domaine, et par conséquent, cette ressource permettrait aux parents d'entreprendre les démarches extérieures afin d'aider l'élève :

« Une logopédiste ou ouais...mais là je pense que c'est un problème qui est à traiter d'une autre manière que l'enseignante ne peut pas traiter elle dans sa classe ».

(Enseignant n°4)

Mises à part ces pistes, les enseignants nous soumettent des mesures éducationnelles selon deux axes : le partenariat avec différentes personnes et le travail à effectuer exclusivement avec l'élève.

En effet, sept enseignants pensent travailler en lien étroit avec les parents, l'OMP, ou un logopédiste. Tout d'abord, la plupart d'entre eux, estiment qu'une prise de contact avec les parents est l'une des pistes à suivre. Cet entretien est une manière pour eux de se conforter dans leurs pensées et d'obtenir des informations pour valider ou non les observations préalablement faites en classe. Cet échange est également un moyen de discuter d'un possible partenariat avec les parents pour mettre en place des mesures appropriées à ses besoins. Afin que le dispositif puisse être bénéfique à l'élève, l'engagement et l'implication des parents sont alors des ingrédients essentiels. Il est tout aussi important que les deux partenaires établissent au préalable un « contrat » définissant les attentes et l'implication de chacun.

L'autre moyen envisagé par les enseignants est la prise de contact avec l'OMP dans le but de se renseigner en présentant les difficultés rencontrées par l'élève. Cette piste leur apporterait des outils qu'ils pourraient mettre en place. Ils pensent demander l'avis d'un orthophoniste, afin que cette personne puisse leur proposer des activités à réaliser au niveau des sons. Enfin, ils suggèrent qu'un logopédiste serait peut être nécessaire afin venir en aide à cet élève durant quelques séances.

Mais, le plus important travail à effectuer, selon ces enseignants, se réalise en classe avec l'élève en difficulté. Ils proposent différentes phases pour faire un travail bénéfique pour l'élève. Il n'y a pas d'ordre à proprement dit. Ces pistes sont simplement citées de façon aléatoire.

Ce qui revient fréquemment dans le discours des enseignants est la mise en place de différenciation. Elle se décline par différents moments et différentes étapes. Les enseignants réaliseraient des tâches en fonction des besoins de l'élève et de son niveau. Un enseignant pense adapter sa méthode pour travailler la reconnaissance de graphèmes et de phonèmes. Ils cibleraient les activités qui l'aideraient à décrocher dans l'apprentissage des sons, des syllabes et des mots :

*« C'est le genre de personne à qui tu dois réserver un moment à part, régulièrement quand tu travailles le français, les sons. Ça ne suffit pas qu'il soit juste sur les bancs avec nous, donc faire un travail à part, et donc, lui créer un travail pour lui ».*

(Enseignant n°7)

Ils travailleraient au quotidien sur les éléments qui sont problématiques pour cet élève. La répétition, la reprise et les régulations régulières du travail fait en amont sont des étapes importantes dans la consolidation des notions abordées :

*« Moi je dirais que plutôt que poser des diagnostic, il faut être systématique et régulier, c'est-à-dire refaire tout le temps des dictées à l'adulte, des textes de références au tableau tous ensemble, retravailler toute l'année sur ces aspects là d'entrer dans la lecture, y a plein d'entrées différentes, y a la connaissance des lettres, des syllabes, des phonèmes etc. et tous ces points là sont à travailler ensemble tout au long de l'année... ».*

(Enseignant n°3)

Les mesures « dys » sont également des moyens jugés utiles si l'élève présente une dyslexie. Pour renforcer toute la mise en place des enseignants, ces différents outils contribuent à la remédiation des difficultés et à une progression dans les apprentissages. Deux éléments ont été cités : le tableau noir sera évité et les supports écrits seront placés près de lui.

Enfin, d'autres moyens sont envisagés par les enseignants, comme la dictée à l'adulte qui permet à la fois un travail à l'oral et à l'écrit. Cette méthode est un moyen de remédier directement aux difficultés observées. Cette pratique est exploitée par les enseignants, dans la mesure où elle contribue à la création d'activités en fonction des besoins. Enfin, la dictée à l'adulte permet à l'élève d'entrer dans une logique de production écrite tout en restant centré sur l'objectif de l'activité. La prise en charge par l'enseignant de l'activité d'écriture permet alors de libérer les ressources cognitives qui pourraient être monopolisées par ses difficultés. Ces moments peuvent également être utiles afin de faire verbaliser l'élève sur ses difficultés.

A travers les différents aménagements préconisés par Martinet (2010) en formation initiale et continue des enseignants, les enseignants cherchent à exploiter différentes pistes dans le but d'apporter le soutien le plus approprié dans les premiers apprentissages de l'élève.

### Situation d'un élève de 2P :

Lorsque nous avons demandé aux enseignants de 2P ce qu'ils mettraient en place si cet élève était dans leur classe, la mesure qui ressort chez 6 des 8 enseignants de 2P est le recours à un logopédiste. Pour certains enseignants, cette mesure serait nécessaire afin de pouvoir faire passer un bilan à l'élève.

Une partie d'entre eux demande cet examen afin de pouvoir poser un diagnostic. Grâce à cela, les enseignants souhaitent donc pouvoir obtenir des informations supplémentaires sur ce qui met l'élève en difficulté.

Il ressort tout de même majoritairement que cette mesure leur serait utile afin de pouvoir mettre en place le dispositif le plus adapté à l'élève. Cependant, notons que pour de nombreux enseignants, le recours à un logopédiste doit précéder tous les dispositifs qu'ils souhaiteraient mettre en place par la suite :

*« Demander l'aide d'un logopédiste, et puis évidemment de la différenciation à l'intérieur de la classe, mais faut d'abord trouver l'origine des difficultés avant de se lancer dans toutes sortes de remédiations ».*

(Enseignant n°10)

*« J'irais faire un bilan extérieur pour voir si y a vraiment pas un autre problème, (...) apparemment c'est vraiment un problème de sons, d'écoute de sons, de prononciation, oui...un bilan extérieur au SMP par une logo voir si il entend tous les sons (...) après ça dépend du résultat du bilan logo, si il dit qu'il n'y a pas de souci, alors il faudra faire un autre bilan pour un autre blocage... ».*

(Enseignant n°12)

En effet, c'est sur la base d'un diagnostic clair que les enseignants auront ensuite la possibilité d'envisager la suite des démarches à entreprendre pour aider et travailler avec l'élève. Un seul des enseignants interrogés souhaiterait faire passer un bilan à l'élève en classe afin d'observer sa manière de fonctionner. Ce n'est qu'après cette étape qu'il déciderait de la meilleure chose à proposer à l'élève et à ses parents.

Un autre enseignant, lui, se tournerait directement vers ses collègues dans le but de pouvoir échanger et ainsi trouver la piste d'action la plus appropriée à l'élève.

La seconde mesure la plus citée par les enseignants de 2P est, comme les enseignants de 2E, la différenciation. Après avoir pris connaissance de la situation de l'élève à travers la lecture de la vignette, ils ont bien identifié ses difficultés quant à la lecture et l'écriture. Pour cette raison, ils mettent en avant le fait qu'il serait important de proposer à l'élève des activités qui cibleraient ses lacunes afin qu'il puisse ensuite décrocher en lecture. Ils proposeraient entre autre des moments plus individuels avec l'ECSP afin de travailler sur la fluidité de la lecture ou encore de travailler par ateliers.

L'ECSP serait aussi un moyen pour eux de permettre à l'enfant de travailler plus spécifiquement sur les difficultés qu'il rencontre de par sa déficience. En effet, avant même de vouloir travailler sur des aspects plus complexes de la lecture, il serait d'abord nécessaire de stabiliser les notions de lettres, sons, syllabes avec l'élève :

*« Avec la prof d'appui, l'ECSP, je ferais en sorte de travailler, d'axer la dessus pour que la lecture devienne fluide avant de... et puis après des.... Sous formes d'ateliers, de lexicata, de différencier de faire des petits travaux de compréhension avant d'entrer dans de la rédaction parce que du coup, parce que l'élève ne peut pas entrer dans une posture d'écrivain s'il n'a pas acquis le reste ».*

(Enseignant n°9)

De plus, constatant la problématique de l'élève en lien avec l'apprentissage de la lecture, deux enseignants décideraient d'adapter à l'élève la méthode de lecture qu'ils utiliseraient avec le reste de la classe.

Pour cette raison, alors que certaines activités seraient proposées de manière collective au reste des élèves, l'un des enseignants envisagerait de travailler de manière plus individuelle avec lui afin de pouvoir lui apporter toute l'aide qui lui est nécessaire. Effectivement, pour Bless (1994) une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire adaptée aux compétences de l'élève, permet une meilleure intégration en classe ordinaire.

Toujours dans l'optique de pouvoir répondre aux besoins de l'élève, l'un des enseignants pense qu'il est important de le placer suffisamment proche du tableau.

Cependant, bien qu'il faille individualiser certains aménagements d'activités afin qu'elles soient en adéquation avec les besoins de l'élève, les enseignants proposent de mettre en place un système de tutorat ou encore de travail en groupe afin qu'il ne soit pas marginalisé. Cela lui permettrait alors d'avoir le soutien de ses camarades pour certaines tâches de lecture ou d'écriture qui de, par sa déficience, sont problématiques.

De plus, cette mesure est également un moyen pour que l'élève sollicite moins son enseignant. Il est vrai que malgré toute la bonne volonté des enseignants à vouloir aider cet élève, ils sont également responsables du reste de la classe. La trop grande attention que peut demander ce type d'élève pourrait alors s'avérer être un obstacle si l'enseignant ne met pas en place d'autres dispositifs pouvant quelque peu le soulager :

*« Le faire seconder aussi par un autre élève, tu sais une dyade qui peut l'aider pour la lecture, pour moins solliciter la prof »*

(Enseignant n°11)

Etant donné les difficultés que l'élève présente dans des exercices de productions écrites ou de copies, il est également stipulé qu'il serait alors préférable d'éviter de temps à autres les tâches écrites et de travailler sous dictée à l'adulte.

En effet, cette dernière mesure permettrait à l'élève de libérer des ressources cognitives afin de se concentrer plus particulièrement sur les objectifs de la tâche.

Cependant, afin que l'élève puisse tout de même développer ses compétences dans le domaine de l'écrit, il est important de continuer à encourager l'enfant à écrire.

Toujours dans l'optique de ne pas surcharger l'élève avec des éléments qui pourraient alors être des obstacles supplémentaires, un enseignant souligne le fait qu'il serait préférable d'éviter les activités multitâches.

Enfin, les enseignants prendraient contact avec les parents. Alors que pour certains cette mesure serait un moyen de discuter avec eux pour leur montrer la manière de soutenir leur enfant dans le domaine de la lecture, pour d'autres, ce contact permettrait d'orienter les parents vers l'OMP afin d'y faire un bilan :

*« A mon avis, quand il y a un début de dyslexie, c'est surtout faire comprendre aux parents qu'il faut un suivi à l'extérieur de l'école et que nous on n'est pas apte à corriger toute la dyslexie , qu'il y a besoin de quelqu'un d'autre à côté pour faire ce travail là ... ».*

(Enseignant n°12)

Cependant, cet enseignant ajoute que par la suite qu'il prendrait contact avec le logopédiste de cet élève afin de savoir ce qu'elle pourrait mettre en place en contexte scolaire afin d'aider l'élève.

En définitive, il nous paraît important de relever que parmi toutes les mesures proposées par les huit enseignants de 2P, seule l'une d'entre elle relève d'une conception médicale : un bilan logopédique dans le but de faire suivre l'élève par une personne extérieure.

En effet, les enseignants se sentent tout à fait capables de travailler avec cet élève et de mettre en place toutes sortes de démarches et d'aménagements afin de l'aider au mieux.

Cependant nous pouvons tout de même percevoir que quelques-uns d'entre eux pensent que leur implication ne peut suffire si un travail n'est pas fait à l'extérieur par un spécialiste.

Nous pouvons tout de même dire que, de manière générale toutes les ressources évoquées par les enseignants de 2P étaient, comme pour les collègues de 2E, d'ordre éducationnel dans la mesure où les démarches mises en place, les contacts, les recherches d'informations doivent permettre aux enseignants d'adapter au mieux leur enseignement et leur méthode afin d'être au plus proche des besoins de l'élève.

### 5.1.7 Elève autiste : indices pertinents

Nous commencerons par présenter les indices les plus significatifs qui sont d'ailleurs communs aux enseignants des deux degrés (voir tableaux 5.7). Par la suite, nous mettrons également en évidence d'autres informations qui ont été soulevées soit par les enseignants de 2P soit par les enseignants de 2E. Nous tenons à préciser que ces éléments n'ont été mis en évidence que par un seul enseignant.

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.7.

**Tableau 5.7 :** Indices pertinents dans la situation d'autisme selon les 16 enseignants

Indices pertinents			
2 E		2P	
-	+	-	+
-Pas de contact/ communication (8)	-Pas de problème d'apprentissage(1)	-Pas de contact/ communication (5)	-Activité cadrée (3)
-Pas d'intégration au groupe classe(5)	-Activité cadrée(5)	-Repli (5)	
-Repli/ gestion du corps (4)		-Pas d'intégration au groupe classe(5)	
-Déstabilisé par le changement(1)		pathologie(1)	
dyslexie(1)		-Autiste(4)	
-Problème d'organisation d'idées (1)		-Difficulté d'apprentissage(2)	
-Problème de concentration(1)		-Problème de - Concentration(3)	
-Troubles de la personnalité(1)		-Pas d'attache→ départ(1)	
-Enfermement dans les activités individuelles(2)		-Agité(1)	
-Autisme(5)		-Pas compris le métier d'élève(2)	
		-Problème de la langue(1)	
		-Difficulté avec l'implicite(1)	
		-Hyperactivité(1)	

Nous pouvons tout d'abord constater qu'à nouveau la grande majorité des indices concernent des caractéristiques ou compétences de l'élève et que très peu concernent les pratiques scolaires. La première information mise en évidence par 13 des 16 enseignants interviewés (8 de 2E et 5 de 2P) concerne le manque de contact et de communication qu'ils perçoivent entre cet élève et son enseignant. Selon eux, le fait de ne pas nouer de contact et de ne pas communiquer avec le monde qui l'entoure est un élément qui est réellement problématique dans une classe :

« Je trouve que c'est ce qui est le plus difficile, c'est quand y a pas la communication (...) parce que tu ne peux pas t'accrocher à quelque chose, lui il ne te communique pas ses soucis, et il n'entend pas tes conseils, tes attentes... ».

(Enseignant n°2)

Effectivement, il ressort très nettement que les enseignants se sentent déstabilisés lorsqu'il est difficile d'entrer en communication avec leurs élèves car il s'agit d'une base importante afin de pouvoir exercer leur métier. Sans contact, ni communication la relation est plus difficile à gérer.

Le second élément qui semble poser problème à 10 enseignants (5 de 2E et 5 de 2P) n'est pas sans lien avec le précédent mais concerne davantage l'élève et l'ensemble de la classe. Ils soulignent que cet élève n'est pas intégré et ne s'intègre pas au reste du groupe classe.

Ces deux éléments soulevés par une majorité des enseignants nous montrent leur inquiétude quant au fait que cet élève semble être « dans sa bulle » :

*« Il n'entre pas en relation avec les autres, et c'est jamais très bon signe quand un enfant ne rentre pas en interaction avec les autres et puis qu'il ne rentre pas non plus en relation avec l'adulte».*

(Enseignant n°3)

De plus, neuf enseignants (4 de 2E et 5 de 2P) mettent également en avant la problématique liée à la gestion du corps de cet élève. Ils soulignent très clairement que cette manière que l'élève a de se replier sur lui même ne laisse rien présager de bon surtout à la lueur des autres informations. C'est pourquoi, neuf enseignants mettent également le doigt sur le fait que la description de l'élève et des éléments qui le caractérisent leur fait alors penser à un élève avec des traits autistiques.

Enfin, cinq d'entre eux soulèvent un problème de concentration. Ils attribuent cela au fait que cet élève ne soit pas en mesure de suivre une leçon ou des activités lors de moments collectifs. Certains pensent aussi que sa difficulté à entrer dans les tâches demandées serait justement due à un manque de concentration.

Toutefois, il nous paraît important de souligner que, pour les enseignants, le fait que cet élève soit capable d'investir des activités mathématiques est un bon signe dans la mesure où pour, certains d'entre eux, cela écarte l'hypothèse des difficultés scolaires.

Pour huit enseignants, il est tout aussi important de constater que cet élève est capable de se débrouiller dans des activités plus cadrées comme les mathématiques. Il s'agit là des seuls indices relatifs aux caractéristiques de situations d'apprentissage.

Dans l'ensemble, les enseignants soulignent davantage les difficultés relationnelles que scolaires.

Passons maintenant plus spécifiquement aux éléments mis en avant par les enseignants de 2E. L'un d'entre eux s'inquiète de voir cet élève se replier sur lui-même uniquement lors des activités individuelles, alors qu'un autre pense que l'élève a des troubles de la personnalité, tandis qu'un troisième perçoit une dyslexie. Enfin, les deux derniers enseignants soulèvent le fait que cet élève a simplement de la peine à organiser ses idées et que le changement est quelque chose qui le déstabilise.

Les enseignants de 2P soulèvent encore d'autres hypothèses à l'égard de cet élève. L'un d'entre eux pense percevoir une pathologie sans pouvoir mettre de mots dessus. D'autres le pensent hyperactif ou ayant des difficultés d'apprentissage. Enfin, certains mettent en avant que les difficultés rencontrées par l'élève seraient dues au fait qu'il n'a pas compris son métier d'élève ou encore qu'il aurait de la peine à comprendre la part d'implicite présente dans une classe.

Tous ces éléments ne sont alors que des hypothèses faites par les enseignants à la lecture de ce cas d'élève. Rappelons qu'à ce stade de l'entretien les enseignants n'ont pas à leur connaissance la déficience de l'élève et que, par conséquent, ils ne peuvent se baser que sur les éléments proposés dans la vignette descriptive de l'élève.

### 5.1.8 Elève autiste : informations supplémentaires

Les résultats relatifs aux informations que les enseignants souhaiteraient avoir sont présentées dans le tableau 5.8.

**Tableau 5.8 :** Informations supplémentaires dans la situation d'autisme selon les 16 enseignants

Informations supplémentaires	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son vécu avant la suisse(2)</li> <li>-Taux de scolarisation avant CH (1)</li> <li>-Langue française (6)</li> <li>-Comportement à la maison (2)</li> <li>-Depuis quand en CH(1)</li> <li>-Conditions d'arrivées en CH(2)</li> <li>-Situations familiales(1)</li> <li>-Peur d'être stigmatisé(1)</li> <li>-Provenance(1)</li> <li>-Psychologue(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Provenance(4)</li> <li>-En suisse depuis quand(3)</li> <li>-Son vécu avant la Suisse(4)</li> <li>-Conditions d'arrivées(2)</li> <li>-Suivi psy(1)</li> <li>-Son parcours scolaire(3)</li> <li>-Langue française(4)</li> <li>-Durée du séjour en CH(1)</li> <li>-Est ce qu'il parle(1)</li> <li>-Problème de concentration(1)</li> <li>un bilan(1)</li> </ul>

Premièrement, il semblerait que le contexte familial de l'élève soit un domaine particulièrement important pour les enseignants. Cependant, nous souhaitons préciser que cela est essentiellement dû au fait que lors de la présentation de notre cas, nous avons dû dire aux enseignants que cet élève venait d'arriver en Suisse afin de pouvoir justifier qu'aucun diagnostic n'avait été fait au préalable. Nous pensons donc que cet élément a incité les enseignants à creuser davantage encore dans cette direction.

La question la plus formulée par les enseignants interrogés concerne la maîtrise de la langue française par cet élève puisque dix d'entre eux ont souhaité avoir cette information.

En effet, cet élément était important pour eux dans la mesure où le manque de communication pourrait justement être dû au fait que cet élève, venant de l'étranger, ne comprenait pas ce qu'on lui dit et qu'il n'est pas non plus capable répondre.

D'autres enseignants ont émis le souhait de connaître la provenance de l'élève et d'avoir des informations sur ce qu'il avait vécu avant d'arriver en Suisse. A travers ces interrogations, les enseignants voulaient savoir si les événements vécus dans son pays ne seraient pas l'origine du manque de communication, d'interaction et du repli de l'élève :

*« Moi j'aimerais savoir d'où il vient cet enfant et puis ce qu'il a vécu avant d'arriver la... enfin s'il était dans un pays où il a été persécuté, savoir dans quelles conditions il est venu ici et comment il le vit parce que... ».*

(Enseignant n°9)

Toujours dans la même lignée, certains enseignants se sont interrogés sur les conditions dans lesquelles l'élève est arrivé en Suisse. Ils désiraient savoir depuis quand sa famille et lui s'étaient installés dans notre pays ou encore quelle était concrètement leur situation.

Un autre enseignant souhaitait savoir si l'élève connaissait la durée de son séjour en Suisse dans la mesure où si celui-ci pensait repartir prochainement, il n'aurait peut-être pas envie de s'intégrer et de créer des liens avec des personnes qu'il supposait quitter rapidement. Enfin, d'autres se demandaient de manière plus générale si cet élève ne se mettait pas en retrait de peur d'être stigmatisé.

Le second niveau d'informations demandées par les enseignants se rapporte davantage à l'élève lui-même. Deux enseignants ont souhaité avoir des informations supplémentaires sur le comportement qu'adoptait l'élève lorsqu'il était chez lui. Grace à ces informations, nous pensons qu'ils désiraient savoir si l'attitude de l'élève était la même en classe et à son domicile ce qui laisserait présager certains troubles ou, si dans le cas contraire le contexte scolaire était en cause.

D'autres nous ont dit vouloir savoir si cet élève était suivi par un psychologue, s'il avait déjà fait un bilan, si quelque chose avait été soulevée par rapport à un problème de concentration ou encore si l'élève était capable de parler.

Toutes ses interrogations nous laissent percevoir une conception davantage psychomédicale de ce cas d'élève dans la mesure où ces questions permettent aux enseignants d'avoir des informations sur l'élève et la possibilité d'une déficience.

Le dernier niveau d'informations supplémentaires demandées ne concerne que 4 enseignants qui cherchent tous à avoir des informations sur le parcours scolaire de l'élève et son taux de scolarisation antérieur. Par ces questions, ils cherchent alors à comprendre si les difficultés rencontrées par l'élève sont dues à une inadéquation entre les différents systèmes scolaires ou si l'élève présentait les mêmes difficultés dans son ancienne école.

Ces informations pourraient leur permettre de mieux cerner l'élève, ses difficultés et ainsi y remédier au mieux. C'est ici une conception davantage éducationnelle qui est mise en avant :

*« Et pis, y a aussi les habitudes scolaires, parce que si il arrive en 2P, qu'est-ce qu'il a eu comme habitudes scolaires avant ? Parce que suivant l'école d'où il vient, y a des pays où ils ont pas du tout le droit de parler, et donc tout d'un coup y a des moments en collectifs, où il a le droit de s'exprimer, peut-être que c'est complètement déconcertant pour lui ».*

(Enseignant n°15)

En définitive, nous pouvons remarquer que, hormis les nombreuses questions que les enseignants se sont posés sur le contexte familial de l'élève, une majorité des questions posées relève davantage d'une conception psycho-médicale que d'une conception éducationnelle pour cet élève. Cependant, ces questions ne suffisent pas en elles-mêmes à définir clairement les conceptions des enseignants. C'est pourquoi, il est essentiel de nous pencher plus particulièrement sur les mesures qu'ils mettraient en pratique dans leur classe.

### 5.1.9 Elève autiste : mesures et pratiques scolaires à prendre

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.9.

**Tableau 5.9 :** mesures et pratiques scolaires à prendre dans la situation d'autisme selon les 16 enseignants

Mesures et pratiques scolaires à prendre	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact famille(3)</li> <li>-Psychologue pour infos(2)</li> <li>-Psychologue(1)</li> <li>-Tutorat/coopération(3)</li> <li>-Lui donner une place de tuteur(1)</li> <li>-Différenciation(4)</li> <li>-Tâche individuelle(2)</li> <li>-Travailler avec lui/lui demander d'explicitier (3)</li> <li>-Le cadrer(4)</li> <li>-Travailler sur l'apprentissage de la langue(1)</li> <li>-Travailler sur sa place dans le groupe (3)</li> <li>-Etablir un contact permanent(2)</li> <li>-Reformulation des consignes(1)</li> <li>-Valorisation de son travail(6)</li> <li>-Expliciter la situation de l'élève au reste de la classe(1)</li> <li>-Contact parents(1)</li> <li>-OMP(1)</li> <li>-Spécialisé(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le cadrer (1)</li> <li>-ECSP(1)</li> <li>-OMP(2)</li> <li>-Travail en réseau(2)</li> <li>-Psychologue(4)</li> <li>-Le mettre proche de l'enseignante(1)</li> <li>-Que des activités individuelles(3)</li> <li>-Différenciation(3)</li> <li>-Maintenir le contact(4)</li> <li>-Ecouter l'enfant (1)</li> <li>-Tutorat(2)</li> <li>-Contact parent(1)</li> <li>-Avis des collègues(1)</li> <li>-Collègues(2)</li> <li>-2<sup>o</sup> personne en classe(2)</li> <li>-Expliciter la situation de l'élève au reste de -la classe(2)</li> <li>-Valoriser son travail(2)</li> <li>-Tâche facile→ éviter l'échec(1)</li> <li>-Le laisser faire ce qu'il aime, pas de contrainte(1)</li> <li>-Effectif réduit(1)</li> <li>-Varier entre des choses qu'il aime et d'autre qu'il aime moins (4)</li> </ul>

Nous commencerons par présenter les mesures qui reflètent une conception davantage psycho-médicale, du moins peu pédagogique et didactique. Toutefois, certaines mesures ont été mentionnées à des fins différentes ; elles seront tout de même présentées dans cette partie.

Les enseignants disent d'abord vouloir prendre contact avec les parents dans le but de pouvoir discuter des difficultés rencontrées par l'élève. A travers ces réunions, ils souhaitent faire comprendre aux parents qu'un bilan extérieur serait probablement nécessaire afin de pouvoir cerner clairement la problématique de l'élève et pouvoir peut être mettre plus concrètement un doigt sur une possible déficience ou pathologie :

*«En discutant avec les parents, de manière à ce que eux, prennent les devants, parce que je pense pas que se soit le rôle de l'enseignant de dire aux parents, et on n'est pas capable de dire, de donner un diagnostic, on n'est pas formé du tout pour ça. Par contre, de les conseiller d'aller voir quelqu'un et en donnant des faits concrets, de donner une piste à qui s'adresser ».*  
(Enseignant n°7)

Le recours à l'OMP est également l'une des pistes d'action mentionnées par les enseignants. Comme nous l'avons dit, il est vrai que grâce à ce bilan, les enseignants cherchent à savoir concrètement quels sont les problèmes de l'élève.

Certains demandent même plus précisément un bilan chez un psychologue. Cependant, selon les enseignants, cette requête a différentes visées. Certains veulent permettre à l'élève de pouvoir, dans la mesure du possible, verbaliser ses difficultés, d'autres stipulent qu'il s'agit de la meilleure aide que l'on puisse offrir à ce type d'enfant. Pour d'autres, un bilan psychologique est souhaité afin de poser concrètement un diagnostic sur cet élève et ainsi écarter tout ce qui ne serait pas de leur ressort :

*« Je pense que le fait qu'il soit suivi par un psychologue c'est vraiment la meilleure solution, la meilleure chose à faire, enfin moi je pense que je l'aurais directement envoyé au SMP, et puis aussi à un éducateur... mais la première chose à faire, je pense c'est le psychologue pour essayer de voir....enfin de dégager ce qu'il y a derrière ».*

(Enseignant n°9)

Cet extrait d'entretien nous montre très clairement la conception médicale de la prise en charge d'élèves que peuvent avoir certains enseignants sans même connaître la déficience de l'élève.

D'autres enseignants ont aussi demandé l'aide d'un psychologue mais à des fins totalement différentes. Le recours à cette ressource serait pour eux un moyen de s'informer et de pouvoir mettre en place des pistes d'action concrètes dans le quotidien de leur classe. Nous pouvons donc dire que ces enseignants ont, eux, une conception davantage éducative puisque les informations qu'ils souhaitent réunir leur serviraient à adapter leurs pratiques d'enseignement en fonction des compétences de l'élève et ses besoins.

Plus spécifiquement, un enseignant de 2E souhaite orienter directement cet élève en classe spécialisée. Cela nous montre que les caractéristiques de l'élève, cet enseignant pense que la place de celui-ci n'est peut être pas dans une classe ordinaire. Nous pouvons dire qu'il ne cherche pas de pistes à mettre en place afin de venir en aide à l'élève, mais qu'il préfère déléguer la tâche à une tierce personne. Il ne pense donc pas que l'intégration de cet élève fasse partie des missions qui lui incombent.

Pour Rohrbach (2010) ce sont les mesures intégratives qui sont à privilégier et non les séparatives. Rejoindre les classes ordinaires et être intégré n'est pas uniquement un défi pour les enfants mais aussi pour l'enseignant qui les accueille. L'engagement des enseignants est sur quoi repose le bon fonctionnement de l'intégration c'est pourquoi ils doivent être convaincu du bien fondé de l'intégration. Mais pour cela, encore faudrait-il que les enseignants se sentent concernés par ce type de situation ce qui, comme on le voit, n'est pas toujours le cas.

Les mesures qui suivent ont, elles, été suggérées par des enseignants de 2P uniquement. Certains d'entre eux souhaitent pouvoir travailler en réseau dans le but de comprendre et de connaître les problèmes rencontrés par l'élève. Aucun d'entre eux n'a cependant mentionné cette ressource comme pouvant être une aide dans leur pratique quotidienne. Il ressort davantage de leur discours le souhait de comprendre ce qui « se cache en dessous ».

D'autres enseignants ont émis la possibilité de se tourner vers leurs collègues. Alors que certains cherchent comme les précédents à avoir un avis extérieur pour pouvoir mettre des mots sur les difficultés de l'élève et ainsi poser une sorte de diagnostic, d'autres souhaitent plus concrètement échanger avec leurs collègues afin de pouvoir trouver l'aide la plus appropriée et la plus adaptée aux besoins de l'élève.

L'une des autres ressources évoquées concerne la présence en classe d'une seconde personne. Une fois de plus, cette aide est utilisée de manière différente par les enseignants et cela en fonction de leurs conceptions en lien avec les difficultés rencontrées par l'élève autiste.

Certains souhaitent avoir une personne spécialisée afin de pouvoir se décharger de cette responsabilité. De cette manière, ils n'auraient plus vraiment besoin de s'occuper de cet élève dans la mesure où il serait assisté par un autre adulte. D'autres enseignants voient cette ressource comme un pilier important pouvant leur apporter une démarche et des pistes d'action à mettre en œuvre pour cet élève. Grâce aux observations en contexte de classe réalisées par ce spécialiste, ils pourraient acquérir des gestes professionnels et adopter la posture la plus adéquate face à l'élève :

*« Quelqu'un du SMP qui puisse venir me montrer comment faire, comment agir, savoir comment moi je dois me comporter avec lui pour faire en sorte qu'il s'intègre ».*

(Enseignant n°9)

Une fois de plus nous pouvons constater que bien que la demande de ressource soit la même, il est important d'en connaître l'utilité perçue par les enseignants dans la mesure où cela peut cacher deux conceptions différentes en fonction de ce que l'on fait des informations fournies.

Pour terminer, deux enseignants proposent une démarche du même ordre. Alors que l'un dit ne vouloir proposer à l'élève que des tâches faciles afin de ne pas le confronter à des situations d'échec, le second, lui, pense qu'il serait préférable de laisser cet élève ne faire que des tâches qu'il aime et ne lui imposer aucune contrainte :

*« Moi, je pense qu'un enfant comme ça il faut le laisser faire ce qu'il aime quoi, par ce que si c'est une intégration, tu l'obliges à... tu le contrains le moins possible parce que tu n'a pas envie qu'il pète les plombs ...».*

(Enseignant n°11)

En constatant ce genre de proposition, nous pouvons nous interroger sérieusement sur le bien fondé d'une telle intégration dans la mesure où cela n'apporte rien de constructif aux apprentissages et à l'épanouissement de cet élève. Il faut bien évidemment tenir compte des besoins et des caractéristiques de l'élève mais cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille le laisser dans son coin. Les choix de l'enseignant devraient alors pouvoir être justifiés en fonction de ce qui est primordial pour l'élève.

Rappelons en effet, qu'il ne suffit pas d'accepter un élève dans sa classe pour prétendre faire de l'intégration. Il faut, comme nous l'avons dit, lui accorder une place au même titre que les autres tout en adaptant les contenus et les dispositifs à ses compétences. Bless et Bürli (1996) ajoutent qu'il faut donner à ces enfants une place à l'intérieur du groupe classe pour qu'ils ne soient pas marginalisés.

L'intégration doit être physique, sociale mais aussi fonctionnelle, ce qui rappelons-le, signifie que l'élève doit, dans la mesure du possible, assumer des tâches comparables aux autres élèves, tout en étant adaptées à ses propres capacités.

Passons maintenant aux éléments présentés par les enseignants et qui nous laisse percevoir dans leur discours des conceptions davantage éducationnelles.

Contrairement à ce qui est dit précédemment, un enseignant de 2P précise que si l'élève ne souhaite pas venir s'asseoir sur les bancs avec le reste de la classe, il est préférable de le laisser rester seul dans la mesure où il ne s'agit pas d'un caprice, mais que de par sa déficience il est difficile pour lui de le faire. On ne peut donc pas exiger de sa part certaines choses qui n'est pas capable de faire en raison des troubles qu'il présente :

*« Essayer d'entrer en contact avec lui, oui, après maintenant si c'est lui qui se met de côté et bien lui laisser aussi la possibilité de rester seul, y a peut être quelque chose qui..... il n'a pas envie, il est mal et il a besoin d'être seul... ».*

(Enseignant n°12)

Dans le discours de cet enseignant, nous sentons davantage que, ce qui le préoccupe ce sont vraiment les besoins de l'enfant et qu'il les respecte.

Effectivement, comme nous l'avons dit, le fait d'ignorer les besoins éducatifs particuliers des élèves pourrait mettre en péril la réussite de l'intégration (Pelgrims & Cèbe, 2010).

Dans la même lignée, cinq des enseignants interrogés estiment que si l'élève ne se sent pas à l'aise lors des activités collectives, il est préférable de ne pas le brusquer et de ne lui présenter que des tâches individuelles.

Il ressort également de manière assez notable le fait de mettre en avant et de valoriser le travail de cet élève puisque huit des seize enseignants interrogés disent considérer cette démarche comme importante. Ils soulignent que cet élève a de bonnes compétences dans le domaine des mathématiques et qu'il serait alors intéressant de les exploiter. L'un des enseignants déciderait même de lui attribuer une place de tuteur. Ceci permettrait d'aider d'autres élèves ayant plus de difficultés dans cette discipline mais aussi de permettre à cet élève d'être en interaction avec ses camarades dans un domaine dans lequel il est à l'aise :

*« Par exemple prendre ces activités de math qu'il réussit bien et lui faire expliquer peut-être les choses, essayer de lui faire verbaliser ce qu'il a fait ou expliquer aux autres, le valoriser sur les activités où il est à l'aise comme ces activités mathématiques pour essayer de les expliquer aux autres et puis essayer...quitte à ce qu'il soit le mentor d'un groupe qui ne sait pas compter par exemple en 2<sup>e</sup> enfantine ».*

(Enseignant n°3)

Toujours dans l'optique de développer les compétences sociales de l'élève autiste, d'autres enseignants proposeraient une forme de tutorat ou de travail coopératif mais cette fois dans des activités où il serait moins à l'aise. Cela lui permettrait donc non seulement d'être davantage en interaction avec ses pairs mais aussi de développer d'autres compétences d'ordre scolaire.

Afin de pouvoir travailler sur les difficultés que rencontre l'élève à entrer en communication avec autrui, six enseignants disent que dans la mesure du possible ils essaieraient d'établir un contact permanent avec cet élève. Un enseignant de 2P propose de l'installer très près de son bureau afin de pouvoir travailler en proximité avec lui, de garder un contact et de pouvoir lui venir en aide.

Dans le but d'apporter une aide significative à cet élève, certains enseignants parlent de différenciation. Ce moyen semble être la méthode la plus appropriée afin de tenir réellement compte des besoins de l'élève. Certains misent sur une différenciation au niveau du temps qu'ils lui accorderaient pour la réalisation des activités, alors que d'autres mettent en avant l'importance d'adapter leur enseignement aux compétences de l'élève.

Une partie des enseignants de 2P pense également qu'il est important de varier entre des activités dans lesquelles il a du plaisir et d'autres qu'il aime moins. Cela lui permettrait de pouvoir développer d'autres compétences dans des domaines où il est moins à l'aise, sans toutefois le confronter trop souvent à ses difficultés et qu'il éprouve du plaisir à venir à l'école.

Afin de pouvoir réellement travailler avec l'élève, l'un des enseignants souhaiterait pouvoir rester en contact avec les professionnels de l'OMP pour mettre en place des mesures au plus proche de ses besoins.

Enfin la dernière ressource mise en évidence par un enseignant de 2P concerne l'effectif de classe. En effet, il est essentiel pour lui d'avoir moins d'élèves dans sa classe dans le but d'obtenir plus de temps à accorder à l'élève en intégration et de pouvoir adapter au mieux son enseignement.

Un autre propose encore de travailler en petit groupe avec l'ECSP. De cette manière, l'élève travaillerait sur des notions scolaires avec d'autres élèves. Cela lui permettrait donc de ne pas toujours être mis à l'écart, d'être en situation d'interaction sans toutefois être confronté à un trop grand groupe.

Pour finir, tant les enseignants de 2E que de 2P pensent qu'il est nécessaire de prendre le temps d'explicitement clairement au reste de la classe les difficultés rencontrées par l'élève en question. Par cette démarche, les enseignants cherchent à sensibiliser les autres élèves aux différences et à la tolérance dans la mesure où de par les besoins de l'élève, l'enseignant n'aura pas forcément les mêmes exigences. Cette étape est importante afin que les élèves ne ressentent pas trop fortement un sentiment d'injustice et qu'ils apprennent à faire une place à cet élève :

*« T'essaye d'adapter comme ça. Et puis tu expliques aux autres qu'il est...que ce n'est pas de sa faute, qu'il ne fait pas exprès, mais que tu ne peux pas exiger la même chose de lui ».*

(Enseignant n°11)

*« Je pense qu'avec un élève comme Jimmy, j'aurais beaucoup de discussions avec les enfants autour de qu'est-ce qu'on peut faire pour Jimmy, qu'est-ce que c'est un bon camarade et comment l'aider à devenir un bon camarade et travailler sur le comportement, de manière à mettre peut-être des tutorats, où des choses comme ça, où les enfants aident les autres en fait ».*

(Enseignant n°8)

En effet, comme nous l'avions mentionné, la réussite de l'intégration repose, entre autre, sur l'acceptation de cet élève et de ses différences par les différents membres de la classe. De plus, l'intégration de cet élève serait l'occasion d'une ouverture à l'autre, à la tolérance et à ceux différents de soi tant pour les élèves, les enseignants que les parents (Doudin et Ramel, 2009, Panchaud Mingrone & Lauper, 2001).

Rappelons également, que selon Doudin et Ramel (2009), certains parents d'élèves voient cette intégration d'un mauvais œil dans la mesure où ils craignent que cet enfant ne monopolise trop l'attention de l'enseignant au détriment des autres enfants. Cependant les auteurs réfutent cet argument en avançant le fait que cela n'aura pas d'effet négatif sur le reste de la classe, mais qu'au contraire cela leur permettrait de développer d'autres compétences sociales. C'est pourquoi la transparence nous paraît être essentielle dans ce genre de situation afin que chaque acteur y trouve son compte et se sentent en sécurité.

Les enseignants de 2E proposent encore d'autres démarches à mettre en place.

Trois d'entre eux pensent qu'il est essentiel de travailler sur la place de cet élève au sein du groupe. Ils envisagent de proposer des activités en salle de jeux afin de lui permettre d'établir un contact avec ces camarades dans des situations plus ludiques. Les relations ainsi créées à travers le jeu pourront peut-être être transposées à des moments plus scolaire.

Pour d'autres encore, il est nécessaire de travailler avec lui et de lui « mettre un cadre » en lui faisant systématiquement reformuler les consignes, et expliciter ce qu'il fait et ce qu'il a à faire. La mise en place de routines devrait lui permettre de se sentir plus en sécurité.

De plus, ce cadre doit lui permettre de s'autoréguler tant dans les tâches scolaires qu'au niveau du comportement.

### 5.1.10 Elève présentant un retard mental : indices pertinents

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.10.

**Tableau 5.10 :** Indices pertinents dans la situation d'un retard mental selon les 16 enseignants

Indices pertinents	
2 E	2P
-	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de structure(4)</li> <li>-Contact difficile(1)</li> <li>-Tactile(4)</li> <li>-Beaucoup dans le jeu(3)</li> <li>-Retard mental(1)</li> <li>-Mal être (1)</li> <li>-Problème d'audition(1)</li> <li>-Pas de respect des règles(4)</li> <li>-Comportement inadéquat(2)</li> <li>-Problème de mémorisation(1)</li> <li>-Problème de compréhension(2)</li> <li>-Sollicite beaucoup l'enseignant(2)</li> <li>-Pas compris le métier d'élève(1)</li> <li>-Rejet par les pairs(1)</li> <li>-Problème de concentration(1)</li> <li>-difficulté à entrer et réguler son activité(1)</li> <li>-Hyperactivité(4)</li> <li>-Education(1)</li> <li>-Impulsive(1)</li> <li>-Zapping(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés scolaires(2)</li> <li>-Difficulté de comportement (5)</li> <li>-Centrée sur elle(2)</li> <li>-N'arrive pas à entrer dans les tâches demandées(3)</li> <li>-Problème d'adaptation(3)</li> <li>-Blocage cognitif/ transfert de connaissances(3)</li> <li>-Hyperactivité(2)</li> <li>-Pas de respect des règles(5)</li> <li>-Tactile(5)</li> <li>-Impulsive(1)</li> <li>-Pas de motivation(1)</li> <li>-Beaucoup dans le jeu(1)</li> <li>-Pas compris le métier d'élève(2)</li> <li>-Retard mental(2)</li> <li>-Difficulté de concentration(2)</li> <li>-Zapping(3)</li> </ul>

A la lecture des résultats du tableau 5.10, ce qui frappe d'abord les enseignants à propos de la situation de l'élève ayant un retard mental est le non respect des règles de vie (4/8 en 2E et 5/8 en 2P). Intervenir spontanément, ne pas lever la main, perturber la classe sans arrêt, ou aller dans tous les sens sont des signes qui révèlent, selon eux, d'une difficulté à suivre les règles de classe préalablement établies.

De plus, cette élève est très tactile, elle aime le contact physique, ce qui nuit, selon eux, aux relations avec les camarades qui la rejettent. Elle est également très impulsive, et par conséquent, ce manque de contrôle d'elle-même et vis-à-vis des autres dérange. Son comportement inadéquat est perçu comme étant une importante difficulté à gérer :

*« Ne pas avoir intégrer les règles de base, comme lever la main, et pis, le respect des camarades, pour moi, c'est très important de savoir que sa liberté s'arrête où commence celle de l'autre, dans le fait de toucher les autres, d'entrer dans leur espace, pour moi, c'est déconcertant ».*

(Enseignant n°15)

*« Le truc, c'est qu'elle va perturber le reste de la classe sans arrêt, et ça c'est pénible ».*

(Enseignante n°7)

Pour les enseignants, cette situation reflète soit d'une inadaptation au contexte scolaire, soit un mal être au sein de la classe, ce qui pourrait éventuellement expliquer son comportement inadéquat. De plus, son attitude n'interfère pas uniquement dans ses relations avec autrui, mais également lors des activités proposées.

Pour l'un des enseignants de 2E, le comportement de l'élève serait peut-être dû à un problème d'éducation. En effet, pour cet enseignant, l'attitude de cette élève serait en lien avec un manque de connaissance des règles et des limites qui dans sa famille ne lui auraient pas été inculquées.

Les enseignants remarquent que le comportement de cette élève est versatile : elle passe d'une activité à l'autre, elle bouge sans arrêt, et donc, ne reste pas très longtemps sur une activité (5/8 en 2E et 3/8 en 2P). Quatre enseignants de 2E estiment que cette élève n'est pas structurée dans l'exécution des tâches :

*« Cette histoire de zapping, oui car ça en 2<sup>e</sup> enfantine on commence à observer....en début de 1E on a des enfants qui tournent pas mal comme ça mais c'est vrai qu'en 2E des enfants qui continuent à passer d'une activité à une autre qui n'arrivent pas à se concentrer c'est pas très bon signe non c'est sur car ça laisse quand même présager des difficultés à tenir la route sur une activité ou à investir suffisamment un travail de manière un peu plus construite, donc ça c'est embêtant, ça moi je dirais que....je serai encore plus inquiète que l'autre ».*

(Enseignant n°3)

Les enseignants pensent également à un problème de concentration, ce qui l'empêche d'entrer, d'avancer ou de faire quoi que se soit dans la tâche. Deux enseignants de 2E supposent qu'il s'agit d'un problème de compréhension, alors que trois enseignants de 2P parlent d'un blocage cognitif ou d'un problème relatif au transfert de connaissances. En revanche, les enseignants des deux degrés sont d'accord pour dire que cette élève n'a pas compris son métier d'élève (1/8 en 2E et 2/8 en 2P), notamment par son comportement face aux règles mais également par son attitude. En effet, cette élève veut constamment jouer (3/8 en 2E et 1/8 en 2P) ce qui ne correspond pas aux attentes des situations proposées aux élèves.

Les éléments précités par les enseignants des deux degrés sont liés selon eux, à deux déficiences : l'hyperactivité (4/8 en 8 en 2E et 2/8 en 2P) et le retard mental (1/8 en 2E et 2/8 en 2P) :

*«Bein elle n'arrive pas à enregistrer les règles, elle a quand même un comportement qui n'est pas forcément....comment dire.....pas normal mais classique d'un enfant.... donc la moi je me poserais la question d'un retard mental, car quand elle ne rentre pas dans les tâches, il lui faut beaucoup de temps, j'ai l'impression...c'est la description d'un petit enfant, de deux ans plus que d'un enfant scolarisé ».*

(Enseignant n°12)

Enfin, un seul enseignant de 2E pense que cette élève a un problème d'audition vu son comportement « très intrigant » et sa manière de constamment chercher un contact physique avec les autres.

Nous constatons donc, à nouveau, que les indices que les enseignants relèvent comme problématiques concernent tous des caractéristiques et comportements de l'élève ; un seul enseignant pointe un problème d'environnement éducationnel qui serait à l'origine du manque de respect des règles de vie de la classe. Cet aspect du respect et du comportement inadapté est d'ailleurs fortement soulevé comme problématique pour les enseignants.

### 5.1.11 Elève présentant un retard mental : informations supplémentaires

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.11.

**Tableau 5.11 :** Informations supplémentaires dans la situation d'un retard mental selon les 16 enseignants

Informations supplémentaires	
2 E	2P
-Education(2) -Comportement à la maison(2) -But de l'école(1) -Parle-t-elle français(1) -Représentation des parents de l'école(1) -Effet de l'ECSP (1) -Comportement dans son ancienne école(1) -Son vécu(1) -Maltraitance(1) -Parcours scolaire(1)	-Problème d'adaptation au nouveau système scolaire(1) -Besoin de temps pour s'intégrer(1) -Parcours scolaire(2) -Son vécu(1) -Situation familiale(1) -Problème de concentration(1) -Infos par l'OMP(1)

Nous pouvons souligner que les enseignants (4/8 en 2E et 3/8 en 2P) souhaitent avant tout avoir des informations sur le contexte familial de cette élève, car nous avons stipulé à l'oral qu'elle venait de l'étranger. Nous ne pensons pas faire « dévier » les interprétations des enseignants sur le contexte familial en leur apportant cette indication. Il s'agissait de rendre plausible que le retard mental d'un élève de 2E et surtout de 2P ne soit pas encore diagnostiqué étant donné que certains pays en voie de développement n'ont pas encore mis en place ce genre de pratiques de façon systématique.

Concernant les informations en lien avec le contexte familial, deux demandes sont communes aux deux degrés : son vécu et sa situation familiale. Les enseignants veulent connaître la situation du pays où elle vivait, ce qui s'est passé là-bas, et si elle parlait français. Ils souhaitent également connaître la situation familiale afin d'obtenir des indices sur le cadre dans lequel vit cet enfant, et l'éducation qu'elle a reçue :

*« Première chose, j'essayerais de voir les parents, pour cerner la problématique familiale, parce que mes idées peuvent pencher sur plusieurs choses (...) ce que je ferais c'est un contact très serré avec les parents, et de comprendre mieux l'enfant, si elle est comme ça à la maison, et essayer de connaître un peu mieux les parents, de voir s'ils la mettent dans une agitation constante ».*

(Enseignante n°7)

Un enseignant de 2E se demande si l'élève n'est pas victime de certaines maltraitances ce qui pourraient expliquer son étrange comportement, alors qu'un enseignant de 2P interroge davantage un problème d'adaptation qui serait dû aux différences entre les systèmes scolaires.

D'autres informations sont souhaitées. Nous les considérons comme relevant des d'ordre psycho-médical. Les enseignants des deux degrés n'ont pas les mêmes demandes. Les enseignants de 2E veulent obtenir des informations sur le comportement de l'élève à la maison, ceci pour le comparer dans un premier temps avec celui qu'elle adopte en classe, puis dans un deuxième temps, confirmer ou non l'idée d'une supposée déficience. De plus, les enseignants s'intéressent au comportement de l'élève dans son ancienne classe, afin de pouvoir à nouveau comparer et confirmer ou non leur supposition.

Concernant les enseignants de 2P, ils veulent savoir de quoi souffre l'élève ou si ses difficultés ne sont pas dues à un problème de concentration. C'est pourquoi, ils envisageaient de contacter l'OMP afin de pouvoir trouver des réponses à leurs questions.

Enfin, un dernier enseignant s'interrogeait sur le bien fondé de ce type d'intégration. Effectivement, de par les difficultés engendrées par sa déficience, l'élève est apte à suivre un programme en classe ordinaire et en tirer profit :

*« Si ça lui apporte rien, c'est une perte de temps pour elle, et c'est toujours ce qui m'inquiète par rapport à ces enfants qui ont des grosses difficultés et qui perdent leur temps, parce que tout ce qu'on dit ou tout ce qu'on fait, ça leur passe au-dessus. C'est surtout ça qui m'embête, et j'imagine en tant que parents aussi, de se dire voilà « mon enfant est dans une classe, mais il fait le légume » parce que en fait il apprend rien, il ne sert à rien là ! ».*

(Enseignant n°15)

Pour terminer, quelques demandes des enseignants se situent sur un axe éducationnel. Tant les enseignants de 2P que de 2E souhaitent être informé du parcours scolaire de l'élève. Cette information leur serait nécessaire afin de leur permettre d'avoir des éléments sur les compétences scolaires et sur les attitudes de l'élève face à l'école.

De plus, un enseignant de 2E se demande si l'élève a saisi le but de l'école, pour pouvoir y remédier par la suite. Pour un autre enseignant de 2E, ce sont les résultats avec l'ECSP qui l'intéresse, car cela peut lui permettre de réfléchir aux moyens à mettre en place pour cette élève.

Enfin, un enseignant de 2<sup>P</sup> se questionne quant au temps d'adaptation à octroyer à l'élève afin qu'il s'intègre comme il se doit. Peut-être n'est-ce qu'une question de temps avant que l'élève puisse trouver ses marques et se sentir à l'aise dans ce nouveau système scolaire.

Il ressort donc des résultats qu'il n'y a pas de demande sur les pratiques pédagogiques et didactiques en vigueur dans l'école et dans la classe pour comprendre ou intervenir sur la situation de cette élève. Néanmoins, certains enseignants demandent des informations sur des aspects scolaires de l'élève ou sur ses compétences et attitudes mais dans un but clair d'évaluation formative donc éducationnel. Hormis ces demandes d'informations, la majorité cherche des informations qui tendent à comprendre le problème de l'élève à l'aide de comportements de l'élève en d'autres temps ou d'autres lieux ou encore à l'aide de dispositions psychologiques.

### 5.1.12 Elève présentant un retard mental : mesures et pratiques scolaires à prendre

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.12.

**Tableau 5.12 :** Mesures et pratiques scolaires à prendre dans la situation d'un retard mental selon les 16 enseignants

Mesures et pratiques scolaires à prendre	
2 E	2P
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact parents(3)</li> <li>-Aide éducative(2)</li> <li>-Travailler les règles de vie/comportement(4)</li> <li>-Représentation des parents du but de l'école(1)</li> <li>-Aide médicalisée(1)</li> <li>-Faire verbaliser ses compétences(1)</li> <li>-Discussion avec le groupe classe(3)</li> <li>-Spécialisé(2)</li> <li>-Projet éducatif(1)</li> <li>-Bilan OMP(2)</li> <li>-Psychologue(1)</li> <li>-Lui donner un cadre et des temps d'activités→éviter le zapping)(2)</li> <li>-Passer par la manipulation(1)</li> <li>-L'observer dans ses activités(1)</li> <li>-ECSP(3)</li> <li>-Temps d'adaptation(1)</li> <li>-S'informer sur son vécu(1)</li> <li>-Travailler par petits ateliers(2)</li> <li>-Différenciation(1)</li> <li>-Activité motivante(1)</li> <li>-Favoriser le travail en demi groupe(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact enseignant 1P(1)</li> <li>-Infos sur le parcours scolaire(1)</li> <li>-Aide extérieure(1)</li> <li>-Temps d'adaptation(1)</li> <li>-Educateur(1)</li> <li>-Bilan OMP (6)</li> <li>-ECSP (3)</li> <li>-Pré signalement spécialisé(2)</li> <li>-Psy(1)</li> <li>-Intégration partielle en 1P(1)</li> <li>-Répétiteur(1)</li> <li>-Contact parents(2)</li> <li>-Discuter avec l'élève(1)</li> <li>-Discuter avec le groupe classe(2)</li> <li>-Travailler les règles de vie(4)</li> <li>-Différenciation(5)</li> <li>-Passer par le jeu(1)</li> <li>-Etablir le contact avec elle(1)</li> <li>-Travailler le métier d'élève(1)</li> <li>-Laisser faire ce qu'elle aime(1)</li> <li>-Redoublement(1)</li> <li>-Travail individuel(2)</li> <li>-Travailler l'autonomie(1)</li> <li>-Tâches simple →pas confronter à l'échec (2)</li> <li>-Adapter ses attentes(1)</li> <li>-Tutorat (1)</li> <li>-Etre tolérant (1)</li> </ul>

A travers les résultats du tableau 5.12, nous pouvons examiner les conceptions des enseignants, à savoir si les mesures et pratiques qu'ils proposeraient pour cette élève sont d'ordre médicales ou éducationnelles.

Débutons par les conceptions qui sont communes aux deux degrés et traduisent davantage une approche psycho-médicale qu'une approche clairement éducationnelle au sens pédagogique et didactique. Une des pistes suivie par les enseignants (3 en 2E et 2 en 2P) est le contact avec les parents de cette élève. Premièrement, les enseignants jugent important d'avertir les parents de ce qu'ils ont pu constater durant les temps d'enseignement.

Deuxièmement, cette prise de contact est, selon eux, un moyen de s'informer sur l'élève, de voir comment elle se comporte au domicile familial et de cerner le problème lié à l'élève. Ce rendez-vous leur donnera des indications sur une éventuelle déficience. Troisièmement, cet échange a surtout lieu d'être pour suggérer aux parents de se rendre à l'OMP ou chez un psychologue pour procéder à un bilan ou à un examen médical pour comprendre ce qui se passe :

*« Je me demande si ça n'a pas avoir une sorte d'hyperactivité (...), donc c'est quelque chose peut-être étudiée d'une manière médicale ».*

(Enseignant n°10)

*« Enfin moi je trouve que les bilans c'est quand même les meilleures choses car nous en tant qu'enseignant, on constate des choses mais on sait pas vraiment de quoi ça vient ».*

(Enseignant n°9)

C'est en effet, l'aide de spécialistes pschycho-médicaux qui est souvent souhaitée par les enseignants mais surtout en vue de poser un diagnostic ou un pronostic sur l'avenir de l'élève ; les enseignants ne justifient pas de tels recours pour adapter leurs propres pratiques en classe aux besoins de l'élève. Donc ils entendent par là des suivis chez les psychologues afin mettre en place un travail thérapeutique avec l'élève, des bilans à l'OMP dans le but de connaître le problème de l'élève et d'où l'origine de ses difficultés, et enfin, où se situe exactement le problème rencontré par l'élève :

*« Je l'enverrais à l'OMP, pour savoir où se situe le retard mental, dans quel domaine elle se trouve, est-ce dans la concentration ou est-ce physiquement ? Est-ce possible de continuer à travailler dans une classe ordinaire et qu'elle en tire quelque chose ? ».*

(Enseignante n°15)

*« On adapte l'enseignement et puis bien en pensant qu'elle risque de devoir refaire une année voir de passer en spécialisé dans l'avenir, car voilà quand on a un enfant comme ça c'est le service médicopédagogique qui est à contacter, faire des bilans, faire le rapport pour que l'enseignement spécialisé planche sur son cas, voir s'ils la prennent dans leur classe où s'ils l'envoient en institution voilà... ».*

(Enseignant n°12)

Ces mesures permettent également de concevoir la suite du parcours scolaire de l'élève, notamment, son éventuel signalement en division spécialisée (2 en 2E et 2 en 2P). Pour eux, l'avis médical est une nécessité car il se trouve être en lien direct avec le comportement de l'élève qu'ils estiment inapproprié :

*« Je la signalerais au spécialisé. Elle ne peut pas rester dans une classe, elle ne peut pas atteindre les objectifs. Donc il lui faut un environnement particulier ».*

(Enseignante n°7)

Ce dernier propos nous amène alors à nous interroger sur les représentations que peut avoir cet enseignant au sujet d'enfants ayant une déficience ainsi que sur leurs capacités et compétences. En effet, comme nous l'avons mentionné, avant de pouvoir mettre en place toute action éducative, il faut croire en l'éducabilité de tous, sans quoi l'action n'aurait que peu de sens. Il faut donc être convaincu que les dispositifs que l'on instaure pour ces élèves vont leur être profitables. Si l'on y croit réellement, il est alors du ressort de l'enseignant de tout mettre en œuvre pour développer les compétences de l'élève. Cependant, si l'on adhère que peu à ce postulat, il est effectivement plus difficile de se sentir concerné par ces situations d'intégration.

De plus, comme nous l'avons dit, le plus important n'est plus de s'interroger sur le type d'enfant que l'on peut ou on ne peut pas intégrer mais bien sur les manières d'adapter l'environnement scolaire afin que ces derniers y trouvent une place (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Mais là encore, il faut être convaincu que ces élèves ont leur place dans une classe ordinaire, chose qui reste difficile à concevoir pour un certain nombre d'enseignants.

Il semblerait que le maintien en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers leur permettrait de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient dans des classes spécifiques. Là encore, le travail de l'enseignant sera d'adapter l'environnement scolaire aux spécificités de l'élève.

Considérons à présent les différentes mesures proposées par les enseignants deux degrés, propositions qui relèvent aussi d'une approche psycho-médicale.

En 2E, seul un enseignant l'observerait durant les activités ceci afin de voir son comportement face à la tâche. Pour lui, ces moments peuvent être révélateurs de problèmes inhérents à l'élève.

En 2P, les enseignants soulèvent beaucoup plus d'éléments en lien avec des conceptions médicales. En effet, trois enseignants feraient recours à l'ECSP car ils estiment que le problème de cette élève n'est pas de leur ressort, et que ce cas est difficile à gérer. Or, privilégier cette piste du maître d'appui est une manière de déléguer la difficulté à l'autre.

Un enseignant souhaite contacter l'ancienne enseignante de l'élève, afin d'obtenir des informations concernant son parcours scolaire. Cet échange serait pour elle une façon de valider ses constats et de pouvoir envisager la suite des événements.

Trois enseignants sont centrés sur la déficience et en tiennent compte dans leur pratique. L'un deux estime qu'il faut laisser faire à cette élève ce qu'elle aime. Un autre dit qu'il donnerait des tâches simples afin que l'élève ne soit pas confrontée à l'échec. De plus, ces tâches sont une manière de les « occuper » sans les confronter à des difficultés. Ainsi, l'enseignant peut se consacrer au reste du groupe :

*« Trouver des activités qui la motivent de manière à avoir des moments tranquilles avec le reste de la classe pour pouvoir travailler, avancer. C'est terriblement épuisant (...) Tu vois les 23 autres qui te regardent et qui sont molestés par ces enfants ».*

(Enseignant n°7)

Un dernier enseignant nous dit qu'il sera plus tolérant avec cette élève qu'avec le reste de la classe, dans la mesure où elle présente une déficience. Il semblerait donc que sa conception soit liée à la déficience de l'élève et qu'il gèrerait les situations en conséquence.

Pour ce qui est des conceptions éducationnelles, nous débuterons, comme dans les étapes précédentes, par les propositions communes aux deux degrés, puis nous poursuivrons par celles énoncées par les enseignants d'un seul degré.

L'un des éléments relevé en amont par les enseignants des deux degrés est le non-respect des règles de vie, ce qui provoque un comportement inadéquat au sein de la classe. C'est pourquoi, les enseignants envisagent de mettre en place des règles de vie (4/8 en 2E et 4/8 en 2P). Pour ce faire, les enseignants trouvent qu'il est indispensable d'explicitier leurs attentes vis-à-vis de l'élève. Passer par le dialogue et les explications seraient, selon eux, des étapes obligatoires dans l'optique de voir cette élève vivre dans un climat de classe agréable :

*« Ce que je ferais dans un premier temps, c'est un cadrage éducatif essentiellement, pour déceler exactement ce qu'il y a, pour voir ce qu'elle peut entendre dans le cadrage et ce qu'elle peut pas entendre, ce qui est pulsionnel, ce sur quoi elle n'a pas de contrôle dessus, et ce sur quoi elle peut contrôler ».*

(Enseignant n°8)

La seconde mesure proposée par les enseignants concerne le projet éducatif. Ainsi, dans les deux degrés, nous constatons la proposition de démarches éducationnelles pour cette élève, mais des démarches différentes.

Les enseignants de 2E favoriseraient des temps d'activités relativement courts, ceci afin d'éviter la versatilité (« le zapping »), étant donné que cette élève passe d'une activité à l'autre, et qu'elle ne reste pas vraiment en place. D'autres enseignants essaieraient de lui donner différentes petites activités par le biais d'ateliers de manière à ce qu'elle ne se lasse pas :

*« Essayer de respecter avec elle des temps, lui dire, ben ok maintenant tu vas jouer au coin poupées, et puis je reviens dans 5min et tu m'expliques ce que tu as fait ou bien si elle fait une construction lui dire d'aller jusqu'au bout de la construction, puis revenir et essayer comme ça ».*

(Enseignant n° 3)

D'autres enseignants pensent mettre en place des activités de manipulation. Passer par le jeu, par le ludique est une façon, selon eux, de faire entrer l'élève dans les apprentissages sans toutefois, lui faire ressentir ce qui pourrait la perturber et donc éviter tout désintérêt. De cette façon, les enseignants peuvent se rendre compte si l'objectif prévu est atteint ou pas par l'élève. Ces différentes activités sont aussi perçues comme des moyens à des fins de régulation. Grâce à ces tâches, les enseignants ont la possibilité de réadapter les activités en fonction des observations, et par conséquent, des besoins éducatifs particuliers de l'élève.

La différenciation est une démarche nécessaire dans le cas de cette élève pour ces enseignants. Faire un programme différent en adaptant des activités et ses attentes en fonction des capacités de cette élève s'avère être la réponse aux problèmes de l'élève. Les différentes modalités de travail sont aussi un facteur qui privilégie la progression et la réussite de cette élève en intégration. Bon nombre d'enseignants suggèrent de les varier pour la « motiver ». Il faut tantôt favoriser les activités individuelles ou des activités en petits groupes.

Pour les enseignants de 2P, le projet éducatif ressemble plus ou moins à celui des enseignants de 2E. Adapter ses attentes en constituant des activités plus simples a également été relevé. Cependant, ils soulignent ne pas vouloir faire tout faire à cette élève même si les activités se trouvent dans le plan de travail. Ils envisagent d'être plus flexibles avec cette élève étant donné ses compétences. En outre, travailler avec elle et être en contact direct seraient une façon d'être à ses côtés pour la rassurer mais également pour lui soumettre des pistes pour travailler en parallèle l'autonomie :

*« Je ferais un plan de travail particulier, juste pour elle, mais je lui donnerais des choses qu'elle serait capable de faire et que se soit ni trop répétitif ni trop facile ».*

(Enseignant n°14)

De plus, c'est grâce à ces moments passés ensemble que s'établit un contact et que se développe la relation. Pour eux, c'est l'occasion de faire verbaliser l'élève sur ses compétences, de savoir où l'élève rencontre des difficultés.

On peut alors constater toutes les mesures prises afin d'intégrer au maximum cette élève. L'intégration de cette élève demande de l'investissement, des moments plus importants avec lui. Les enseignants estiment qu'une discussion avec les pairs est à planifier dans le but de

les informer sur leur camarade (3/8 en 2E et 2/8 en 2P). Ils trouvent indispensable d'informer les élèves sur la « différence » de cette élève, et donc de les rendre attentifs au traitement particulier. Ils envisagent également d'effectuer en conseil de classe, un travail sur les différences, ceci pour renforcer toute cette dynamique de classe :

*« On peut toujours proposer quelque chose. Des activités plus simples, un cadre particulier, et les autres enfants comprennent aussi, du moment qu'on n'a pas les mêmes exigences. Donc je leur dirais dans cette situation là que Sarah ne fait pas comme nous, et que quand on parle sur les bancs, si elle parle, elle parle, et si elle fait autre chose, bein elle fait autre chose, et pis nous on s'adapte ».*

(Enseignante n°15)

Certaines pistes sont uniquement proposées par les enseignants de 2E. D'après les différentes suggestions, les enseignants dévoluent le problème et les mesures à mettre en place du côté des parents. En effet, deux enseignants aimeraient une aide éducative pour seconder les parents. L'éducateur ou une personne spécialisée pourraient les aider à comprendre comment se comporter avec leur enfant.

Après la lecture de la vignette, les enseignants ont le sentiment que les parents n'ont peut-être pas une bonne représentation du but de l'école. Cela expliquerait alors le fait que leur enfant ne l'a pas compris non plus. C'est pourquoi, les enseignants envisagent des entretiens avec les parents afin d'éclaircir la situation et d'y remédier si nécessaire.

Pour un autre enseignant de 2E, l'élève serait déstabilisée par son nouvel environnement scolaire. Avant d'envisager toutes sortes de démarches, il serait plus judicieux de lui laisser davantage de temps afin de s'adapter.

En effet, comme le souligne également Pelgrims et Cèbe (2010), « un élève arrivant dans une nouvelle classe a besoin, afin d'y intégrer son rôle d'élève, de saisir les règles implicites de fonctionnement social, pédagogique et didactique du groupe ; et leur explicitation sera d'autant plus importante que cet élève nouvel arrivant présente aussi un retard mental » (p.114) :

*« J'essaierais moi de la recadrer de lui laisser le temps de s'habituer à cette nouvelle vie de classe, par rapport aux règles de vie, et tout, parce que si y a un vécu dans la classe il faut aussi qu'elle puisse le partager et l'apprendre aussi ».*

(Enseignant n°4)

Enfin, et toujours dans l'intérêt de l'élève, les enseignants demanderaient l'aide de différentes ressources afin de l'intégrer au mieux. Les bilans de l'OMP, la collaboration étroite avec l'ECSP, ou la demande de l'appui en classe sont, selon les enseignants, des moyens pour venir en aide aux apprentissages de l'élève.

Concernant les mesures prises par les enseignants de 2P, elles sont également en rapport avec les apprentissages de l'élève. Premièrement, un travail sur le métier d'élève doit être fait afin d'obtenir de bonnes conditions de travail pour la suite. Deuxièmement, l'avis de collègues est aussi un paramètre à considérer. Avoir l'opinion de collègues qui ont, durant leurs années d'expériences ou qui ont observé en classe l'élève, peut apporter des éléments de compréhension à la situation. Ces aides extérieures leur permettraient d'envisager des solutions concrètes et profitables à cette élève. Soumettre la piste du répétiteur aux parents, ou l'éventuel redoublement sont des solutions qui peuvent, selon des enseignants.

Pour terminer, ils soulignent que ces aides seraient bénéfiques à l'élève dans la mesure où elles seront pensées et réfléchies en fonction des besoins particuliers de l'élève.

En résumé, nos résultats montrent que les mesures proposées pour cette élève présentant un retard mental concernent souvent des ressources extérieures à la classe (parents, éducateur, OMP, collègues...) ou des mesures scolaires sortant l'élève de la classe (passage au spécialisé, redoublement). Toutefois, quelques enseignants proposent d'adapter leurs pratiques en donnant moins d'activités par exemple, ou en passant par des activités ludiques. Néanmoins, « laisser le temps à l'élève pour s'habituer » ne nous paraît pas une proposition relevant du rôle éducationnel d'un enseignant.

### **5.1.13 Quelles conceptions des difficultés et des mesures à prendre : synthèse**

Rappelons qu'à travers cette première partie, nous cherchions à connaître les conceptions des enseignants en lien avec une déficience donnée. En effet, nous souhaitions voir de quelle manière les enseignants percevaient les difficultés de l'élève, à savoir s'ils les considéraient d'un point de vue médical ou si au contraire, les besoins éducationnels de l'élève étaient plus importants.

Suite aux résultats et à l'analyse des données relatives à la dimension 1, *Les conceptions des difficultés, des mesures et des pratiques à mettre en place*, nous pouvons à présent apporter des éléments de réponse quant à notre première question de recherche.

Le premier constat que nous pouvons faire est le suivant : en ce qui concerne l'élève ayant des difficultés d'apprentissage et l'élève dyslexique pour lesquels les conceptions des enseignants penchent davantage du côté éducationnel.

Il est vrai que nous avons pu relever des indications qui chez certains enseignants nous laissent percevoir une conception médicale. C'est à travers les interrogations qu'ils ont formulées au sujet de l'origine des difficultés de l'élève ou encore grâce aux mesures envisagées que nous avons pu le déduire. Cependant, ces éléments restent peu significatifs face au reste des propos tenus par l'ensemble des enseignants.

Effectivement, la majorité d'entre eux ont évoqué des interrogations et des mesures qui nous permettent de dire clairement que leur objectif est de pouvoir venir en aide à ces élèves et d'adapter au mieux leur enseignement à leurs besoins et à leurs compétences. L'ECSP, le travail en réseau, la différenciation sont alors pour eux des moyens à privilégier pour la réussite de leur intégration.

Comme nous avons pu le voir grâce au travail en réseau avec les différents partenaires impliqués dans la situation d'intégration (parents, logo, spécialistes, etc), les enseignants cherchent à développer leurs connaissances, leurs compétences et les pistes d'actions qu'ils pourront mettre en pratique afin de répondre de la manière la plus adéquate possible aux besoins de l'élève.

De plus, la différenciation est également d'une grande importance dans la mesure où cela permet à travers diverses démarches d'adapter tant les contenus que les méthodes d'enseignement.

Pour ce qui est de l'élève autiste ou celui présentant un retard mental les avis semblent plus mitigés. Effectivement, nous pouvons constater que les interrogations et les mesures proposées laissant percevoir une vision plus médicale que pour les deux autres cas d'élève. Le fait de vouloir savoir si les élèves sont suivis par un psychologue ou encore de demander un bilan dans le but d'écarter tout ce qui ne serait pas de leur ressort, nous montre que certains enseignants voient les difficultés de ces élèves sous un angle plus médical.

Cependant, il est important de souligner que ces conceptions ne sont pas majoritaires et que, malgré des résultats moins tranchés, les conceptions éducationnelles prédominent.

En effet, de nombreuses démarches de différenciation ont été mentionnées par les enseignants, tant au niveau des tâches à effectuer, des dispositifs à mettre en place ou qu'au niveau de guidage à accorder à l'élève. De plus, différentes ressources externes ont également été citées afin d'obtenir plus d'informations quant aux besoins des élèves et aux méthodes à adopter.

Par toutes ces initiatives, l'objectif est toujours de pouvoir adapter les contenus d'enseignement et de choisir les dispositifs les plus appropriés à l'élève, à ses besoins et à ses compétences.

Néanmoins, nous avons également pu relever un obstacle redondant aux quatre situations : l'attention que demandent ces élèves.

Effectivement, bien que les enseignants soient prêts à mettre en place de nombreux dispositifs, ils craignent tout de même que les démarches de différenciation ne leur prennent trop de temps ou encore que les nombreuses sollicitations de l'élève rendent la gestion de classe difficile.

Cependant, bien que ces éléments aient été relevés à plusieurs reprises, ils ne sont pas dominants dans leur discours, qui comme nous l'avons déjà dit, semblent pencher nettement en faveur de l'élève et de ses besoins éducatifs particuliers.

En définitive, ces résultats montrent que, de manière générale, les enseignants sont prêts à s'investir dans toutes sortes de démarches internes ou externes à la classe afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

## 5.2 Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration

### 5.2.1 Quels élèves les enseignants choisissent-ils d'intégrer ?

Pour rappel, lors de la seconde partie de l'entretien, nous avons demandé aux enseignants de choisir parmi les quatre élèves décrits, celui ou celle qu'ils intégreraient en premier dans leur classe et de justifier leur choix. Nous avons également souhaité que les enseignants interrogés établissent un classement des trois autres élèves afin que nous puissions examiner si la nature de la déficience contribuait à leur choix d'intégrer. Ces arguments ont également permis d'extraire les éléments qui font obstacle à l'intégration et ceux qui, ou au contraire la facilite.

**Tableau 5.13 : Classement des 4 situations d'élèves**

	Classement	Difficultés d'apprentissages	Dyslexie	Autisme	Retard mental
2E	1	N=2	N=6	N=0	N=0
	2	N=5	N=2	N=0	N=1
	3	N=0	N=0	N=5	N=3
	4	N=1	N=0	N=3	N=4
		<b>N=8</b>	<b>N=8</b>	<b>N=8</b>	<b>N=8</b>
2P	1	N=2	N=4	N=1	N=1
	2	N=3	N=2	N=1	N=2
	3	N=1	N=1	N=4	N=2
	4	N=2	N=1	N=2	N=3
		<b>N=4</b>	<b>N=8</b>	<b>N=8</b>	<b>N=8</b>

Les résultats (voir tableau 5.13) révèlent que l'élève ayant une dyslexie serait le premier élève que les enseignants accepteraient volontiers d'intégrer dans leur classe.

En effet, dix enseignants sur seize (6 de 2E et 4 de 2P) choisiraient de l'intégrer dans leur classe si la liberté leur était donnée. Quatre enseignants (2 de 2E et 2 de 2P) accepteraient cette intégration en deuxième position dans leur classement, alors que seul 2 enseignants de 2P intégreraient cet élève en troisième ou quatrième position.

Ces résultats montrent de manière assez nette la tendance à préférer intégrer un élève présentant une dyslexie par rapport aux autres types de déficiences présentées.

Cette position des enseignants a été accompagnée d'une argumentation que nous présenterons par la suite.

En ce qui concerne l'élève présentant des difficultés d'apprentissages, 4 enseignants (2 de 2E et 2 de 2P) choisiraient d'intégrer cet élève en premier, 8 enseignants (5 en 2E et 3 en 2P) l'intégreraient en deuxième position ; seul un enseignant de 2P intégrerait cet élève en troisième position et finalement 3 enseignants (1 de 2E et 2 de 2 P) choisiraient cet élève en quatrième position.

En regroupant les premiers choix, nous pouvons observer que 14 des 16 enseignants interrogés préfèrent intégrer soit un élève dyslexique, soit un élève dit en des difficultés d'apprentissage.

En ce qui concerne l'élève autiste, seul un enseignant de 2P est prêt à l'intégrer en premier choix et un autre enseignant de 2P en second choix.

Neuf des enseignants (5 de 2E et 4 de 2P) interrogés seraient d'accord d'intégrer cet élève en troisième position. Enfin, pour 5 de ces enseignants (3 de 2E et 2 de 2P), l'intégration d'un élève autiste serait leur dernier souhait.

Pour terminer, un seul enseignant de 2P choisi d'intégrer l'élève ayant un retard mental en premier. Pour la deuxième position, 3 enseignants (1 de 2E et 2 de 2P) seraient favorables à cette intégration. Cinq enseignants (3 de 2E et 2 de 2P) décident d'intégrer cette élève en troisième position alors que pour 7 enseignants sur 16, ce choix serait le dernier.

Cela nous montre de manière globale, que les enseignants sont moins prêts à intégrer des élèves présentant de l'autisme ou un retard mental.

Ces résultats révèlent alors de manière saillante que l'autisme et le retard mental sont deux déficiences qui sont moins bien acceptées par les enseignants pour des situations d'intégration en classe ordinaire, alors qu'ils sont au contraire moins réticents à l'idée d'intégrer des élèves ayant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissages.

Pour terminer, ses résultats nous montrent que l'attitude des enseignants à intégrer des élèves à besoins éducatifs particuliers varie en fonction du type de difficultés et de déficience de l'élève. Il convient de rappeler qu'à ce stade des entretiens, les enseignants avaient connaissance du diagnostic de chaque cas d'élève décrit.

### **5.2.2 Intégration des élèves présentant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissage : Arguments et ressources**

#### ***Les arguments...***

Les résultats du tableau 5.14 permettent de connaître et de comprendre les arguments qui fondent les premiers choix des enseignants.

En effet, en leur demandant de justifier leur classement, l'enjeu est de pouvoir mettre en exergue ce qui pour eux constituent les obstacles et/ou les facilitateurs à la participation sociale pour ces situations d'élèves à intégrer.

De plus, à travers leurs réponses, nous cherchons à dégager des indices qui laisseraient percevoir leur conception de la déficience une fois celle-ci connue.

Comme nous l'avons souligné, la position des enseignants face à l'intégration ou non de ces 4 situations d'élève varie en fonction de la déficience. C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher plus particulièrement sur les arguments qui fondent leur choix d'intégrer avant tout des élèves dyslexiques ou en difficultés d'apprentissage.

En revanche, nous nous centrerons uniquement sur les raisons qui incitent les enseignants à n'intégrer les élèves autistes et ayant un retard mental qu'en dernier choix.

Dans la mesure où les raisons évoquées pour l'intégration de l'élève dyslexique et de l'élève ayant des difficultés d'apprentissages sont de manière générale similaires, nous avons finalement décidé de les présenter de manière conjointe, tout en apportant des nuances ou des arguments particuliers. Il en est de même pour l'élève autiste et pour l'élève présentant un retard mental.

**Tableau 5.14 :** Arguments liés au premier choix des enseignants et ressources à mettre en place pour l'intégration

<b>2<sup>E</sup></b>		
<b>Difficultés d'apprentissage choisi en premier</b>	<b>Arguments</b>	<b>Ressources</b>
2 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-« un enfant comme les autres » (1)</li> <li>-Préférence à travailler sur des difficultés scolaires que de comportement (1)</li> <li>- Davantage mission de l'enseignant (1)</li> <li>-Par expérience, situation fréquentes (1)</li> </ul>	-ECSP (2)
<b>2<sup>P</sup></b>		
2 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Par expérience, situation fréquentes (1)</li> <li>-Préférence à travailler sur des difficultés scolaires que de comportement (2)</li> <li>-Sentiment de compétence (outils) (1)</li> <li>-Ressources internes à l'école (1)</li> <li>-Davantage mission de l'enseignant (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ressources au sein de l'école si nécessaire (1)</li> <li>-Informations supplémentaires</li> <li>-Méthode de travail (1)</li> </ul>
<b>2<sup>E</sup></b>		
<b>Dyslexie choisi en premier</b>	<b>Arguments</b>	<b>Ressources</b>
6 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Par expérience, situation fréquentes (2)</li> <li>-Sentiment de compétence (outils) (5)</li> <li>-Préférence à travailler sur des difficultés scolaires que de comportement (3)</li> <li>-2<sup>E</sup>→possibilités de remédiations (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logo pour idées d'activités (informations personnelles) (2)</li> <li>-Logo pour l'élève (2)</li> <li>- ECSP (2)</li> <li>-OMP pour informations (1)</li> <li>- <b>Soutien</b> de la famille (1)</li> </ul>
<b>2<sup>P</sup></b>		
4 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Par défaut de ne pas souhaiter avoir l'élève autiste ou avec un retard mental (1)</li> <li>-Sentiment de compétence (outils) (3)</li> <li>-Par expérience, situation fréquentes (3)</li> <li>-Sait où trouver des ressources (1)</li> <li>-« un enfant comme les autres »(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logo</li> <li>-Discussion avec les collègues</li> <li>-ECSP</li> <li>-Avoir plus d'outils par rapport aux mesures « dys »</li> <li>- (faire de la différenciation)</li> </ul>

Les résultats (tableau 5.14) montrent que plusieurs types d'arguments sont évoqués par les enseignants pour justifier leur choix d'intégrer avant tout un élève dyslexique ou ayant des difficultés d'apprentissage.

La première raison évoquée par la majorité des enseignants est en rapport avec leur sentiment de compétences professionnelles face à un élève ayant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissages. En effet, les enseignants mettent en avant le fait que face à ces situations, ils ont plus de connaissances, qu'ils savent où trouver des ressources et que de ce fait ils sauraient comment agir dans ces situations. Certains proposent alors de faire de la différenciation en fonction des besoins éducatifs particuliers de ces élèves ou encore de mettre en place des moments d'appui soit en classe soit avec l'ECSP.

De plus, de par leur formation, ils se sentent généralement plus armés et plus outillés afin de venir en aide à ces élèves et par conséquent ces situations leur font moins peur :

*« Je me sentirais plus à l'aise et puis....ouais je pourrais dans ces moments, à ce moment là plus facilement décider moi de quelle manière agir avec ce type, ce genre d'élèves... ».*

(Enseignant n°4)

*« C'est par rapport à mes compétences, mais aussi dans le cadre de l'école, avec le temps d'appui qu'on a à disposition, et ben je saurais exactement quoi faire. Tu fais de l'appui, tu fais de la différenciation, tu proposes un répétiteur. Donc voilà c'est la situation qui me fait le moins peur car c'est celle que je rencontre le plus ».*

(Enseignant n°9)

Comme l'exprime le deuxième extrait, la seconde raison évoquée par un certain nombre d'enseignants, est le fait que la présence en classe d'élève dyslexique ou ayant des difficultés d'apprentissages est une situation rencontrée fréquemment et que par conséquent, les enseignants ont acquis plus d'expériences ce qui favorise alors leur sentiment de compétences :

*« Je me sentirais plus à l'aise parce que j'ai plus d'expérience, j'en ai déjà eu, et donc j'ai plus de connaissances, je dirais que je suis plus armée pour aider cet enfant là ».*

(Enseignant n°5)

*« Un élève en difficulté on en a souvent dans nos classes, en difficultés d'apprentissage...le premier dyslexie ben on en a aussi alors c'est vrai que le cas d'un élève autiste ou avec un retard de deux ans ça nous arrive moins souvent, voire jamais ...alors c'est vrai que... ».*

(Enseignant n°4)

De plus, les enseignants parlent de leur préférence à travailler sur des difficultés d'apprentissage plutôt que sur des difficultés de comportement. Les enseignants semblent alors se sentir plus à l'aise et plus outillés pour aider des élèves lorsqu'ils présentent des difficultés qui sont davantage de l'ordre des apprentissages, des disciplines et lorsque le comportement et la socialisation ne pose pas de problème. Certains évoquent le fait de se sentir plus démunis face aux difficultés comportementales des élèves alors que les difficultés cognitives relèvent davantage, selon eux, de leur travail. L'importance de la formation qu'ils ont suivie est alors encore mise en avant.

En effet, beaucoup d'entre eux mettent en avant le fait que venir en aide à des élèves ayant des difficultés d'ordres scolaires est davantage en lien avec leur métier d'enseignant :

*« Bein y a du travail à faire...euuuuuu scolairement, mais socialement ça joue avec les autres enfants, donc c'est plus du travail de l'enseignant ».*

(Enseignant n°12)

*« Moi, personnellement, l'apprentissage des sons, des lettres me passionnent et que je pourrais les aider. Ca m'intéresse beaucoup plus, je me sens plus à l'aise avec ça, tandis que les autres cas sont très perturbants et que j'ai pas l'impression d'avoir une prise ».*

(Enseignant n°7)

Enfin l'une des dernières raisons évoquées concerne le fait que l'élève présentant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissages est perçu comme étant un élève ayant des caractéristiques plus proches des élèves « ordinaires ». Effectivement l'enseignante n°2, comme bien d'autres, soulève « qu'il est plus facile d'intégrer un enfant qui ressemble plus à nos élèves ordinaires ».

Par exemple, pour l'élève dyslexique, un enseignant mentionne qu'il est plus facile de l'intégrer puisque qu'il n'y a pas de problème au niveau du comportement et que malgré ses difficultés, il peut tout de même « s'accrocher » dans l'ensemble des disciplines. Il suffirait simplement de mettre en place de petits dispositifs et des aménagements pédagogiques.

Cependant, rappelons que l'un des défis de l'école est justement de prendre en compte les différences individuelles (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001). Cela demande alors un travail important afin justement de ne plus chercher à catégoriser les élèves en fonction d'une certaine norme et d'accepter tout un chacun comme ayant des besoins qui lui sont propres. Il faut alors admettre que ce travail de différenciation peut effectivement faire peur aux enseignants lorsque les besoins de certains élèves sont trop éloignés de ceux du reste du groupe. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, cela leur demanderait donc un trop grand investissement, ce qui peut expliquer le choix des enseignants à préférer intégrer des élèves dyslexiques ou ayant des difficultés d'apprentissage.

Un autre enseignant soulève un certain nombre d'arguments en faveur de l'intégration de ces deux élèves. Selon les propos des enseignants interviewés, on a remarqué qu'ils ont davantage le sentiment d'avoir pour mission de travailler sur des compétences scolaires et par conséquent d'avoir un rôle d'instructeur plutôt que d'éducateur. De plus, cet enseignant relève aussi, qu'en contexte ordinaire, et de par les effectifs de classe, il est plus facile d'intégrer des élèves proches de la « norme » dans la mesure où il est plus aisé de les intégrer dans le groupe classe grâce à différents dispositifs :

*« Parce qu'à 20 le problème c'est...tu peux bien intégrer d'autres qui sont différents, mais ça te prend plus de temps pour harmoniser tout ça ...(...) mais à ce moment là en effectif un peu plus réduit mais pas à 23 quoi ».*

(Enseignant n°11)

Enfin, pour terminer, nous trouvons important de souligner que l'une des enseignantes de 2E argumente son choix en fonction du degré dans lequel évolue l'enfant. Il est vrai, qu'en 2E, il est peut être trop tôt pour lui attribuer une déficience et que tout n'est pas encore décisif :

*« Attention faut quand même pas tout de suite dire « olalala échec », on a quand même encore beaucoup d'espoir en 2E (...). C'est vraiment des difficultés de type scolaire sur lesquelles on va de tout façon travailler dans le cadre de la vie de la classe, tous les jours, quotidiennement, on va travailler sur ces choses là ».*

(Enseignant n°3)

Pour conclure, tous les éléments précités tels que le sentiment de compétence professionnelles ou l'expérience des situations vécues avec des élèves dyslexiques ou des élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont des paramètres qui facilitent l'intégration. Néanmoins, et malgré un environnement favorable, des obstacles sont soulevés par certains enseignants. En effet, prévoir des activités spécialement pour ces élèves, demande un investissement non négligeable. Différencier des activités en fonction des besoins des élèves donne aux enseignants du travail supplémentaire.

Un autre obstacle mentionné par les enseignants est le manque de connaissance, et un manque de formation, ce qui a une influence directe sur leur pratique. Ils éprouvent un « temps de retard » constant, ce qui est regrettable. Le bon fonctionnement de la scolarité d'un élève repose selon eux, sur des pistes concrètes à appliquer, ce qu'ils n'ont pas toujours obtenu, et donc, ils se sentent démunis. Pour eux, c'est en étant le plus proche possible du « handicap de l'élève » qu'ils pourront progresser.

### ***Et les ressources à mettre en place ...***

Après avoir interrogé les enseignants sur les raisons qui faciliteraient ou qui feraient obstacle à l'intégration d'élèves ayant une dyslexie ou présentant des difficultés d'apprentissage, nous voulions connaître les ressources qui les aideraient à les intégrer.

Les ressources demandées par les enseignants étant directement en lien avec le type de déficiences des élèves, nous avons décidé de les présenter de manière indépendante.

Parmi les ressources nécessaires et mentionnées par les enseignants pour intégrer un élève dyslexique, les logopédistes sont sollicités pour deux raisons différentes. La première, concerne l'obtention d'informations supplémentaires, des pistes d'action concrètes en faveur des besoins des élèves. Ceci nous laisse percevoir une conception plutôt éducationnelle. Quant à l'autre, elle concerne directement l'élève dans la mesure où les enseignants souhaitent faire appel au logopédiste afin de travailler sur les difficultés des élèves en lien avec la déficience.

La seconde ressource que les enseignants souhaitent recevoir afin de pouvoir venir en aide à cet élève est l'ECSP. Cette personne servirait alors de soutien à l'enseignante et à l'élève dans la mesure où cela permettrait à l'enseignant d'être quelque peu déchargé. Cependant le but principal est de pouvoir travailler en petits groupes et plus spécifiquement sur les difficultés que rencontre l'élève dyslexique en vue d'une progression.

La troisième ressource est en lien avec la collaboration entre la famille de l'enfant dyslexique et l'école. En effet, les parents sont alors considérés comme des partenaires essentiels pour mettre en place un dispositif de travail continu entre l'école et le domicile.

Finalement, les enseignants souhaitent avoir des informations supplémentaires concernant la dyslexie et les mesures qu'ils peuvent adopter en classe. L'un d'eux ferait appel à l'OMP.

Pour terminer, nous avons pu constater que très peu d'enseignants ont demandé à avoir accès à des ressources et que de manière générale, ceux qui ont souhaité en demander n'ont pas évoqué le manque de connaissances mais plutôt un complément d'informations dans le but d'être le « plus apte » dans ce genre de situation. En définitif, il ressort tout de même majoritairement du discours des enseignants une certaine aisance de leur part à venir en aide à des élèves présentant une dyslexie.

Concernant les ressources pour intégrer l'élève en difficulté d'apprentissage, nous pouvons constater que les enseignants sont à la recherche de renseignements supplémentaires afin d'avoir d'autres regards et d'autres pistes d'action. Cependant, comme pour la dyslexie, les enseignants semblent ne pas avoir réellement besoin de ressources supplémentaires si ce n'est pour enrichir leurs connaissances de base.

### 5.2.3 Intégration d'un élève autiste ou ayant un retard mental : Arguments et ressources

Les résultats sont présentés dans le tableau 5.15

**Tableau 5.1.5** : Arguments liés au dernier choix des enseignants et ressources à mettre en place pour l'intégration

<b>2<sup>E</sup></b>		
<b>Autisme</b>	<b>Arguments</b>	<b>Ressources</b>
3 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation peu courantes (2)</li> <li>- Davantage de l'ordre d'un médecin (1)</li> <li>- Pas beaucoup d'informations au niveau de la recherche (1)</li> <li>- Sentiment d'incompétence (3)</li> <li>- Difficile de ne pas avoir d'interaction (1)</li> <li>- Demande beaucoup de temps et d'attention (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informations, formations sur la déficience → avoir des clés, des outils (2)</li> <li>- Avoir des connaissances médicale de la déficience (1)</li> <li>- Présence en classe de l'éducateur ou personne spécialisée (2)</li> <li>- Savoir quelles sont les attentes pour l'enfant (1)</li> <li>- Pouvoir travailler avec OMP et les personnes qui suivent l'élève (1)</li> <li>- Faire un stage dans une institution (1)</li> <li>- Avoir des pistes pour travailler avec l'élève et savoir comment se comporter (1)</li> </ul>
<b>2<sup>P</sup></b>		
2 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation déjà vécue (1)</li> <li>- Difficile pour la dynamique de classe (1)</li> <li>- Difficulté à gérer lors d'activité extérieure (1)</li> <li>- Difficile à gérer au quotidien (1)</li> <li>- Difficile de ne pas avoir d'interaction (1)</li> <li>- Aspect « extérieur » de la maladie (1)</li> <li>- Davantage de l'ordre d'un médecin (1)</li> <li>- Difficultés scolaires + comportementales (1)</li> <li>- Sentiment d'incompétence (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travail en réseau avec médecin et psy qui le suivent (2)</li> <li>- Présence en classe (2)</li> <li>- Bilan pour avoir des informations (1)</li> <li>- Travailler avec les parents (1)</li> </ul>

<b>2<sup>E</sup></b>		
<b>Retard mental</b>	<b>Arguments</b>	<b>Ressources</b>
4 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés relationnelles difficile à gérer (2)</li> <li>- Pas former pour (2)</li> <li>- Sentiment d'incompétence (1)</li> <li>- Situation peu connue (2)</li> <li>- Grand effectif (1)</li> <li>- Difficulté à gérer son comportement (1)</li> <li>- Sentiment d'être déstabilisé (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP en classe pour travailler sur le comportement et les règles de vie (1)</li> <li>-ECSP/ présence en classe pour travailler avec l'élève (4)</li> <li>-Personne extérieure pour expliquer aux autres élèves (1)</li> <li>-Passerelle avec des 1 E de temps en temps pour éviter de la stigmatiser (1)</li> <li>-Avoir du matériel à manipuler (1)</li> <li>-Une formation avec des pistes concrètes pour travailler en classe (1)</li> <li>-Travailler avec les parents (1)</li> </ul>
<b>2<sup>P</sup></b>		
3 enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Méconnaissance de la maladie (1)</li> <li>- Sentiment d'incompétence (2)</li> <li>- Difficulté à gérer le comportement (2)</li> <li>- Un trop grand décalage avec les autres (1)</li> <li>- « on ne peut pas faire grand chose avec elle » (1)</li> <li>- Pas former pour (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP en classe (3)</li> <li>-Travailler par passerelle avec des 1P (1)</li> <li>-Répétiteur (1)</li> <li>- Bilan OMP (1)</li> <li>- Contact ancienne enseignante (1)</li> <li>-Envisager le redoublement (1)</li> <li>-Signalement pour le spécialisé (1)</li> <li>-Pas une intégration à plein temps (1)</li> <li>-Avoir des informations sur la déficience (1)</li> <li>-Informations d'un psy (1)</li> <li>-Avoir des attentes claires pour tout le monde (1)</li> </ul>

Avant de débiter la présentation des résultats qui figurent dans le tableau 5.15, rappelons que le retard mental ainsi que l'autisme sont deux déficiences qui ont été classées en troisième et en quatrième choix par les enseignants, à l'exception d'un enseignant qui les a positionnées en premier et deuxième choix pour des raisons personnelles. En effet, cet enseignant argumente son choix par le défi qu'il aimerait relever. Il souligne également des éléments qui facilitent l'intégration de ces deux élèves. Il trouve qu'il n'y a pas autant de contraintes ou d'exigences à les intégrer si l'on compare avec les deux autres déficiences. Pour lui, il y a plus de liberté, et il se sent volontaire à les accueillir, notamment parce qu'il les trouve attachants.

### **Les arguments...**

Examinons à présent les arguments évoqués par les enseignants pour ne pas intégrer un élève autiste ou ayant un retard mental : arguments qui expriment des obstacles. Etant donné que leurs réponses ne varient pas en fonction des deux types de déficiences, nous avons à nouveau décidé de les regrouper afin d'éviter des répétitions.

L'élément récurrent qui ressort autant en 2E (4/7) qu'en 2P (3/5), donc chez plus de la moitié des enseignants, est le sentiment d'incompétence professionnelle face à ces élèves. En effet, ils disent éprouver de grandes difficultés à gérer le comportement de ces élèves, ne pas savoir comment s'y prendre, et c'est ce qui les gêne. Ce « manque » leur donne l'impression de ne rien pouvoir leur apporter et de ne rien pouvoir faire pour eux. Ils ne se sentent pas suffisamment outillés pour les aider. Il ressort alors très fortement qu'ils se sentiraient totalement démunis face à ces deux situations s'ils venaient à les rencontrer. Rappelons alors que Doré, Wagner et Brunet (1996) soulevaient cet obstacle comme étant prédominant dans la plupart des discours des enseignants quant à l'intégration d'élève ayant une déficience. Ces auteurs ajoutaient également que ce sentiment d'incompétence serait à l'origine de l'attitude négative des enseignants envers une intégration de ce type. Notons que même si les enseignants n'ont pas refusé catégoriquement l'intégration de ces élèves, le fait de les placer en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> position nous montre tout de même qu'ils n'y sont pas tout à fait favorables :

*« Pour l'élève autiste, ce qui se passe c'est au niveau de notre frustration. On a l'impression ne pas lui apporter, parce qu'il n'y a pas de relation...donc euuuh... ça doit être le plus difficile, parce qu'il est là et on a l'impression de ne rien pouvoir faire pour lui en fait ! ».*

(Enseignante n°2)

A travers ces propos, on peut percevoir les sentiments qui les animent. Un enseignant ajoute même qu' « on ne peut pas faire grand chose pour eux, et cela me désole... ».

*« Je pense qu'on se sent plus de capacité d'essayer des choses quand il s'agit de problèmes d'apprentissage. Les problèmes physiques ou physiologiques voir psychologiques ou comme l'autisme, on ne sait pas trop comment faire et pis on n'a pas forcément l'impression d'avoir beaucoup d'emprise dessus ».*

(Enseignante n° 1)

Comme l'exprime cet extrait d'entretien les enseignants semblent éprouver plus de réticences à intégrer des élèves dont la déficience se manifeste par certains comportements des élèves. En effet, nous l'avions déjà mentionné auparavant, les enseignants pensent que les difficultés comportementales sont bien plus difficiles à gérer au quotidien dans une classe ordinaire alors que les difficultés en lien avec des savoirs scolaires font davantage partie de la mission qui leur incombe. En somme, il ressort très nettement que lorsque la déficience se manifeste au niveau de comportements sociaux de l'enfant, les enseignants estiment qu'il n'est pas de lors ressort d'assumer cet élève en classe et que cela ne fait donc pas partie de leur profession :

*« Parce que...de par ma pratique eu..... je, je préfère travailler sur des difficultés d'apprentissage que de comportement déjà, je pense que l'élève autiste ou avec des traits autistiques, ça ne relève pas de notre professionnalisme mais plutôt d'autres professionnels. (...). J'ai l'impression que c'est, ça fait plus partie de... « c'est plus notre job » les difficultés d'apprentissage, alors je ne dis pas que les difficultés de comportement ce n'est pas notre job, mais c'est deux situations où il y a une cause « externe » et ils n'ont pas des difficultés d'apprentissage juste parce qu'ils sont agités.(...) Ils ont des difficultés parce qu'ils ont des traits autistiques, ou un retard mental qui est une cause qui est totalement extérieure ».*

(Enseignant n°1)

*« Par contre retard mental c'est un peu difficile pour l'enfant, autiste c'est peut être pas non plus sa place dans une école normale, dans un cursus normal. (...) bein si le retard mental est avéré, alors elle ne peut pas...enfin c'est pas une enfant qui peut suivre une scolarité normale...ou bien en tout cas pas en 2P, donc il faudrait la refaire...mais je veux dire, tu ne peux pas t'occuper d'un enfant comme ça alors que tu as toute la classe...».*

(Enseignant n°9)

De plus, comme nous pouvons le constater, les grands effectifs des classes ordinaires représentent un obstacle significatif pour l'intégration de ces enfants. En effet, il ressort, que de par l'attention que demandent des enfants autistes ou présentant un retard mental, la gestion de la classe devient très difficile. Il est vrai que ces élèves font preuve de peu d'autonomie ce qui demande une présence et une attention constante de la part des enseignants, qui ne peuvent alors que très peu leur dévoluer certaines responsabilités qui font normalement partie du métier d'élève.

En 1990 déjà, Lafay mettait en exergue le fait que la question des effectifs de classe devait se poser en cas d'intégration d'un élève en situation de handicap. En effet, cette mesure doit permettre de répondre à l'inquiétude des enseignants quant à la surcharge de travail et à l'attention que demandent ces élèves comme l'exprime cet enseignant :

*« Avoir des classes à plus petit effectif, parce qu'en avoir 22, un double degré et puis avoir un enfant comme ça à intégrer c'est pas possible ».*

(Enseignant n°5)

De plus, cela demande beaucoup de temps aux enseignants, autant lors du temps de planification que lors du temps d'enseignement. Certains mettent en avant le fait d'être déjà débordés par la préparation des leçons pour la classe et que le travail demandé pour différencier et l'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève seraient alors une charge supplémentaire. Cet élément est alors présenté par bon nombre d'enseignants comme un obstacle important. Nous entendons alors cet argument comme étant une manière pour les enseignants de se protéger d'un monde professionnel qui leur en demande toujours plus (Doudin & Lafortune, 2006).

Nous pensons percevoir que les attitudes plutôt défavorables à l'égard de l'intégration d'un élève autiste ou ayant un retard mental relèvent du fait qu'ils voient un trop grand décalage entre ces deux élèves et le reste de la classe. La différenciation serait alors une individualisation de l'enseignement ce qui comme nous l'avons déjà dit, constituerait une charge de travail supplémentaire et par conséquent un obstacle significatif à l'intégration.

En effet, un enseignant ayant déjà intégré un élève avec un retard mental soulève que ce « trop grand décalage » entre l'élève intégré et le reste du groupe classe rend la gestion des activités très difficile. La dynamique de la classe s'en voit, selon lui, alors perturbée :

*« Vu qu'il y a un décalage, on ne peut rien faire avec elle, même dans les jeux, c'est difficile. Elle n'a pas le même intérêt que les autres, c'est très dur ».*

(Enseignante n°12)

On constate alors qu'il est difficile pour les enseignants de s'occuper d'un élève ayant l'une de ces déficiences alors qu'ils ont encore à leur charge toute une classe. Ils ont beau adopté différentes stratégies, au bout d'un certain temps, ils pensent ne plus être en mesure d'assumer l'intégration, parce que cela ne rentre plus dans leurs compétences. Ils ne sont pas d'accord de délaissier le reste de la classe pour cet élève en intégration. C'est pourquoi l'intégration devient difficile :

*« Donc, à un moment donné les stratégies que j'aurais adoptées soit elle porte leurs fruits et l'enfant parvient à faire sa part de chemin, soit il n'y arrive pas, et moi je ne suis plus en mesure de.... ça ne rentre plus dans mes compétences. (...) Je m'épuiserais, je ne serais plus d'accord de délaissier le reste de la classe ».*

(Enseignant n°8)

Nous souhaitons alors rappeler que pour les deux autres cas d'élèves (dyslexie et difficultés d'apprentissage), le fait de mettre en place de la différenciation ne semblait pas poser problème aux enseignants. Pour des élèves autistes ou présentant un retard mental les enseignants paraissent plus réticents à entreprendre des démarches de différenciation. Mis à part le décalage que les enseignants mentionnent, nous pouvons tout de même constater que la nature de la déficience a, selon eux, un impact direct sur les pratiques. Ils semblent que leur conception a un effet sur leurs pratiques pédagogiques :

*« Mais parce qu'on est plus des instructeurs que des éducateurs quand même, c'est des choses face auxquelles...les difficultés d'apprentissages, on sait mieux comment gérer, et puis quand on a un groupe de 20 élèves, c'est plus facile à gérer, on peut différencier, on peut faire des petits groupes, y a des groupes d'appui, on peut travailler comme ça, maintenant sur des grosses difficultés relationnelles comme ces deux enfants là....c'est ....c'est plus chaud... ».*

(Enseignant n°3)

Un autre obstacle formulé par les enseignants (3/7 en 2E et 1/5 en 2P) est la difficulté qu'ils peuvent rencontrer au niveau de la relation et qui se décline par différentes craintes. Ils estiment que l'autisme et le retard mental sont deux situations relationnelles très difficiles à gérer. Etant donné que les situations de communication sont difficiles aussi bien entre l'élève et l'enseignant, qu'entre l'élève et ses camarades.

En effet, ne pas pouvoir échanger, discuter, partager avec l'autre constitue un frein dans la construction de la relation. Pour certains enseignants, cette situation est vécue difficilement dans la mesure où ils n'ont pas la possibilité de créer des liens qui seront à la base de la relation pédagogique qui les lie aux apprenants. De plus, ce sont ces situations qui les perturbent dans la mesure où ils ont l'impression de n'avoir aucune prise sur l'apprentissage de ces élèves :

*« T'a les cas où ils ont des problèmes mentaux, autisme, ce genre de problèmes là, c'est waw ! Je trouve ça difficile, aucun accès, je ne saurais pas comment procéder ».*

(Enseignante n°7)

*« Le fait de ne nouer aucune relation, de ne pas être en interaction... enfin c'est aussi très difficile pour le groupe classe ».*

(Enseignante n°9)

Non seulement, les difficultés à entrer en interaction avec ces élèves peuvent poser problème, mais certains enseignants nous ont également confié que « l'aspect extérieur de la déficience » (gestuelle, comportement, bruit etc..) peut être passablement déstabilisant tant pour eux que pour le reste de la classe.

De plus, le sentiment d'incompétence évoqué au préalable n'est pas sans lien avec le peu d'expériences vécues par les enseignants avec ces élèves. Ces situations sont en effet peu courantes dans les classes ordinaires et par conséquent peu connues des enseignants. Ce manque de familiarité ne favorise pas l'acquisition de savoir faire et de savoir-être pour ces situations d'intégration, renforçant leur sentiment d'incompétence professionnelle.

De par la rareté de ces situations, les enseignants ne se sentent pas suffisamment outillés pour venir en aide à ces élèves et perçoivent alors les limites de leurs actions. Ils mettent en avant le fait de ne pas avoir été formés pour assumer ce type de situation. C'est donc l'inconnu et le manque de compétences qui laissent les enseignants si réticents à ce type d'intégration. Mais rappelons qu'une fois en contact avec l'élève, il semblerait que les enseignants adoptent une attitude un peu plus positive (Doré, Wagner & Brunet, 1996).

Le dernier élément évoqué par les enseignants semble expliquer les sources de toutes les craintes mentionnées au-dessus : la formation. En effet, durant leur parcours de formation, les enseignants nous confient ne pas avoir eu de cours liés à ce genre de problématique. Ils ne maîtrisent pas du tout ces déficiences d'un point de vue théorique ou pratique. Ce manque d'informations les oblige à se renseigner alors que la complexité de ces déficiences suscite déjà de la gêne chez eux :

*« J'aurais besoin de beaucoup plus de connaissances personnelles sur l'autisme ou le retard mental avant même de l'accueillir, parce que je pense qu'on n'en sait pas grand chose, et ça reste encore assez mystérieux en ce qui concerne les raisons. Donc j'aurais besoin de m'informer sur l'autisme et puis après...c'est pas facile, j'ai du mal à m'imaginer dans cette situation là ».*

(Enseignant n° 1)

Selon eux, pouvoir gérer en classe un élève avec l'une de ces déficiences est « tout un métier » qui ne serait pas le leur. Ils soulignent alors que leur formation est insuffisante pour accueillir ces élèves, et comme, ils estiment être peu formés, et ils ont peur d'être inefficaces :

*« Il ne faut pas oublier qu'on ne peut pas tout combler à l'école primaire, qu'on a un manque de ressources, et même au niveau de notre formation, on n'est pas vraiment préparé à tous ce qu'on peut rencontrer... Il faut avouer nos limites aux parents parce qu'il nous arrive de pas savoir ».*

(Enseignant n° 15)

C'est pourquoi, selon eux, la prise en charge de ces élèves devrait se faire par un spécialiste. Ainsi, poursuivre une scolarité dans un cadre adéquat à leurs besoins particuliers, comme une classe spécialisée ou alors un centre, serait la meilleure solution :

*« Bein disons qu'au bout d'un moment ce n'est plus de notre ressort dans une classe ordinaire...d'avoir des élèves qui ont des gros soucis comme ça ».*

(Enseignant n°2)

*« Est-ce que c'est vraiment utile d'insister pour qu'il soit dans une école ordinaire ? Où est la limite ? Je dirais que je me situe plutôt dans le besoin de l'élève, c'est ça qui m'importe le plus, c'est l'objectif premier ».*

(Enseignant n°15)

Pour conclure, ces différents arguments montrent à quel point, il n'est pas si évident pour les enseignants d'intégrer. Le manque de compétences, le manque de confrontations dans leur pratique d'intégration avec des élèves présentant des déficiences, le manque de savoir-faire face aux particularités de ces élèves ou alors une formation qui ne leur a pas permis d'acquérir des compétences professionnelles nécessaires à l'intégration sont autant de facteurs qui font obstacle à l'intégration et qui expliquent leurs attitudes défavorables à l'intégration d'élèves autistes ou ayant un retard mental.

### ***Et les ressources pour intégrer l'élève autiste et l'élève ayant un retard mental...***

L'une des premières ressources souhaitées par les enseignants en vue d'intégrer un élève autiste ou présentant un retard mental, est une seconde personne en classe, à savoir l'ECSP ou une personne spécialisée qui travaillerait directement avec l'élève. Cette demande concerne donc : l'aide externe qui viendrait seconder le travail de l'enseignant et celui-ci pourrait alors observer les gestes, les attitudes, les comportements et la manière de faire de ces personnes en présence de ces élèves.

Ces personnes sont donc perçues comme des ressources indispensables à l'accueil d'un élève ayant l'une de ces déficiences. Etre secondé est un souhait très revendiqué dans les deux degrés (6/7 en 2E et 5/5 en 2P). Cela nous montre également à quel point une deuxième présence en classe peut les aider tant pour la gestion de classe que pour acquérir les compétences qui leur manquent.

Cette demande d'aide au sein de la classe nous laisse percevoir chez les enseignants une conception plutôt éducationnelle : la recherche d'informations et de savoir-faire pour mettre en pratique des démarches pouvant répondre aux besoins éducatifs de l'élève.

Néanmoins, nous percevons davantage une conception psycho-médicale à travers les obstacles précités. En effet, les enseignants souhaitent cette aide extérieure dans la mesure où ils ne se sentent pas outillés, compétents pour une telle responsabilité, et savoir comment intégrer l'élève et favoriser ses apprentissages.

La demande d'une personne supplémentaire en classe est une manière de pouvoir quelque peu se décharger de cet élève et de pouvoir le confier à une autre personne pour pouvoir s'occuper pleinement du reste de la classe.

A propos de l'élève autiste :

*« Je demanderais à un éducateur qui viendrait dans la classe, qui l'aiderait, qui l'accompagnerait ou un accompagnant, je sais pas si c'est un éducateur mais...peut être un thérapeute qui l'aiderait à entrer peut être en contact avec d'autre, qui l'aiderait à se repérer au niveau de l'espace, dans l'école à gérer...(pour travailler plus avec lui) ».*

(Enseignant n°3)

*«Pour l'élève avec un retard mental, je pense...je demande une personne en classe d'office, pour pouvoir lui apporter le plus possible. Je pense qu'elle a besoin d'une personne de confiance parce qu'il y a des liens affectifs qui sont forts, je me dit que Sarah a besoin de transférer ça sur quelqu'un d'autre, pour que je puisse m'occuper des autres élèves, parce que pour moi, les autres élèves sont aussi importants ».*

(Enseignant n°15)

Le discours de ces enseignants nous montre bien que la présence en classe d'un intervenant extérieur serait une manière pour eux de déléguer cette responsabilité à une tierce personne. De cette manière, les enseignants évitent d'endosser un rôle qu'il ne considère pas comme étant le leur.

Nous nous interrogeons alors sur le bien-fondé de cette intégration dans la mesure où l'élève travaillerait à part avec un autre adulte. Quels sont alors les bénéfices pour cet élève ?

La deuxième ressource demandée concerne le manque d'informations que ressentent les enseignants. En effet, les enseignants ont mis en avant le fait que leur formation de base ne les a pas préparée à ce type de situation et que de ce fait ils n'ont pas suffisamment d'outils et de savoir-faire pour intégrer de tels élèves. Afin de pouvoir remédier à ces lacunes, la demande des enseignants est de deux ordres : pouvoir accéder à des informations concernant les déficiences (lectures, spécialistes, etc..) et pouvoir suivre une formation afin d'obtenir des compétences, des outils qu'ils pourraient intégrer dans leur quotidien :

*« De savoir médicalement, que fait un retard mental, qu'est-ce que ça touche, qu'est-ce que ça implique pour pouvoir savoir du coup ce qu'on peut faire avec un élève, je sais pas si c'est la mémoire qui est touchée, si c'est autre chose, enfin qu'est ce qu'il est possible de faire avec cet élève là ».*

(Enseignant n°2)

*« Il serait bien aussi que je puisse aller faire un stage dans une institution où y a des enfants autistes pour voir comment travailler avec ce genre d'enfants, comment les intégrer dans une classe ...etc.... enfin moi dans ce cas là, j'aurais besoin d'avoir une aide personnelle ».*

(Enseignant n°4)

Ces pistes seraient à la fois des aides tant pour la mise en place de pratiques éducatives qu'au niveau de la communication et du relationnel avec l'élève. Savoir comment se comporter et interagir avec ces élèves est d'autant plus important pour eux, dans la mesure où la relation ne peut se construire que si l'on adopte les bons gestes et la bonne posture.

Nous souhaitons tout de même indiquer que malgré le manque de formation et le sentiment d'incompétence que peut ressentir l'un des enseignants interviewé, ce dernier ne souhaite pas demander de formation complémentaire pour intégrer un élève autiste ou ayant un retard mental. Pour nous, cela met en exergue le fait que cet enseignant pense que ce type d'intégration ne fait pas partie de son métier.

La formation n'est pas le seul moyen mentionné pour parvenir à réaliser une intégration réussie. Travailler en réseau et avoir des partenaires vers qui se renseigner sont des éléments qui aident à construire et à progresser dans les situations d'intégration. Que se soit l'OMP ou les psychologues, ces ressources sont des moyens d'informations autant sur la déficience que pour obtenir des informations précises sur les situations vécues par les élèves. Enfin, les parents font partie intégrante de cette demande :

*« Connaître le contexte, la situation, avoir des informations qui vont me permettre de mieux cibler mes actes vis-à-vis de l'enfant, et d'être le plus proche possible de son handicap, et donc avoir une meilleure connaissance de son handicap de manière à réfléchir et à mieux poser, euh comment modifier le matériel que j'ai et lui mettre à disposition pour qu'il lui soit plus abordable et que d'une manière où d'une autre il puisse progresser ».*

(Enseignant n°2)

Plutôt que d'avoir des informations supplémentaires, certains enseignants souhaitent pouvoir travailler en réseau ce qui permet d'établir des attentes claires et des objectifs précis quant à l'intégration. En effet, c'est grâce à un travail de collaboration avec les différents partenaires qui jouent un rôle dans l'intégration que celle-ci a le plus de chance de réussir. De plus, les situations d'intégration peuvent être lourdes à gérer pour les enseignants étant donné leur particularité, et par conséquent le fait de pouvoir partager, échanger et se sentir soutenus et guider dans les démarches entreprises semblent être un élément important pour les enseignants.

Le temps de travail en réseau peut être vu comme une surcharge supplémentaire dans l'emploi du temps des enseignants (Lafay, 1990). Cependant, cela n'est pas ressorti dans le discours des 16 enseignants interrogés qui voient davantage cette mesure comme un soutien important :

*« Bon après y a aussi le lien avec l'OMP ou encore les personnes qui suivent les élèves,(...) je pense qu'il y a aussi des personnes qui les suivent à l'extérieur de l'école donc avoir un lien privilégié avec ces personnes ça peut aider à avancer ensemble ».*

(Enseignant n°2)

Enfin, en ce qui concerne les ressources demandées, nous nous rendons compte qu'il est essentiel de savoir dans quel but les enseignants demandent des aides supplémentaires pour mieux saisir les conceptions des enseignants. Demander une aide extérieure pour travailler directement avec l'élève ou demander une aide pour avoir des pistes d'action traduit des conceptions différentes, la première plutôt médicale, la seconde éducationnelle. Si toutes les ressources mentionnées ci-dessus étaient communes aux deux déficiences (retard mental et autisme), celles que nous allons maintenant présenter n'ont été demandées que pour l'élève présentant un retard mental.

L'un des premiers souhaits exprimés par les enseignants est de demander la présence d'une personne extérieure ou de l'ECSP dans le but de travailler directement avec l'élève sur son comportement au sein de la classe ainsi que sur les règles de vie. Cette démarche permet de mettre un cadre à l'élève, et ainsi, pouvoir reprendre avec lui les comportements à adopter en classe, voire anticiper les gestes de l'élève afin d'éviter tout débordement. Cette personne supplémentaire permettrait alors de soulager l'enseignant, qui n'aurait plus « besoin » de gérer cet aspect lié au comportement. De plus, grâce à ce soutien, l'élève apprendrait petit à petit à comprendre et à entrer dans le métier d'élève :

*« Alors l'ECSP pas mal dans la classe, pour essayer de gérer le comportement, pour suivre accompagner, essayer de donner un peu quelques règles pour essayer de gérer ça dans le vécu de la classe ».*

(Enseignant n°3)

Les enseignants estiment qu'il est important que les élèves soient au clair sur la déficience de l'élève afin qu'ils comprennent et qu'ils acceptent au mieux la présence de cet élève dans la classe. Effectivement, de par ses besoins éducatifs particuliers, il pourrait arriver que l'enseignant accepte certaines choses qu'il ne tolérerait pas des autres élèves ou qu'il adopte d'autres démarches avec cet élève, d'où l'importance d'un discours clair afin qu'ils ne ressentent pas d'injustice.

Ils suggèrent également de mettre en place des passerelles avec des classe de 1P, 2E , 1E et cela pour deux objectifs : permettre à l'élève de suivre un programme adapté à son niveau de compétence mais aussi, pouvoir quelque peu être déchargé.

Toutefois, bien que cette méthode puisse produire des bénéfices pour l'élève, certains enseignants soulignent qu'il ne faudrait pas que cela le stigmatise davantage. Effectivement, le fait de n'intégrer l'élève que de manière partielle peut être vu comme une sorte de ségrégation (Bless, 1994). Par ce dispositif, nous pouvons constater que les conceptions des enseignants sont parfois d'ordre éducationnel (programme selon les besoins) alors que d'autres ont davantage une conception médicale (se décharger) :

*« Avoir la possibilité éventuellement de la mettre dans d'autres classes, la mettre en 1<sup>ère</sup> enfantine pour certaines activités si ça peut ne pas être trop stigmatisant ».*

(Enseignant n°3)

Cependant, comme nous l'avons dit, le souhait de ne pas avoir l'élève à plein temps de la classe, permettrait à l'enseignant d'être soulagé de temps à autre, afin que cette intégration ne devienne pas quelque chose de trop lourd au quotidien :

*« De l'avoir que les matins ou que les après midi, mais peut être pas à plein temps puis avoir des moments où oufff, tu vois si c'est trop chargé, que ça puisse être allégé ».*

(Enseignant n°11)

Cependant, même si cela pourrait permettre à l'élève de suivre un programme davantage adapté à ses compétences, rappelons que selon Doré, Wagner et Brunet (1996), le fait de n'intégrer un élève que de manière partielle reproduirait une situation de ségrégation qui justement veut être évitée par la démarche d'intégration. Effectivement, cela pourrait encore marquer la différence entre l'élève et le reste du groupe classe.

#### **5.2.4 Quelles attitudes à l'égard de l'intégration : synthèse**

A travers cette deuxième partie, *Les attitudes à l'égard de l'intégration et des pratiques intégratives*, nous cherchions à savoir si certaines déficiences provoqueraient d'emblée une attitude plus négative chez les enseignants à l'égard de l'intégration de ces enfants.

Suite à l'analyse des données recueillies lors de la seconde partie de l'entretien nous pouvons faire le constat suivant : les enseignants sont majoritairement plus favorables à l'intégration d'élève ayant une dyslexie ou des difficultés d'apprentissage. A l'inverse, l'intégration d'élèves autistes ou ayant un retard mental semblent soulever plus de réticences chez les enseignants.

Rappelons en effet, que dix des seize enseignants interrogés ont dit préférer intégrer un élève dyslexique et que pour sept d'entre eux, l'enfant ayant un retard mental serait le dernier élève qu'ils intégreraient si le choix leur était laissé.

Pour commencer, les enseignants évoquent entre autres préférer travailler avec des élèves dont les difficultés sont en lien avec des savoirs scolaires, tel que l'élève dyslexique ou ayant des difficultés d'apprentissage. Ils mettent alors en avant plusieurs arguments tels que leur sentiment de compétence, leur formation initiale, l'habitude de ces situations ou encore le fait que ces élèves soient très proches des élèves ordinaires.

En effet, de nombreux enseignants ont mis en avant que de par leur formation et leurs expériences, ils ont pu acquérir et développer un savoir-faire et un savoir-être avec ce type d'élèves. De ce fait, la prise en charge d'un élève dyslexique ou ayant des difficultés d'apprentissage ne leur demande pas un très grand investissement.

Enfin, la présence de ces élèves en classe ordinaire est une situation actuellement très fréquente et pour laquelle les enseignants ont accès à une palette d'informations, d'outils et de pistes.

Pour ce qui est des deux autres situations (autisme et retard mental), les enseignants ne conçoivent pas l'intégration de la même manière. Effectivement, dès que les difficultés rencontrées par l'élève ont davantage trait à des aspects comportementaux, la plupart des enseignants pensent qu'il ne s'agit plus de leur domaine de compétences et qu'ils n'ont de ce fait pas les moyens d'aider ces élèves. De part les caractéristiques propres à ces déficiences, les enseignants pensent ne pas être les personnes les mieux placées afin d'accueillir ces élèves.

Ils évoquent également le fait qu'en plus de la responsabilité qui leur incombe quant à la transmission des savoirs scolaires, des valeurs, et du vivre ensemble, il faudrait en plus assumer d'autres aspects liés aux déficiences tels que le comportement ou encore le manque de communication.

Lors des entretiens, nous avons également pu constater qu'à l'annonce de ces déficiences, les enseignants étaient moins enthousiastes à ce type d'intégration. Cela nous a alors laissé percevoir une attitude déjà plus négative que lors des deux autres situations.

De plus, les nombreuses ressources demandées par l'ensemble des enseignants nous laisse également percevoir qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents et armés afin d'accueillir ces élèves dans leur classe.

Cependant, il est aussi important de faire remarquer qu'à travers leurs demandes, les enseignants semblent tout de même prêts à s'investir dans ces situations d'intégration à condition d'avoir les aides nécessaires pour mener à bien cette démarche. Sans des ressources appropriées, les enseignants pensent ne pas pouvoir permettre la réussite de ces intégrations dans la mesure où cela n'est pas de leur ressort.

## **6. Conclusion**

Au terme de notre analyse, nous pouvons dire que, concernant notre troisième question de recherche, les contraintes institutionnelles de programmes ne semblent pas constituer un frein lors des démarches d'intégration dans la mesure où cela n'a pas été évoqué par les enseignants interrogés.

### ***Limites...***

Pour notre recherche, nous avons interrogé uniquement des enseignants exerçant dans des écoles en « REP ». Les résultats obtenus auraient peut-être été différents si notre échantillon comportait des enseignants issus d'environnement scolaires plus variés (ville, campagne etc...). De plus, la plupart des enseignants interrogés n'avaient jamais intégré d'élèves autistes ou ayant un retard mental. Le choix de cet échantillon restreint la portée de nos résultats de recherche.

En outre, notre recherche n'est pas exhaustive dans la mesure où elle se limite aux quatre déficiences choisies : les difficultés d'apprentissage, la dyslexie, l'autisme et le retard mental.

### ***Apports...***

Les éléments recueillis pour chacune des deux dimensions permettent de montrer de manière significative, l'impact que peut avoir l'annonce des déficiences sur les attitudes des enseignants. En effet, sans connaître la déficience des élèves, les enseignants proposaient toutes sortes de démarches et étaient ouverts à l'idée de recevoir ces élèves dans leur classe. De part leur investissement et les mesures qu'ils proposaient lors de la première partie de l'entretien, nous pouvons dire que ces situations ne leur posaient pas vraiment problème. Ils mettaient alors en évidence les éléments qui étaient importants à considérer afin de pouvoir ensuite envisager les démarches adaptées aux besoins de l'élève dans le but de favoriser la réussite de l'intégration.

Pourtant, nous avons remarqué que leur discours était quelque peu différent une fois la déficience connue. En effet, alors qu'ils étaient prêts à mettre en place diverses mesures afin d'aider l'élève autiste et celui présentant un retard mental, les enseignants ne se sentaient alors plus suffisamment compétents pour les prendre en charge dès l'annonce de leur déficience. Cette dernière semble alors provoquer chez eux une réaction plutôt négative ce qui, par la même occasion, modifie leurs pratiques d'enseignement. Outre leur sentiment d'incompétence, ils mettent en avant divers obstacles comme les effectifs de classes trop

élevés ou encore l'attention constante que demandent ces élèves ce qui rend par conséquent la gestion de la classe difficile. De plus, sur le long terme, les démarches de différenciation peuvent s'avérer lourdes et difficiles à gérer dans le quotidien de la classe.

En définitive, nous pouvons dire que lorsqu'aucun diagnostic n'est posé, les enseignants prennent davantage en considération les besoins des élèves quelles que soient leurs difficultés. En revanche, dès qu'un nom est posé sur l'origine des difficultés, les conceptions des enseignants se modifient et l'élève n'est plus perçu comme ayant des besoins un peu plus spécifiques que ses camarades mais comme étant porteur d'une maladie. Cette dernière va donc influencer leurs représentations et leurs pratiques d'enseignement.

De plus, il nous paraît important de souligner que malgré les avancées concernant les divers facteurs qui entrent en jeu dans les situations de handicap, les enseignants continuent à se centrer davantage sur les caractéristiques de l'élève plutôt que de s'interroger sur les modifications à apporter aux caractéristiques du contexte afin que les intégrations puissent réussir.

Pour terminer, nous avons entre autres pu voir, que pour l'élève autiste et pour celui ayant un retard mental, de nombreux enseignants se sont interrogés sur les objectifs de telles intégrations. Effectivement, ils n'envisageaient pas ces deux situations d'intégration au même titre que celle concernant l'élève présentant une dyslexie et celui ayant des difficultés d'apprentissage. Pour certains d'entre eux, il était tout d'abord important de s'interroger sur les attentes qu'avaient les parents mais aussi l'institution par rapport à ces intégrations.

Est-ce simplement le fait d'intégrer physiquement cet élève en classe ordinaire tout en sachant qu'il ne suivra pas le même programme que les autres ? Est-ce le fait de vouloir développer les compétences sociales de ces élèves en les insérant dans un groupe d'enfants du même âge, sans pour autant avoir des attentes élevées quant aux objectifs scolaires ? Quels seraient alors les objectifs scolaires pour ces élèves ? Les objectifs de l'intégration sont-ils la socialisation ou les apprentissages ?

Toutes ces interrogations nous montrent, que pour les enseignants, l'intégration se divise en plusieurs axes. Cette conception est loin du concept d'inclusion qui rappelons-le suppose une intégration tant physique, sociale que fonctionnelle. Ces trois versants ne pouvant être dissociés si l'on veut réellement parler d'intégration.

*« Ça dépend ce qu'on propose dans l'intégration, c'est ce que je disais je pense au bénéfice de l'enfant, c'est-à-dire que si c'est l'intégrer pour qu'il soit au fond de la classe, ou qu'il vienne une après-midi par semaine, ou qu'on fait des bricolages, bein je vois pas tellement l'intérêt, ou alors on est dans autre chose comme de l'intégration physique ».*

Enseignant n°15

À la lumière de nos résultats, nous nous interrogeons quant au fait que certains dispositifs mis en place afin d'intégrer au mieux ces élèves provoquerait peut-être également la marginalisation de certains. En effet, l'intégration a pour but de lutter contre la ségrégation en adaptant l'environnement scolaire aux besoins spécifiques de l'élève mais cela pourrait aussi mettre en avant les différences de ces élèves et de nouveau provoquer leur marginalisation.

En définitive, cela nous amène à dire que l'intégration est une démarche bien plus complexe qu'il n'y paraît. Elle remet en cause certains aspects du système scolaire qui d'aujourd'hui ne semble pas prêt à intégrer au sens d'inclure tous les élèves quelles que soient leurs déficiences.

Penser et tenir compte des besoins de l'enfant peuvent-ils être toujours être compatibles avec la volonté d'intégrer tous les élèves en classe ordinaire ?

## 7. Références bibliographiques

- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., Roussel, M.-P. & Gossot, B. (2007). *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (3e édition revue et corrigée). Paris : Bordas.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Baumberger, B., (2010, mai). Images et pratiques d'intégration/exclusion. *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, pp.10-16.
- Bless, G. (1994). Elèves handicapés dans les classes régulières : Aperçu des résultats de la recherche sur l'intégration. In Sturny-Bossart G. & Besse, A.-M. (Eds.), *L'école Suisse- une école pour tous ? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés* (pp.49-56). Lucerne : Edition SPC.
- Bless, G. & Bürli, A. (1994). L'intégration scolaire des élèves handicapés, Biel : Edition SZH.
- Boissy, J. (2005). *Dictionnaire pratique de l'école* : à l'usage des étudiants et professionnels. Paris: Vuibert.
- Cèbe, S., (2010, mai). Besoins de pratiques d'enseignement particulières *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, pp.26-26.
- Cèbe, S. (2007-2008). Cours du tronc commun. Genève : FAPSE
- Champy, P. & Etévé, C. (Ed.). (2000). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2e éd. revue et augmentée). Paris : Nathan.

- Compte, R. (2008/2). *De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France : un long et difficile processus d'intégration*. EMPAN, N° 70, p. 115-122.
- Doudin, P.-A. & Ramel, S. (2009) *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Neuchâtel : Revue des HEP.
- Doré, R., Wagner, S. & Brunet J.-P (1996). *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Edition Logiques.
- Frézier, I. & Jost-Hurni, M. (2010, mai). L'intégration le grand défi. *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, pp.2-3.
- Fuster, Ph. & Jeanne, Ph. (2003). *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris : Bordas Pédagogie.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod.
- Groupe de recherche sur l'intégration (1982). *Intégration professionnelle d'adultes handicapés mentaux : possibilités, obstacles, échecs*. Genève : Université de Genève.
- Labregère, A. (1990). *L'insertion des personnes handicapées*. Paris : la Documentation française.
- Lafay, H. (1990). *L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : rapport au ministre des Affaires sociales et de la Solidarité nationale, au ministre de l'Éducation nationale et au secrétaire d'État chargé de la Santé* (2<sup>e</sup> édition). Paris : La Documentation française.
- Lavallée, M. (1990). *Les conditions d'intégration*. Sillery Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (Ed.). (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal : Guérin.
- Martinet, C. (2010). *Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographe ?* Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7/8, 26-30
- République et canton de Genève, (1940). *Loi sur l'instruction publique*. Consulté le 20 mai 2010 : [http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg\\_c1\\_10.html](http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html)
- Rohrbach, N., (2010, mai). Face aux différences. *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, p.1
- Longhi, G. (2009). *Dictionnaire de l'éducation : pour mieux connaître le système éducatif*. Paris : Vuibert.
- Morandi, F. & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie : 120 notions-clés, 320 entrées*. Paris : Nathan.
- Panchaud Mingrone, I. & Lauper, H., (2001), *Intégration : l'école en changement*. Berne : Haupt.
- Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2010). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In Crahay, M. & Dutrévis, M. (Ed.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp.112-134), Bruxelles : De Boeck.
- Pelgrims, G. (2007). Le domaine de la pédagogie spécialisée. Intervention dans le cours de Cèbe, S., (2007-2008), Tronc commun. Genève : FAPSE
- Pelgims, G. (2009). Les chefs d'établissement face à l'obligation de l'inclusion. Formation des directeurs d'établissement, Genève.

- Perrenoud, Ph., (2010, mai). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, pp.13-16.
- Pierroz, C. & Nicole-Dirac, S., (2010, mai). Une école pour tous : une optique intégrative *Educateur, à l'école de la différence*, n°spéciale, pp.39-42
- Organisation mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève.
- Queval, S., (2010, mai). La différence, un défi pour l'école. *Educateur, à l'école de la différence*, n° spécial, pp.20-21
- Van Zanten, A. (Ed.). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

## **8. Annexes**

## ANNEXE N° 1

### Entretien de l'enseignant n°1, 2<sup>E</sup>

-Alors ça va se passer en deux parties. La première partie je vais te demander de lire le cas et ensuite je te poserais certaines questions. Ce sont toujours les mêmes questions qui reviennent pour chaque vignette.

**-Ok**

- Alors je te laisse déjà lire la première.

-(...)

**-Ok**

- Alors pour toi, quel est le problème dans cette situation ? Quel est le problème de l'élève ?

**- Alors son, son, sa difficulté principale visiblement d'entrer dans tout ce qui est apprentissage du code, visiblement euuuuuuh du code oral plutôt en ce qui concerne cet élève là. Et ce qui en général aboutit par la suite à des difficultés à entrer dans le code écrit.**

-D'accord. Et puis est-ce que tu aurais besoin d'informations supplémentaires pour pouvoir poser un diagnostic, pour pouvoir mieux situer le problème de cet élève ?

**- Oui alors effectivement, on ne dit absolument rien de comment il s'exprime, de, de quelles sont ses compétences en terme de prononciation, en terme de structuration des phrases à l'orale, son niveau de vocabulaire, ce genre de chose...**

-D'accord donc ça tu aurais aimé le savoir...

**-Oui car c'est absolument pas dit et j'aurais aimé savoir si c'est simplement des difficultés du type logopédique ou s'il y a quelque chose d'un peu plus profond que çç.**

-D'accord. Et alors qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans ce cas ? Quels seraient les éléments qui seraient les plus importants à considérer dans cette situation ?

**-Par rapport à ses difficultés ?**

-Ummmm

**-Alors....**

- Est-ce qu'il y a des choses qui te paraissent plus importantes que d'autres ou est-ce que...

**-Oui alors c'est vraiment les difficultés qui sont purement sur le langage oral de nouveau, c'est à dire segmenter les mots en syllabes..... ce genre de chose .**

- D'accord. Et puis si tu étais à la place de l'enseignante tu ferais quoi ?

**- Moi ? qu'est-ce que je proposerais aux parents de faire ?**

- Alors ça peut être les deux, ce que tu ferais toi, ce que tu proposerais aux parents. Tu as cet élève dans ta classe et tu dois faire quelque chose...après à voir si c'est toi qui le fait, si tu délègues, si tu demandes d'autres aides.....

**- Alors franchement la toute première chose c'est que je proposerais aux parents de faire un bilan logopédique, pour écarter un certain nombre de diagnostic...euh.....ou alors pour préciser certaine choses qui pourraient être de notre domaine....mais ne serait-ce que pour écarter le fait que ça pourrait être autre chose qui n'est pas de notre ressort mais c'est la première chose que je ferais, c'est proposer un bilan logo, et puis après.....euuuuuuuuuuu.....**

-Suivant le résultat

**-Suivant le résultat ....je pense que je m'attendrais à ce que le bilan logo débouche sur un traitement et puis voilà. ( silence) En classe je travaillerais essentiellement sur l'oral, et puis c'est pas facile, car là j'aurais envie de dire que je reprendrais tout le travail de la phonologie depuis le début, C'est à dire insister sur la segmentation des mots avant de passer à l'histoire des sons. De laisser tomber totalement l'histoire des sons, pour travailler sur des modules plus petits....**

-Tu différencierais par rapport aux autres, tu.....

**-Oui, et c'est justement la que c'est difficile au niveau de la gestion .... donc ça serait, ça serait de continuer à travailler avec lui ou alors de proposer que la GNT le prenne pour travailler elle sur les syllabes.**

-Ok

**-Sur les syllabes orales donc.**

-D'accord, alors très bien. On passe au cas 2.

**-Alors**

(...)

**-Ok**

- Alors la quel est le problème dans cette situation ?

**-Eummmmmmmmmmm.**

-Et puis justement quels sont les éléments qui peuvent t'aider à poser des mots sur ces difficultés.

**- Bon là je pense qu'on est plutôt dans une difficulté à la base de communication on n'est même pas sur les apprentissages, on est déjà sur un problème de socialisation qui visiblement est difficile, avant même de parler d'apprentissage en tant que tel. Visiblement c'est dans le relation que les difficultés sont...**

-Ummm.

**-Alors après est ce qu'il a des difficultés relationnelles, par ce qu'il a des difficultés de communication...**

-Donc c'est des éléments que tu aimerais avoir pour....

**-Ouais, on n'est pas sûr de savoir qu'est-ce qui induit... est-ce que c'est le relationnel qui induit la communication...on sent plutôt que c'est la communication qui induit des difficultés relationnelles je pense, mais maintenant c'est un peu difficile de juger simplement sur le cadrage.**

- Alors justement tu as cet élève dans ta classe, qu'est ce que tu ferais à la place de l'enseignante ?

-( long silence)

**- C'est un enfant qui ne semble pas du tout intégrer dans le groupe classe donc je pense qu'il faudrait travailler la dessus avant de mettre en place des remédiations purement pédagogique ,sur sa place de le groupe.....**

- Par quel moyen tu le ferais ? Est-ce que tu le ferais toi est-ce que tu délèguerais ....

**- Oui, alors ça pourrait tout à fait être du ressort de l'éducateur ça peut être aussi ....ce qui est toujours bénéfique quand on a un élève comme ça .....de faire de la coopération ,de faire des exercices de coopération, car ça fait du bien à tout le monde et en particulier à des élèves comme ça qui ont du mal à collaborer, donc**

-Ummm

**-Donc ça ça pourrait être une piste, la coopération.**

-D'accord. Et est-ce que tu aurais besoins d'autres informations pour pouvoir mieux cerner le cas de cet élève....

**-Alors c'est de savoir quel vécu il a eu avant son arrivé en suisse, ça on en parle pas du tout. Parce que ça pourrait être « non scolarisé », c'est arrivé par fois, ou peu scolarisé, ou ce genre de chose qui explique des difficultés autres que d'entrer dans la langue française.**

-Ok, d'accord. Très bien on passe directement au cas 3.

- ( pd la lecture) .... **Ça c'est souvent les situations les plus difficiles.....**

-Oui.....

-Alors de nouveau, quel est le problème....

- **Bein alors ça...**

- Et quels sont les éléments qui peuvent, qui te permettent de le dire

- **Bon la c'est typiquement un problème d'apprentissage et non pas par rapport à ce qu'on a vu avant...mais alors ..... ça c'est souvent le mystère...qu'est-ce qui fait que ce type d'enfant qui a priori a tout pour être un bon élève ...euuuu... n'entre pas les apprentissages...**

- Alors justement tu aurais besoins d'autres informations d'autres choses ?

- **On pourrait la question sur sa maturité, ne serait-ce que son âge, est-ce que c'est une élève particulièrement jeune par exemple, mais....., moi la question que je me pose c'est quelle est sa représentation des attentes de l'école....**

- D'accord donc tu as besoin de savoir quelle vision....

-**Oui, c'est quelle..... comment elle a compris ce que c'est que le rôle de l'élève. Est-ce que c'est juste s'asseoir se taire et écouter ? Mais le fait d'être active....enfin ce qui ressort c'est qu'elle est très sage mais qu'elle n'est pas du tout active dans son apprentissage. Et souvent ce qu'on peut imaginer c'est qu'elle a compris qu'on vient à l'école, qu'on s'assied et qu'on écoute. Mais bon, de nouveau c'est une supposition, mais moi je m'interrogerais sur la représentation qu'elle a sur son rôle d'élève.**

-D'accord, et qu'est-ce que tu ferais avec cette élève ?

- **Alors, moi j'aurais proposé à l'ECSP, puisque c'est aussi un rôle que je joue , de faire de la remédiation pas tout de suite sur les apprentissages, mais justement sur le sens de l'école, des apprentissages, qu'est-ce que ça veut dire être une élève, qu'est-ce que ça veut dire apprendre à lire, etc...**

-D'accord.

- **Et qu'est-ce qu'on attend de toi en tant qu'élève**

-...en tant qu'élève. Alors on peut peut-être passé au dernier cas.

-(..)

-Alors, de nouveau, quel est le problème dans cette situation et quels sont les éléments qui te permettent de le dire ?

- **Bon là on se demande directement...euuuuu.... C'est terrible mais c'est aussi une réaction qu'on a souvent...mais c'est quelle éducation elle a reçue quand même, parce que c'est eeeeeeeeeeee, « no limite» , pas de contenant, pas de contenu, pas de structure, enfin voilà .....**

-Donc toi, tu aurais besoin d'avoir des informations sur le contexte.....

- **Oui, sur comment elle est à la maison et quel type de règles les parents ont mis en place à la maison, parce que voilà, ce qui ressort c'est qu'on ne lui a jamais dit « quand on sort quelque chose, alors on le range, on fait quelque chose, on va jusqu'au bout. » ce type de chose, et puis en général ils ont déjà vu ça à la maison...**

-Ummm. Et puis si tu devais poser un problème, un diagnostic sur cette élève tu dirais quoi ?

- (long silence)

- Ou est-ce que tu voudrais d'autres informations pour....

-**On pourrait avoir un éventuellement un soupçon d'hyperactivité, mais...mais je redis que parfois on a ces soupçons là et ce n'est que éducatif.**

-D'accord.

-**Et qu'en général quand on arrive à proposer aux parents de mettre un cadre et des limites, l'hyperactivité potentielle elle se, elle se...elle se...**

- Retrouve être un problème d'éducation.

-**Oui, donc là, je proposerais une aide éducative pour les parents.**

- Pour les parents....

-**Oui**

- Et puis qu'est-ce que tu ferais concrètement avec l'élève ou en dehors, à part une aide éducative, est-ce que tu vois d'autres choses que tu demanderais, que tu mettrais en place ?

-**Là c'est difficile, parce qu'il faudrait travailler avec elle sur les règles de vie, maintenant c'est vrai que c'est plutôt un travail de 1<sup>E</sup> même si on le refait, ils ont quand même déjà acquis un certain nombre de choses...là il y aurait un gros travail à refaire sur les règles de vie.**

-Ok. Alors pour la deuxième partie..... donc en fait le premier élève il sera diagnostiqué comme dyslexique, le 2<sup>e</sup> élève, c'était un élève avec des traits autistiques....

**-Ah ouais ? Alors là je suis pas du tout étonnée... mais la c'est des situations....enfin l'autisme c'est pas une chose à laquelle ont est confronté heureusement souvent...**

-Et puis le troisième c'était difficultés d'apprentissage comme tu l'as dit...

**- Ouais , ouais...**

-Et puis le 4<sup>e</sup> c'était un retard mental de deux ans...

**- Alors ça c'est pas forcément quelque chose que j'aurais imaginé....**

-Alors voilà, imagine, qu'aujourd'hui on arrive dans ta classe, on te présente 4 cas d'élèves et tu as le choix d'en intégrer un.

**- (rire)**

- Alors lequel tu intègre et pourquoi ?

-(silence)

- ça peut être par tes choix personnelles, tes compétences, par rapport à plein de choses....

**- Bon a priori, je prendrai le dyslexique**

- Pourquoi ?

**-Parce que...de part ma pratique eu..... je, je préfère travailler sur des difficultés d'apprentissages que de comportement déjà, je pense que l'élève autiste ou avec des traits autistiques, ça ne relève pas de notre professionnalisme mais plutôt d'autres professionnels, mais je pense que.....**

- Alors imagine que finalement bein tu n'as pas le choix et tu as un élève autiste dans la classe, mais qu'en contrepartie on te met à disposition toutes les aides que tu aurais besoins que tu pourrais demander..... qu'est-ce que tu demanderais comme aide pour pouvoir intégrer cet élève dans la classe ?

**- Déjà, j'aurais besoin de beaucoup plus de connaissances personnelles sur l'autisme avant même de l'accueillir, parce que je pense qu'on en sait pas grand chose, et ca reste encore assez mystérieux en ce qui concerne les raisons, donc j'aurais besoin de beaucoup m'informer sur l'autisme et puis après.... c'est pas facile j'ai du mal à m'imaginer dans cette situation là....**

- Donc tu aurais besoin d'informations, et est-ce que tu aurais besoin d'autres choses, d'un autre type de soutien....

**-Je pense que j'aurais besoin d'avoir quelqu'un avec moi dans la classe un certain temps, déjà pour voir comment on interagit avec ce genre d'enfant, quelles sont les attentes qu'on peut avoir....**

-Et puis tu demanderais à qui, à quel type de personne ?

**- Euuuuuuuu.....éducateur spécialisé**

- Mais ça serait quand même le dernier que tu intégrerais sur les quatre ? si on devait faire un classement....

**- Oui je pense.**

- Donc le premier c'est l'élève dyslexique. Donc là tu disais que c'est parce que tu te sens plus à l'aise, t'as plus d'outils pour le faire ?

**- Bein je pense aussi ,..... euuuuuuu. J'ai plus d'outils et à la base j'ai le sentiment de me sentir moins démunis pour des difficultés cognitives que comportementales, ca c'est la première chose. D'autre part, en particulier sur la dyslexie, comme j'ai travaillé des années dans l'appui et que j'ai beaucoup travaillé sur l'entrée dans l'écrit, dans la lecture.... Je pense que c'est un domaine où je suis certainement un tout petit peu plus outillée, et plus à l'aise...après je suis loin de dire que je ferais des miracles, mais en tout cas je le maîtrise mieux....**

-....D'accord

**-.....Les choses qu'on peut proposer pour des élèves qui ont des difficultés à entrer dans la langue écrite ou même orale.**

- Mais est-ce que tu demanderais des aides ou est-ce que ça irait comme ça avec l'élève dyslexique ?

**- Bein en fait je consulterais quand même une logo pour avoir des idées d'activités qu'on peut proposer un élève dyslexique.**

-Mais en tout cas ce n'est pas une situation qui te poserait vraiment problème.

**- Non non, c'est en tout cas pas celle qui me ferait peur.**

- Donc tu ne verrais pas tellement d'obstacle dans cette situation par rapport à l'élève autiste...

**-Non, non parce que je pense que des élèves en difficultés par rapport à la langue on en a, alors après il ne sont pas forcément diagnostiqué dyslexique, quoi que...mais on a quand même énormément d'élève qui ont de la peine à entrer dans l'écrit, ou dans l'orale, donc « c'est du vécu ».**

-Donc ça reste le premier que tu intégrerais, mais le second ? il reste difficulté d'apprentissage, et retard mental....

**-Oui....donc difficulté d'apprentissage**

- Et pourquoi ?

**- Ben c'est pareil, j'ai l'impression que c'est, ça fait plus partie de... « c'est plus notre job » les difficultés d'apprentissage, alors je ne dis pas que les difficultés de comportement ce n'est pas notre job, mais c'est deux situations où il y a une cause « externe » et ils n'ont pas des difficultés d'apprentissage juste parce qu'ils sont agités.**

- Oui oui

**- Ils ont des difficultés parce qu'ils ont des traits autistiques, ou un retard mental qui est une cause qui est totalement extérieure.**

- D'accord.... Et puis, avec l'élève qui a un retard mental tu ferais quoi ? Donc on te dit voilà, tu vas avoir dans ta classe un élève avec un retard mental et de nouveau on te laisse à disposition toutes les aides dont tu a besoin.

**- Mais de nouveau c'est quelque chose que je ne maîtrise pas du tout en terme de connaissances personnelles, le retard mental, donc là aussi j'aurais besoin de beaucoup plus d'informations sur le retard mental, sur les causes et tout ce qu'on peut attendre de.... et puis, comment on fait progresser un enfant qui a un retard.**

-Et puis tu t'adresserais à qui pour avoir ces informations?

**- Alors la c'est pas évident.....**

- Est-ce que tu ferais des lectures par toi même, est-ce que tu attendrais une aide supplémentaire.....

-.....

- Est-ce que ce serait une aide au quotidien ? Juste pour un temps ?

**-Je pense que je ferais de la lecture, je pense que je demanderais à rencontrer quelqu'un mais alors qui ? De nouveau....un éducateur, quelqu'un qui a l'habitude de travailler avec des enfants qui présentent un retard mental, et du coup....**

- Mais dans ta classe ou en dehors de la classe ?

- Alors d'abord en dehors de la classe, je pense que c'est indispensable de pouvoir,....soit alors.....moi, aller voir à quelque part, je ne sais pas suivre un petit stage pour observer comment ça se passe ailleurs, avec une population comme ça, simplement dans le relationnel aussi, pas forcément en terme d'attente d'apprentissage, mais,...eu..... quel objectif on se fixe ? Est-ce que c'est juste de la socialisation ? Est-ce qu'on se fixe des objectifs d'apprentissage ?

-Donc si on remet dans l'ordre, alors c'est en premier l'élève dyslexique, 2<sup>e</sup> difficultés d'apprentissage, 3<sup>e</sup> le retard.....

- **Je mettrais l'autisme en dernier parce que.....**

- C'est là où tu te sens le moins....

-**C'est là où, je...., où c'est le plus fou pour moi, finalement l'autisme**

- Ok

-**La chose que je connais le moins...**

-Donc les deux premiers, tu les as choisis parce que c'est des choses que tu connais peut-être plus et où tu sens que tu as les moyens de faire quelque chose....alors que les deux....

-**Oui exactement**

-....t'as plus besoins d'avoir des informations supplémentaires et une aide en plus extérieure.

-**Oui exactement, de nouveau, je pense qu'on se sent plus de capacité d'essayer des choses quand il s'agit de problème plus d'apprentissage, mais de nouveau les problèmes de comportement en plus quand ils ont des causes physiques ou physiologiques voir psychologiques même, parce que c'est vrai que l'autisme on ne sait pas trop quelles sont les causes, on n'a pas forcément l'impression d'avoir beaucoup d'emprise la dessus, alors que lorsqu'il s'agit d'une difficulté d'apprentissage même quand elle est liée à une dyslexie qui est un trouble aussi, il me semble qu'on perçoit mieux en quoi on apporter de l'aide à l'enfant.**

- Très bien alors je te remercie.

-**De rien.**

## ANNEXE N°2

### Entretien de l'enseignant n° 9, 2P

- Bonjour,

- **Bonjour,**

-Alors, je t'explique, on va procéder en deux temps. Pour commencer je vais te demander de lire ces vignettes les unes après les autres et je te poserais des questions. Ça sera toujours les mêmes questions qui reviennent pour chaque vignette.

- **Ok**

- Je te laisse déjà prendre connaissance de la première.

-**Oui..**

-**(...)**

-Alors pour chaque vignette, c'est des élèves qui ont des problèmes, des difficultés différentes..

- **D'accord**

-Alors dans cette situation c'est quoi pour toi le problème de l'élève et puis quels sont les éléments qui te permettraient de...

-**Alors ok. Bon, en fait pour moi le problème majeur c'est ses difficultés en français donc euhhh notamment des choses qu'il n'a pas acquies qui auraient dues être sues en 1P, du style les syllabes, les lettres, les mots. Et du coup, il n'a pas une lecture fluide, et ça c'est un objectif de 1 P étant donné qu'en 2P il est censé entrer dans une démarche de compréhension, donc du coup il ne peut pas écrire des textes, il ne peut pas.... Il est bloqué, il n'arrive pas à aller plus loin ehuuuuuu.**

-D'accord, et puis si tu devais poser un diagnostic, poser des mots sur le problème de cet élève, tu y arriverais comme ça ou tu aurais besoin d'informations supplémentaires qui pourraient...

-**Ben disons que là, enfin dans la lecture du cas, enfin voilà, moi j'identifie ses problèmes en français mais je ne peux pas vraiment dire en lisant un cas comme ça s'il s'agit d'un blocage, enfin à mon avis par rapport à ce qui est marqué là, c'est quand même des choses qui n'ont pas été acquies en première primaire, enfin...**

-Ok.. et puis justement est ce que tu aurais besoin d'informations supplémentaires pour...

- **Oui**

-Pour mieux poser un diagnostic sur cet élève.

**-Ben je pense déjà que si c'était mon élève, je l'enverrai chez une logopédiste, et puis je pense que je parlerais aussi avec... et puis je le mettrais aussi en appui, je parlerais...euuh je ferais une sorte de conseil par rapport à cet élève là, parce que juste en lisant une vignette comme ça, c'est difficile...**

- Oui c'est difficile de...

**-Je pense aussi que ça dépend des circonstances de l'écriture, des conditions de classe, les circonstances de travail, etc...**

- D'accord, alors de quelles autres informations tu aurais besoin, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais savoir sur cet élève ou est-ce que....

**- mmmmm mais par rapport aux activités en math, ils disent qu'il n'a pas de grosses difficultés...**

-Non pas de grosses difficultés..

**- Oui oui, et que c'est juste en français, mais est ce que c'est juste une question de compréhension, j'aurais quand même besoin de savoir aussi comment il se débrouille aussi en math par rapport à la compréhension pour voir si c'est uniquement un problème d'apprentissage dans le français,... mais oui...enfin après on parle aussi d'erreurs orthographiques, mais en même temps c'est vrai que si la lecture n'a pas été acquise avant...enfin j'aurais besoin de poser un bilan en le voyant, en voyant ce qu'il fait et peut-être aussi avec une logopédiste, enfin...moi j'ai pas vraiment d'élève en difficulté en 2P mais sinon je pense que je les enverrais chez une logo.**

- Chez une logo, d'accord. Et puis qu'est-ce que tu ferais en plus pour cet élève

**- Alors...**

- Est ce que tu ferais autre chose que de l'envoyer chez une logopédiste....

**-Alors, l'appui, je pense que je le mettrais en groupe d'appui et puis de la différenciation en lui proposant un travail plutôt axé sur la fluidité de la lecture, sur le déchiffrage, on a par exemple des programmes qui s'appellent *Fluence*, ou des choses comme ça...**

- Oui

**-Donc je pense que je ferais plutôt des choses comme ça, et puis avec la prof d'appui, l'ECSP, je ferais en sorte de travailler, d'axer la dessus pour que la lecture devienne fluide avant de... et puis après des.... Sous formes d'ateliers, de lexicdata,**

**de différencier de faire des petits travaux de compréhension avant d'entrer dans de la rédaction parce que du coup, parce que l'élève ne peut pas entrer dans une posture d'écrivain s'il n'a pas acquis le reste.**

- Ok, d'accord, très bien... alors je te laisse lire le 2<sup>e</sup> cas

**-Ok**

(...)

**-Mouais... ( rires)**

- Voilà, alors pareil.... A ton avis quel est le problème, le....

**- Bein déjà, enfin... à mon avis....bein déjà j'aimerais bien en savoir plus.... C'est un enfant qui vient d'arriver...**

- Ummm

**-Donc on c'est pas vraiment d'où il vient, ect... mais du coup il n'arrive pas à rentrer en contact avec les élèves, il ne noue pas de relation, d'interaction avec son enseignante, il a une attitude de replis...enfin...c'est pas qu'il se cache, mais il va pas vers les autres, à entrer dans les tâches collectives, à participer, à communiquer et puis ben voilà...c'est ça qui est problématique... et puis je ne sais pas si les parents enfin s'ils font, ah oui il est suivi par un psy, et puis en fait l'enseignante elle est embêtée car elle ne sait pas si c'est un problème de compréhension ou si y a.... enfin y a forcément autre chose qui se cache derrière....**

- Ben justement, toi, maintenant tu dirais quoi... si tu devais enfin pas poser un diagnostic ....

**- Ben déjà, moi j'aimerais savoir d'où il vient cet enfant et puis ce qu'il a vécu avant d'arriver là... enfin s'il était dans un pays où il a été persécuté, savoir dans quelles conditions il est venu ici et comment il le vit parce que ,.... Ça je sais... je l'avais vécu avec un élève qui venait de Colombie et puis qui avait été arraché de son père et puis... donc oui ça peut déjà venir de là, donc j'aurais d'abord besoin de savoir ça...enfin**

-D'accord

**-Mais bon moi là en lisant le cas je mettrais ça sous le fait qu'il vient d'ailleurs et qu'il arrive pas....enfin qu'il y a quelque chose qui s'est passé avant. Mais bon après il peut aussi avoir une pathologie...euhhhh je dirais pas d'autisme par ce qu'on nous dit pas qu'il est dans son monde, mais en même temps y a deux trois traits qui me font penser à des petites caractéristiques autistiques, dans le sens où**

**ils disent qu'il n'arrive pas à entrer en communication avec les autres mais en même temps on dit pas non plus qu'il arrive à se concentrer, mais bon ... c'est hyper difficile, mais je pense que le fait qu'il soit suivi par un psychologue c'est vraiment la meilleure solution, la meilleure chose à faire, enfin moi je pense que je l'aurais directement envoyé au SMP, et puis aussi à un éducateur...et puis enfin oui à un éducateur afin de voir ce qu'il se passe peut être derrière et puis...eu..... mais la première chose à faire, je pense c'est le psychologue et puis l'infirmière scolaire...pour essayer de voir .... Enfin de dégager ce qu'il y a derrière.**

- D'accord, et voir ce qu'il y a derrière...

**-Oui oui**

- Donc oui c'était bien le cas d'un élève avec des traits autistiques.

**- (rires) oui d'accord**

- On a essayé de pas mettre trop d'info qui pouvaient influencer....

**- Oui oui d'accord**

- Et puis quels sont les éléments qui t'ont permis de le dire, enfin si tu peux juste me dire....

**- Déjà il est agité, il ne participe pas, il a de la peine à entrer en communication avec les autres, et puis on dit qu'il est indifférent, enfin qu'il n'entre pas en interaction, il est isolé et il est replié. C'est vrai que l'année passée j'avais un élève qui...enfin on n'a jamais pu mettre de diagnostic car il a changé d'école, mais il avait ça...enfin en lisant ça m'a fait penser à lui. Il était dans son monde, il arrivait à s'inventer des histoires, à faire des choses mais par contre il ne collaborait avec personne d'autres.**

- Et donc ce que tu me disais c'est que la première chose que tu ferais, c'est d'abord regarder avec un psychologue ...

**- Oui, enfin un bilan SMP, l'éducateur....**

-Ok, et ensuite dans ta classe de quoi tu aurais besoin

**- Bein en fait dans ma classe, c'est hyper difficile , parce que l'année passée quand j'avais cet élève dans ma classe, j'étais vraiment démunie, alors ce que j'avais fait... j'avais fait appel à la permanence SMP, avec une psy qui venait dans ma classe et qui..... eu qui expliquait aussi aux autres...enfin c'était dur car il n'y avait pas encore de diagnostic qui avait été posé... alors enfin j'essayais...mais bon tu ne peux pas non plus encore plus l'isoler... alors j'essayerais de le mettre dans des**

**groupes mais je sais que c'est hyper difficile, dans le sens où j'ai déjà été confrontée à ça....et...je pense que j'aurais vraiment besoin d'aide extérieure.**

- D'accord alors du coup tu demanderais quel type d'aide si ...

- **Bein déjà, quelqu'un du SMP qui puisse venir me montrer comment faire, comment agir, savoir comment moi je dois me comporter avec lui pour faire en sorte qu'il s'intègre .**

- D'accord

- **Mais c'est difficile....**

- Alors je te laisse lire le troisième cas

- **Oui**

-**(...)**

- **Mouais.... (rires) alors ça aussi ça me fait penser à une élève que j'ai dans la classe. Donc là moi je vois une petite fille qui a vraiment de la peine à rentrer dans les apprentissages, qui est en retrait, mais ce qui est bizarre c'est que elle a de bonnes relations, elle s'implique bien dans la vie de la classe, mais elle est en retrait lorsqu'il s'agit de faire quelque chose...enfin dans les discussions collectives avec les autres, elle s'implique pas ou peu. Elle essaye toujours de détourner, enfin de jouer avec ses crayons, ou faire autre chose comme se déplacer, ect... par contre n'a pas ces soucis là pour tout ce qui est artistique enfin c'est ce que j'ai vu et puis elle est très passive elle entre dans rien du tout et elle sollicite pas, pas d'aide et puis.....voilà.**

- Alors quel serait le problème et puis...

- **Bein ce qui m'intrigue c'est qu'elle est impliquer dans la vie de la classe mais qu'elle ne participe pas aux discussions collectives soit elle souffre vraiment d'un retard au niveau scolaire ou alors soit, soit, elle n'est pas consciente de son métier d'élève.... Moi la petite fille que j'ai elle est tellement bloquée par rapport à l'entrée dans l'écrit et à tout ce qui additif qu'elle pose pas de question.... Elle détourne son attention ailleurs et elle ne pose pas de question aussi, enfin dans mon cas, l'élève est quelqu'un de timide, là on nous dit pas donc j'aurais aussi besoin de savoir si c'est une élève qui est très timide et qui n'ose pas demander de l'aide et puis on ne sait pas non plus comment est l'enseignante... Enfin je pense qu'il y a aussi un blocage, enfin, le fait qu'elle n'ose pas demander...est ce qu'il y a un total désintérêt par rapport à l'activité ou est ce que elle n'ose pas....enfin....elle**

**est aussi suivi par l'ESCP ?...eu oui, mais en fait on sait pas si elle a fait des progrès ou pas..... parce que aussi le fait qu'elle soit en grand groupe, c'est aussi le fait que... son image par rapport aux autres ...**

- **Donc c'est ce type d'informations que tu aurais besoin....**

- **Oui....j'aurais besoin de savoir comment elle se comporte, si elle est timide, comment est l'enseignante, comment elle est dans le groupe, si elle est simplement timide ou si y a des problèmes bien plus important.... Car j'avais une élève qui été pareil, qui ne posait pas de problème qui était hyper serviable, hyper chou, mais elle a été mise en spécialisé car elle avait vraiment un problème au niveau cognitif, dans les apprentissages...et même ces questions...enfin c'était à des années lumières, enfin je lui parlais de choses et puis c'est pas qu'elle s'intéressait pas mais juste qu'elle ne pouvait pas les comprendre....**

- **Donc qu'est ce que tu ferais...**

- **Bein là aussi, d'abord je demanderais aux parents s'ils peuvent déjà aller faire un bilan, logo et psy pour voir si....si y a quelque chose par là...et puis si c'est une élève qui est hyper timide, alors une petite thérapie et puis aussi l'ECSP ...enfin l'ECSP c'est bien mais je suis pas sûre que ce soit la meilleure solution étant donné qu'elle est passive et que ....enfin plutôt le SMP... enfin voilà...**

- **Ok, alors je te laisse prendre connaissance que dernier cas**

**-D'accord**

**(...)**

**-alors c'est une petite fille qui a des difficultés aussi bien au niveau scolaire que de son comportement, donc euuuuuuuu, elle dérange, elle n'écoute pas, elle ne se préoccupe pas des autres....etc et puis elle n'arrive pas à entrer dans les tâches demandées, et..et.... euuuuu elle a beaucoup de difficultés enfin...un peu partout, enfin c'est ce que je dirais, mais bon elle vient d'arriver en Suisse**

- **Imaginons qu'elle vienne juste de France...**

- **Oui oui, mais justement il faudrait voir si y a pas un souci d'adaptation par rapport à ça car c'est aussi des systèmes scolaires différents, peut être aussi qu'elle a perdu ces repères et qu'elle a besoin... enfin je sais pas si c'est ça mais.... Peut-être qu'elle a aussi besoin de connaître la classe, l'enseignante...pour pouvoir s'intégrer et agir différemment.**

- **Et tu aurais besoin encore de quels autres types d'informations.**

-Bein déjà son parcours scolaire d'avant, je trouve hyper important de savoir ce qu'elle faisait avant, d'avoir des contacts avec son ancienne enseignante mais .....si elle vient d'ailleurs c'est déjà un peu différent...mais de voir ses bulletins, les travaux qu'elle a pu faire, et puis demander aussi des personnes qui pourraient aussi m'aider à .....enfin pour le comportement je m'inquièterais moins car je me dis que c'est aussi peut-être un moment...enfin je ne sais pas...donc je laisserais aller un moment comme ça et puis si jamais je demanderais l'aide de l'éducateur. Mais c'est surtout au niveau des apprentissages....car y a quand même des problèmes au niveau cognitif, enfin par rapport aux stratégies, et puis elle a de la peine à transférer ses connaissances... enfin oui...j'essayerais aussi de chercher d'où viennent ses difficultés du côté scolaire mais c'est vrai que.....

-Et puis par quels moyens justement..

-Enfin je suis....je dis toujours la même chose mais ....enfin moi je trouve que les bilans c'est quand même les meilleures choses car nous en tant qu'enseignant, on constate des choses mais on sait pas vraiment de quoi ça vient donc....d'abord je la mettrai en appui, je proposerais aussi un répétiteur, mais d'abord il faudrait que je la vois, et savoir comment elle est tous les jours mais je demanderais aussi aux parents de faire un bilan.... Car on est « professionnel pour transmettre le savoir » mais après pour ce qu'il y a derrière on a besoin de... de....

- D'un côté un peu plus médical ?

-Oui voilà. Exactement, ou même une collègue....

-Donc avoir un autre avis que ce soit médical ou au sein de l'école..

-Voilà exactement, oui mais là y a quand même l'histoire qu'elle a de la peine à trouver des stratégies, qu'elle n'arrive pas à transposer....donc je me disais qu'il y avait aussi soit un blocage, soit quelque chose au niveau cognitif à faire

- Et dans ta classe qu'est ce que tu ferais concrètement avec elle ?

-.....euh..... ben ce qui est hyper difficile c'est d'agir au niveau des règles de vie au sein de la classe car.....euhhhhhhhh à part essayer de..... donner des sanctions, des choses comme ça et puis voir les parents....enfin.....mais au niveau des apprentissage, je la mettrai en appui et puis j'essayerais aussi de la différenciation, enfin de lui donner des petites choses pour qu'elle puisse aussi rentrer dans une activité plus facilement, ou sous forme de jeu...enfin....

-Ok

**-Je ciblerais vraiment là où elle a des difficultés...oui....euhhhh c'est pas évident.....**

-oui. Alors juste pour resituer, le premier élève, c'était un élève qui dyslexique.

**-D'accord**

-Le second comme tu l'avais dit, c'est un élève autiste.

**-Ouais...la dyslexie j'y avais pas pensé, mais maintenant que tu le dit....**

-Oui c'est tout de suite plus évident. La troisième aussi comme tu l'a dit, c'est une élèves avec des difficultés d'apprentissage

**-D'accord**

-La quatrième avec un retard mental d'environ deux ans..

**-Oui donc le truc cognitif....**

-Voilà, alors si aujourd'hui on te donne le choix d'intégrer un de ces élèves dans ta classe, lequel tu choisirais et pourquoi ?

**-(rire) Alors l'élève autiste....eu...en ayant eu un cas comme ça, enfin pour l'avoir vécu, je trouve hyper difficile...alors euh.....je dirais spontanément non enfin... il n'était pas vraiment autiste...mais j'ai eu de la peine....enfin..euuuuuuuu, j'ai vraiment eu de la peine à faire quelque chose avec lui et puis même pour la dynamique de classe....et puis sachant les difficultés qu'il rencontre dans sa nouvelle école alors euuuuuuuu.....non !**

-Ok, mais maintenant imaginons qu'on te l'impose, enfin qu'on te dis voilà tu vas avoir cet élève dans la classe mais en contre parti tu as le droit à toutes les aides que tu souhaites.

**-Bein dans la mesure où c'est un élève autiste, un élève qui a un handicap enfin non, mais qu'il y a un diagnostic qui est posé alors je demanderais l'aide d'une personne extérieure. Déjà, j'imagine qu'un enfant autiste il est suivi par un psychiatre, par des médecins donc je pense déjà que j'aurais cette aide là ou en tout cas des réseaux ou des réunions qui me permettent...enfin.... Ou alors avoir une fois une présence en classe parce que ....moi ce qui me ferait aussi souci par rapport à un élève qui est comme ca...bein l'année dernière, cet élève en course d'école et bein il a suivi une autre classe, donc si tu le perds....et puis y a aussi ce souci de danger quand tu te déplaces parce qu'ils sont concentrés dans leur monde. Alors oui, une présence en classe, ou encore l'éducateur comme je faisais, mais au quotidien c'est hyper difficile.**

-Alors justement c'est quoi pour toi les obstacles à intégrer..

-Alors, ben déjà le fait de ne nouer aucune relation, de ne pas être en interaction...enfin c'est aussi très difficile pour le groupe classe, et puis là c'est pas détailler mais les bruits, les gestes qu'ils ont et si les élèves y sont préparés ou pas car l'élève que j'avais il pouvait tout à coup se mettre à répéter la même phrase pendant une demie heure ou encore à bouger comme ça...c'est tout l'aspect extérieur, car même si les élèves étaient un peu au courant, c'est difficile pour l'interaction, le bruit.... Après ça dépend des élèves que tu as, si ils sont au courant de la situation..... mais savoir lequel j'intégrerais.....euh..... Celle qui a des difficultés scolaires mais qui est très agréable et bien impliquée car c'est un peu ce qu'on retrouve le plus souvent... et puis pour voir, déjà le fait d'avoir un comportement plus ou moins calme et ben je trouve que c'est déjà plus facile d'agir et de l'aider car enfin, si c'est un élève qui a beaucoup de difficultés scolaires et puis qu'en plus il est très agité et qui ne respecte rien, je trouve que c'est déjà plus difficile de faire quelque chose ...

-Donc tu prendrais cette élève car peut-être tu te sentirais plus compétente.

-Exactement, c'est par rapport à mes compétences mais aussi dans le cadre de l'école, avec le temps d'appui qu'on a à disposition, et ben je serais exactement quoi faire . Tu fais de l'appui, tu fais de la différenciation, tu proposes un répétiteur . Donc voilà c'est la situation qui me fait la moins peur car c'est celle que je rencontre le plus

- Et puis le 2<sup>ème</sup> que tu intégrerais ?

-C'était déjà quoi le problème de David ?

- La dyslexie

-Et puis l'autre...c'était avec un retard. Alors j'intégrerais David tout en me disant que la dyslexie que....du moment qu'il y a un suivi, et puis qu'il va chez la logo, enfin je pense que s'il y a un diagnostic de posé alors c'est un enfant qui est suivi..... donc à ce niveau là...il suffit d'un petit déblocage, bon moi j'ai jamais eu d'enfant dyslexique...mais mes collègues me disent qu'ils suffisent d'un petit....et en plus y a la logo, et donc ça me fait aussi moins peur parce que j'aurais le sentiment d'être aidée par une personne extérieure, et puis une fois que son problème serait réglé à ce niveau là et ben....ce serait...et puis y a aussi le fait qu'il soit bien intégré au sein de la classe et qu'il entretient de bonnes relations, et puis aussi

**parce que ça n'a pas l'air d'être un enfant qui s'en fiche. Mais aussi parce que je sais que j'aurais une aide extérieure.**

**Et puis donc pour le cas de Sara, je sais pas si une élève comme ça peut rester...enfin je pense qu'il y a des bilans qui seraient fait, des signalements dans l'enseignement spécialisé, des choses comme ça, mais ça peut durer hyper longtemps. Là on a une élève qu'on signale depuis la 1P, mais on a dû attendre jusqu'à la 3P pour la mettre en spécialisé. Alors voilà, je la garderais dans ma classe mais c'est hyper difficile de faire quelque chose, alors ce que je faisais c'est que je demandais à ce qu'elle intègre le programme de mes collègues. Moi je l'avais en 2P alors elle allait dans une classe de 2<sup>e</sup>, ou alors je lui donnais du travail allégé ou sous forme de lexicdata, enfin je différenciais au sein de la classe, elle ne se rendait pas compte pas vraiment compte de ses difficultés, mais c'est plus dur quand c'est des enfants qui se rendent compte de leurs difficultés, ça les stigmatise d'aller ailleurs. Alors je différencierais par rapport au degré...**

**-Alors donc, pour les deux premiers élèves que tu intégrerais tu serais plus appel à des ressources au sein de l'école.**

**-Oui au sein de l'école et aussi parce que c'est aussi des difficultés que je connais et puis les autres étant donné qu'ils sont quand même...enfin, on parle de choses qui se passent au niveau cognitif ça me fait penser à un petit retard à un petit handicap, et pour l'élève autiste c'est plus quelque chose qui est de l'ordre des médecins, des psy des choses comme ça...**

**-Ok. Alors je te remercie.**

## ANNEXE N°3

### *Dimension 1 : les conceptions des difficultés, des mesures et des pratiques à mettre en place*

Difficultés d'apprentissage	Problème de l'élève et éléments importants	Informations supplémentaires	Mesures prises par l'enseignante
<b>Enseignant n°9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A de la peine à entrer dans les apprentissages, en retrait</li> <li>-Elle a de bonnes relations, elle s'implique bien dans la vie de la classe, mais elle est en retrait lorsqu'il s'agit de faire quelque chose, dans les discussions collectives avec les autres, elle s'implique pas ou peu.</li> <li>-Essaye toujours de détourner, de jouer avec ses crayons, de faire autre chose comme se déplacer</li> <li>-Pas de souci dans tout ce qui est artistique</li> <li>-Elle est passive, elle n'entre pas dans les activités et ne sollicite pas d'aide</li> <li>-Elle s'implique dans la vie de la classe mais pas dans les discussions collectives</li> <li>-Elle souffre vraiment d'un retard au niveau scolaire ou alors elle n'est pas consciente de son métier d'élève</li> <li>-Peut être un blocage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Besoin de savoir si elle est timide et qu'elle n'ose pas demander d'aide</li> <li>-Comment est l'enseignante ?</li> <li>-Y a-t-il un total désintérêt par rapport aux activités ?</li> <li>-A-t-elle fait des progrès depuis qu'elle est suivie par l'ECSP</li> <li>-Comment elle se comporte ? Si elle est timide ?</li> <li>-Comment est-elle dans le groupe classe ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Demander aux parents de faire un bilan logo et psy pour avoir plus d'information</li> <li>-Si vraiment très timide → une petite thérapie</li> <li>-Voir l'ECSP → mais pas forcément la meilleure solution puisqu'elle est passive</li> <li>-Plutôt le SMP</li> </ul>
<b>Enseignant n°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Typiquement un problème d'apprentissage</li> <li>-Souvent un mystère que ce type d'enfant qui a tout pour réussir, n'entre pas dans les apprentissages</li> <li>-Très sage</li> <li>-Pas active dans les apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Est-elle suffisamment mûre ?</li> <li>-Quel est son âge ? (née en début ou fin d'année)</li> <li>-Quelle est sa représentation des attentes de l'école ?</li> <li>-A-t-elle compris son rôle d'élève ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP → remédiations pas tout de suite sur les apprentissages mais d'abord sur le métier d'élève, le sens de l'école et ce que l'on attend d'elle</li> </ul>

Dyslexie	Problème de l'élève et éléments importants	Informations supplémentaires	Mesures prises par l'enseignante
<b>Enseignant n°9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés en français (syllabes, lettres, mots)</li> <li>-Pas de lecture fluide → objectif de 1P → les lacunes en français l'empêchent d'entrer dans une démarche de lecteur blocage ?</li> <li>-Erreurs orthographiques</li> <li>-Ne peut pas entrer dans une posture d'écrivain si il n'a pas acquis le reste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Est-ce des choses qui n'ont pas été acquises en 1P ?</li> <li>-Est-ce juste une question de compréhension ?</li> <li>-Comment il se débrouille en math par rapport à la compréhension pour voir si c'est uniquement un problème d'apprentissage en français ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logopédiste</li> <li>-Discuter avec lui</li> <li>-Appui</li> <li>-Conseil dans l'établissement à propos de cet élève</li> <li>-Faire un bilan elle même, le voir fonctionner</li> <li>-Faire un bilan avec un logo</li> <li>-Faire de l'appui</li> <li>-De la différenciation axée sur la fluidité en lecture</li> <li>-ESCP → axé sur la lecture → fluide</li> <li>-Travailler sous formes d'ateliers, de lexicdata.</li> <li>-Des petits travaux de compréhension avant d'entrer dans de la rédaction.</li> </ul>
<b>Enseignant n°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficulté principale c'est d'entrer dans tous ce qui est apprentissage du code surtout du code oral → cela abouti à des difficultés à entrer de le code écrit</li> <li>-Difficultés purement sur le langage oral, segmenter les mots en syllabes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Savoir comment il s'exprime, quelles sont ses compétences en terme de prononciation, de structure de la phrase orale, son niveau de vocabulaire.</li> <li>-Savoir si c'est des difficultés de type logopédique ou s'il y a autre chose de plus profond</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Proposer aux parents de faire un bilan logopédique → pour écarter un certain nombre de diagnostic, pour préciser certaines choses qui pourraient être de notre domaine et pour écarter d'autres choses qui pourrait ne pas être de notre ressort</li> <li>-En classe, un travail essentiellement sur l'oral, j'aimerais reprendre tout le travail phonologique depuis le début mais ce n'est pas facile → difficile pour la gestion de la classe, alors proposer de faire ce travail avec la GNT → reprendre tous le travail sur les syllabes à l'oral</li> </ul>

Autiste	Problème de l'élève et éléments importants	Informations supplémentaires	Mesures prises par l'enseignante
<b>Enseignant n°9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-N'arrive pas à entrer en contact avec les autres élèves</li> <li>-Ne noue pas de relation, d'interaction avec son enseignante</li> <li>-Attitude de replis</li> <li>-Ne va pas vers les autres</li> <li>-N'entre pas dans les activités collectives</li> <li>-Ne participe pas et ne communique pas</li> <li>-Y a forcément autre chose derrière</li> <li>-Il peut y avoir une pathologie</li> <li>-Je ne dirais pas autisme car on ne nous dit pas qu'il est dans son monde mais il y a deux ou trois traits qui me font penser à des petites caractéristiques autistiques → n'arrive pas à entrer en communication avec les autres.</li> <li>-Il est agité, ne participe pas, a de la peine à entrer en communication avec les autres</li> <li>-Il est indifférent, isolé et replié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Est-ce qu'il vient d'arriver ?</li> <li>-D'où il vient ?</li> <li>-Savoir ce qu'il a vécu avant</li> <li>-Etait-il dans un pays où on l'a persécuté ?</li> <li>-Dans quelles conditions il est arrivé ici ? Comment il le vit ?</li> <li>-Est-ce que les parents font quelque chose ? Sont-ils allés voir un psy ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Suivi par un psychologue → la meilleure solution</li> <li>-L'envoyer au SMP</li> <li>-Voir avec l'éducateur, l'infirmière scolaire → essayer de dégager ce qu'il y a en dessous</li> <li>-Bilan SMP et l'éducateur</li> <li>-Besoins d'aide extérieure, quelqu'un du SMP qui puisse venir en classe lui montrer comment agir, comment se comporter avec lui pour faire en sorte qu'il s'intègre</li> </ul>
<b>Enseignant n°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés de communication</li> <li>-Le problème n'est pas sur les apprentissages</li> <li>-Problème de socialisation qui est difficile</li> <li>-Les relations sont difficiles</li> <li>-Difficultés relationnelles</li> <li>-Difficultés de communication</li> <li>-N'est pas intégrer dans le groupe classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Savoir ce qu'il a vécu avant son arrivée en suisse</li> <li>-A-t-il été scolarisé ou peu scolarisé ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Travailler sur sa place dans le groupe avant de mettre en place des remédiations purement pédagogiques</li> <li>-Faire de la coopération</li> </ul>

Retard mental	Problème de l'élève et éléments importants	Informations supplémentaires	Mesures prises par l'enseignante
<b>Enseignant n°9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés tant scolaire qu'au niveau du comportement</li> <li>-Elle dérange</li> <li>-N'écoute pas</li> <li>-Ne se préoccupe pas des autres</li> <li>-N'arrive pas à entrer dans les tâches demandées</li> <li>-Elle a beaucoup de difficultés un peu partout</li> <li>-Elle vient d'arriver en suisse</li> <li>-Le comportement est moins inquiétant car c'est peut être passager</li> <li>-Problème au niveau des apprentissages, au niveau cognitif, au niveau des stratégies, du transfert de connaissances</li> <li>-Blocage au niveau cognitif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Un problème d'adaptation par rapport aux différents systèmes scolaires ?</li> <li>-A-t-elle perdu ses repaires ?</li> <li>-Peut-être a t-elle besoin de mieux connaître la classe et l'enseignante ?</li> <li>-Quel est son parcours scolaire=</li> <li>-Important de savoir ce qu'elle faisait avant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prendre contact avec son ancienne enseignante</li> <li>-Voir ses bulletins scolaires</li> <li>-Demander une aide extérieure</li> <li>-Lui laisser le temps de s'intégrer</li> <li>-Demander l'aide de l'éducateur</li> <li>-Essayer de trouver d'où vient ses difficultés scolaires</li> <li>-Le bilan est quand même la meilleure chose → en tant qu'enseignant on constate des choses mais on ne sait pas de quoi ça vient</li> <li>-La mettre en appui</li> <li>-Un répétiteur</li> <li>-Voir comment elle fonctionne</li> <li>-Demander un bilan aux parents</li> <li>-Un avis un peu plus médical ou même une collègue dans l'école</li> <li>-Agir au niveau des règles de vie de classe</li> <li>-Donner des sanctions, voir les parents</li> <li>-Au niveau des apprentissages, la mettre en appui, faire de la différenciation</li> <li>-Lui donner des petites tâches pour qu'elle puisse entrer dans les activités plus facilement</li> <li>-Des activités sous forme de jeu</li> </ul>
<b>Enseignant n°1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-« no limite »</li> <li>- Pas de contenant</li> <li>- Pas de contenu</li> <li>- Pas de structure</li> <li>-Un soupçon d'hyperactivité ? Parfois ce n'est qu'un problème d'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Quelle éducation a-t-elle reçue ?</li> <li>-Comment est-elle à la maison ?</li> <li>-Quels types de règles a-t-elle reçue à la maison ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposer aux parents de mettre un cadre, des limites</li> <li>- Une aide éducative pour les parents</li> <li>- Travailler avec elle sur les règles de vie</li> </ul>

## Dimension 2 : les attitudes à l'égard de l'intégration et des pratiques intégratives

Enseignants	Elèves	Arguments	Ressources
Enseignant n°9	<p>1) Difficultés d'apprentissage</p> <p>2) Dyslexie</p> <p>3) Retard mental</p> <p>4) Autiste → non</p>	<p>1) -Ce qu'on retrouve le plus souvent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le comportement plus ou moins calme → plus facile d'agir</li> <li>- Se sent plus compétente</li> <li>- Ressources de l'école → appui</li> <li>- Sait quoi faire (appui, différenciation, répétiteur)</li> <li>- Situation qui lui fait moins peur et que l'on rencontre plus</li> </ul> <p>2) - Une fois le diagnostic posé, il y a un suivi logo, il suffit d'un déblocage</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation qui fait moins peur, car il y a un logo, et donc le sentiment d'avoir une aide extérieure</li> <li>- Bonnes relations dans la classe</li> </ul> <p>1+2) → Des difficultés qu'elle connaît</p> <p>3) - Ne sait pas si elle peut rester en classe ordinaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La garderais en classe mais pense rencontrer des difficultés à faire quelque chose avec elle</li> </ul> <p>4) - Connaît la situation et a eu beaucoup de peine à faire quelque chose avec ce type d'enfant.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pose problème pour la dynamique de classe</li> <li>- Est probablement suivi par des médecins, des psy</li> <li>- Peu poser problème lors de sortie car dans son monde → risque de le perdre</li> <li>- Difficile à gérer au quotidien</li> <li>- Le fait de ne nouer aucune relation, de ne pas avoir d'interaction → difficile pour le groupe classe</li> <li>- Les bruits, les gestes → il faut préparer la classe</li> <li>- L'aspect extérieur est difficile</li> <li>- Plus de l'ordre des médecins, des psy</li> </ul> <p>3+4) → Des problèmes au niveau cognitif → un petit handicap</p> <p>→ Difficulté scolaire + comportement = très difficile</p> <p>→ Le comportement peut être un obstacle ou un facilitateur</p>	<p>1 +2) - Ressources au sein de l'école si nécessaire</p> <p>4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'aide d'une personne extérieure</li> <li>- L'aide des médecins et psy qui le suivent → travail en réseaux</li> <li>- Une présence en classe de temps à autre</li> <li>- L'éducateur en classe</li> </ul> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'elle intègre le programme de 1P ou 2 E</li> <li>- Lui donner du travail allégé,</li> <li>- Faire de la différenciation au sein de la classe</li> </ul>

<p>Enseignant n°1</p>	<p>1) Dyslexique  2) Difficultés d'apprentissage  3) Retard mental  4) Autisme</p>	<p>1) - Par expérience - Préfère travailler sur des difficultés d'apprentissages que de comportement - Plus à l'aise, plus d'outils - N'a pas le sentiment d'être démunie pour des difficultés cognitives par rapport aux difficultés de comportement - A travailler pendant des années sur l'entrées dans l'écrit, dans la lecture - Ne lui fait pas peur car situation souvent rencontrées</p> <p>2) - Fait plus partie du job d'enseignant, difficultés d'apprentissage VS difficultés de comportement → pas le travail des enseignants</p> <p>1+2) - Plus à l'aise dans les problèmes d'apprentissage</p> <p>3) - Ne maîtrise pas du tout</p> <p>4) - Pas une chose à laquelle on est souvent confronté heureusement - Ne relève pas de la profession enseignante mais d'autres professionnels - On ne sait pas grand chose, ça reste quelque chose de très mystérieux - Le pari le plus fou - Là où elle a le moins de connaissances</p> <p>3+4) - Des causes externes - Causes physiologiques, psychologiques peu connues, peu d'emprise dessus</p>	<p>1) - Quand même un logo pour avoir des idées d'activités</p> <p>3) - Des informations sur le retard mental, sur les causes, sur les attentes à avoir et sur comment faire progresser l'enfant - Faire de la lecture - Demander à rencontrer un spécialiste dans le domaine, un éducateur - Une aide en dehors de la classe pour s'informer et se former - Suivre un stage pour observer comment travaillent et évoluent ces enfants → surtout en terme relationnel et pas forcément en terme d'apprentissage → Savoir quels sont les objectifs de l'intégration : la socialisations ? les apprentissages</p> <p>4) - Besoin de beaucoup de connaissances avant de l'accueillir - Avoir un éducateur spécialisé en classe pendant un certain temps pour savoir comment interagir avec ce type d'enfant et connaître les attentes qu'on peut avoir</p>
---------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **ANNEXE N°4**

**Dimension 1 : les conceptions des difficultés, des mesures et des pratiques à mettre en place**

Facettes	Difficultés d'apprentissages		Dyslexie		Autisme		Retard mental
<b>Enseignants de 2<sup>E</sup> (n=8)</b>							
Eléments importants	-	+	-	+	-	+	-
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficultés d'apprentissages (8)</li> <li>Stratégies d'évitement (4)</li> <li>Problème d'organisation (1)</li> <li>Troubles de l'attention (2)</li> <li>Retrait lors d'activités collectives(1)</li> <li>Pas compris métier d'élève (1)</li> <li>pas d'aide dans sa famille (1)</li> <li>Ne demande pas d'aide(2)</li> <li>Comportement perturbateur(1)</li> <li>Démotivation(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bonnes relations et implication dans la classe (4)</li> <li>-Met en avant ses compétences artistiques (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés sons, lettres, syllabes (oral/écrit) (8)</li> <li>-Segmentation de mots(1)</li> <li>-Problème de copie(3)</li> <li>-Dyslexie(5)</li> <li>-Dysorthographe (1)</li> <li>-Dysphasie(1)</li> <li>-Comportement(1)</li> <li>-Rapport à lui(1)</li> <li>-Rapport à l'erreur(1)</li> <li>-Sollicitation enseignante(2)</li> <li>-Représentation flou de l'écrit(1)</li> <li>-Mauvaise identification entre l'écrit et l'oral(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-vif(1)</li> <li>-intelligent(1)</li> <li>Sensibilisation → pas encore de difficultés(2)</li> <li>Bonne compétences mathématiques(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de contact/ communication (8)</li> <li>-Pas d'intégration au groupe classe(5)</li> <li>-Repli/ gestion du corps (4)</li> <li>-Déstabilisé par le changement(1)</li> <li>dyslexie(1)</li> <li>-Problème d'organisation d'idées (1)</li> <li>-problème de concentration(1)</li> <li>troubles de la personnalité(1)</li> <li>-Enfermement dans les activités individuelles(2)</li> <li>-Autisme(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de problème d'apprentissage(1)</li> <li>-Activité cadrée(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de structure(4)</li> <li>-Contact difficile(1)</li> <li>-Tactile(4)</li> <li>-Beaucoup dans le jeu(3)</li> <li>-Retard mental(1)</li> <li>-Mal être (1)</li> <li>-Problème d'audition(1)</li> <li>-Pas de respect des règles(4)</li> <li>-Comportement inadéquat(2)</li> <li>-Problème de mémorisation(1)</li> <li>-Problème de compréhension(2)</li> <li>-Sollicite beaucoup l'enseignant(2)</li> <li>-Pas compris le métier d'élève(1)</li> <li>-rejet par les pairs(1)</li> <li>-Problème de concentration(1)</li> <li>-difficulté à entrer et réguler son activité(1)</li> <li>-Hyperactivité(4)</li> <li>-Education(1)</li> <li>-Impulsive(1)</li> <li>-Zapping(5)</li> </ul>
Infos suppl.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Age(1)</li> <li>-Représentation de l'école(1)</li> <li>-Représentation métier d'élève(2)</li> <li>-Lacunes en math ou français(1)</li> <li>-Trop de retard (1)</li> <li>-Attention lors des moments collectifs (1)</li> <li>-Estime d'elle même(1)</li> <li>-Comportement à la maison(1)</li> <li>-Ses difficultés par rapport au groupe classe(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compétence à l'oral (prononciation, segmentation, sons (3)</li> <li>-Niveau de vocabulaire (1)</li> <li>-Autres difficultés que logopédiques(1)</li> <li>-Contexte familiale(1)</li> <li>-Parents lecteurs(1)</li> <li>-Rapport au livre(1)</li> <li>-Le problème sera-t-il toujours présent plus tard(1)</li> <li>-Problème d'ouï</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son vécu avant la suisse(2)</li> <li>-Taux de scolarisation avant CH (1)</li> <li>-Langue française (6)</li> <li>-Comportement à la maison (2)</li> <li>-Depuis quand en CH(1)</li> <li>-Conditions d'arrivées en CH(2)</li> <li>-Situations familiales(1)</li> <li>-Peur d'être stigmatisé(1)</li> <li>-Provenance(1)</li> <li>-Psychologue(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Education(2)</li> <li>-Comportement à la maison(2)</li> <li>-But de l'école(1)</li> <li>-Parle-t-elle français(1)</li> <li>-Représentation des parents de l'école(1)</li> <li>-Effet de l'ECSP (1)</li> <li>-Comportement dans son ancienne école(1)</li> <li>-Son vécu(1)</li> <li>-Maltraitance(1)</li> <li>-Parcours scolaire(1)</li> </ul>			
Mesures prises	<ul style="list-style-type: none"> <li>Voir les parents (5)</li> <li>Travailler en petit groupe(1)</li> <li>Travailler sur le métier d'élève (2)</li> <li>Varié les dispositifs d'enseignement (2)</li> <li>Interdisciplinarité entre ce qu'elle aime et ses difficultés (2)</li> <li>Parler avec les collègues (1)</li> <li>OMP(2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Logo(4)</li> <li>-Contact parents (3)</li> <li>-Mesures dys(1)</li> <li>-Travailler les sons, les lettres au quotidien avec lui(5)</li> <li>-Bilan OMP(3)</li> <li>-le faire participer dans le groupe(1)</li> <li>-Adapter la méthode de lecture(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact famille(3)</li> <li>-Psychologue pour infos(2)</li> <li>-Psychologue(1)</li> <li>-Tutorat/coopération(3)</li> <li>-Lui donner une place de tuteur(1)</li> <li>-Différenciation(4)</li> <li>-Tâche individuelle(2)</li> <li>-Travailler avec lui/lui demander d'explicitier (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact parents(3) -</li> <li>-Aide éducative(2)</li> <li>-Travailler les règles de vie/comportement(4)</li> <li>-Représentation des parents du but de l'école(1)</li> <li>-Aide médicalisée(1)</li> <li>-Faire verbaliser ses compétences(1)</li> </ul>			

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Différencier(3)</li> <li>-Valoriser ses apprentissages (2)</li> <li>-Questionner, Stimuler, encourager, guider, relancer l'élèves (5)</li> <li>-Tendre vers l'autonomie(1)</li> <li>-ECSP(3)</li> <li>-Bilan (1)</li> <li>-Logo(1)</li> <li>-Psy(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Différenciation(2)</li> <li>-Supports, outils pour l'élève(1)</li> <li>-ECSP(2)</li> <li>-Le faire verbaliser ses difficultés(1)</li> <li>-Adapter les exercices de lecture(1)</li> <li>-Dictée à l'adulte(1)</li> <li>-Travailler systématiquement lettres, sons, syllabes tout au long de l'année(1)</li> <li>-Appui à l'oral → activité phono(1)</li> <li>-Essayer de comprendre d'où vient le problème(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le cadrer(4)</li> <li>-Travailler sur l'apprentissage de la langue(1)</li> <li>-Travailler sur sa place dans le groupe (3)</li> <li>-Etablir un contact permanent(2)</li> <li>-Reformulation des consignes(1)</li> <li>-Valorisation de son travail(6)</li> <li>-Expliciter la situation de l'élève au reste de la classe(1)</li> <li>-Contact parents(1)</li> <li>-OMP(1)</li> <li>-Spécialisé(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Discussion avec le groupe classe(3)</li> <li>-Spécialisé(2)</li> <li>-Projet éducatif(1)</li> <li>-Bilan OMP(2)</li> <li>-Psychologue(1)</li> <li>-Lui donner un cadre et des temps d'activités→éviter le zapping)(2)</li> <li>-Passer par la manipulation(1)</li> <li>-L'observer dans ses activités(1)</li> <li>-ECSP(3)</li> <li>-Temps d'adaptation(1)</li> <li>-S'informer sur son vécu(1)</li> <li>-Travailler par petits ateliers(2)</li> <li>-Différenciation(1)</li> <li>-Activité motivante(1)</li> <li>-Favoriser le travail en demi groupe(1)</li> </ul>			
<b>Enseignants de 2P (n=8)</b>							
Eléments importants	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés d'apprentissages (7)</li> <li>-Retrait lors d'activités collectives(3)</li> <li>-Stratégies d'évitement(5)</li> <li>-Passive (4)</li> <li>pas de demande d'aide (2)</li> <li>-Blocage (2)</li> <li>-Pas compris métier d'élève (1)</li> <li>-dyslexie (1)</li> <li>déficit de l'attention(1)</li> <li>-Beaucoup de sollicitation(2)</li> <li>problèmes familiaux(1)</li> <li>estime de soi (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-bonnes relations et implication vie de classe (4)</li> <li>-compétences artistiques(6)</li> <li>-pas un problème. Neurologique(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Problème de lecture(6)</li> <li>-lecture peu fluide(2)</li> <li>-Problème d'écriture(6)</li> <li>-erreurs orthographiques(1)</li> <li>-Difficulté dans la copie(1)</li> <li>-Besoin de temps(2)</li> <li>-Pas connaissance de toutes les lettres(1)</li> <li>-Problème d'identification (syllabes, lettres, sons mots) (3)</li> <li>-difficulté de langage(1)</li> <li>-Inversion des lettres(1)</li> <li>-Pas entrer dans un processus de déchiffrage (2)</li> <li>-Manque de confiance en soi(1)</li> <li>-Dyslexie(2)</li> <li>-Problème d'autonomie(1)</li> <li>-Objectifs 1P pas acquis(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Bonne compétences mathématiques(5)</li> <li>-élève vif (1)</li> <li>-intelligent(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de contact/ communication (5)</li> <li>-Repli (5)</li> <li>-Pas d'intégration au groupe classe(5)</li> <li>pathologie(1)</li> <li>-Autiste(4)</li> <li>-Difficulté d'apprentissage(2)</li> <li>-Problème de - Concentration(3)</li> <li>-Pas d'attache→ départ(1)</li> <li>-Agité(1)</li> <li>-Pas compris le métier d'élève(2)</li> <li>-Problème de la langue(1)</li> <li>-Difficulté avec l'implicite(1)</li> <li>-Hyperactivité(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Activité cadrée (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Difficultés scolaires(2)</li> <li>-Difficulté de comportement (5)</li> <li>Centrée sur elle(2)</li> <li>-N'arrive pas à entrer dans les tâches demandées(3)</li> <li>-Problème d'adaptation(3)</li> <li>-Blocage cognitif/ transfert de connaissances(3)</li> <li>-Hyperactivité(2)</li> <li>-Pas de respect des règles(5)</li> <li>-Tactile(5)</li> <li>-Implusive(1)</li> <li>-Pas de motivation(1)</li> <li>-Beaucoup dans le jeu(1)</li> <li>-Pas compris le métier d'élève(2)</li> <li>-Retard mental(2)</li> <li>-Difficulté de concentration(2)</li> <li>-Zapping(3)</li> </ul>
Infos suppl.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son passé (2)</li> <li>-Aide des parents (1)</li> <li>-Place dans le groupe classe (1)</li> <li>-Progrès avec ECSP(2)</li> <li>-Désintéréts pour les activités(1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcours scolaire(2)</li> <li>- Aide à la maison(2)</li> <li>-Parents de langue française(1)</li> <li>- Entendre lire pour cibler ses problèmes de lecture(1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Provenance(4)</li> <li>-En suisse depuis quand(3)</li> <li>-Son vécu avant la Suisse(4)</li> <li>-Conditions d'arrivées(2)</li> <li>-Suivi psy(1)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Problème d'adaptation au nouveau système scolaire(1)</li> <li>-Besoin de temps pour s'intégrer(1)</li> <li>-Parcours scolaire(2)</li> <li>-Son vécu(1)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enseignantes(1)</li> <li>-Timide (1)</li> <li>-Estime d'elle même(1)</li> <li>-Pourquoi des stratégies d'évitement(1)</li> <li>-Difficultés scolaires(1)</li> <li>-Compétences fin de 1P (3)</li> <li>-Refus d'entrer dans les apprentissages(1)</li> <li>-comment il est en situation d'évla (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compréhension lecture(2)</li> <li>-Blocage(1)</li> <li>-Compétences fin de 1P(1)</li> <li>-Compétences de compréhension en math(1)</li> <li>-Intérêt pour les livres(1)</li> <li>-Implication travail scolaire(1)</li> <li>-Blocage psychologique/ apprentissage(1)</li> <li>-Compétences de prononciation(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Son parcours scolaire(3)</li> <li>-Langue française(4)</li> <li>-Durée du séjour en CH(1)</li> <li>-Est ce qu'il parle(1)</li> <li>-Problème de concentration(1)</li> <li>un bilan(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Situation familiale(1)</li> <li>-Problème de concentration(1)</li> <li>-Infos par l'OMP(1)</li> </ul>
Mesures prises	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP(5)</li> <li>-OMP (2)</li> <li>-Discussion avec les parents (5)</li> <li>-Ne pas faire uniquement des choses qui lui plaisent(1)</li> <li>-La solliciter lors des activités collectives(1)</li> <li>-Relance, être avec elle(1)</li> <li>-La responsabiliser (2)</li> <li>-Collaboration famille école(1)</li> <li>-Contact enseignante 1P (2)</li> <li>-Tutorat(3)</li> <li>-Tâche facile → éviter l'échec(3)</li> <li>-Différenciation (4)</li> <li>-Thérapie pour sa timidité</li> <li>-Bilan psy et logo pour infos (1)</li> <li>-Logo(1)</li> <li>-Psy(1)</li> <li>-Discuter avec l'enfant(1)</li> <li>-Discuter avec les autres élèves(1)</li> <li>-Valorisation(1)</li> <li>-Répétiteur(1)</li> <li>-Travail en réseau(1)</li> <li>-Redoublement(1)</li> <li>-Moins d'attentes(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-ECSP(4)</li> <li>-Logo(6)</li> <li>-Bilan OMP(3)</li> <li>-Le mettre devant(2)</li> <li>-Travail en petit groupe(2)</li> <li>-Adapter la méthode de lecture(2)</li> <li>-Différenciation(5)</li> <li>-L'encourager à écrire(2)</li> <li>-Dictée à l'adulte(2)</li> <li>-Tutorat(2)</li> <li>-Travailler les lettres et les syllabes(1)</li> <li>-Soutien lecture des parents(1)</li> <li>-Suivi collégial (1)</li> <li>-Faire un bilan en classe(1)</li> <li>-Observer son fonctionnement(1)</li> <li>-Appui pour la fluidité en lecture(1)</li> <li>-Atelier(1)</li> <li>-Contact parents(3)</li> <li>-Eviter les tâches écrites(1)</li> <li>-Eviter les activités multitâches(1)</li> <li>-Aide extérieure (1)</li> <li>-activité à faire seul avec lui au lieu du collectif(1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le cadrer (1)</li> <li>-ECSP(1)</li> <li>-OMP(2)</li> <li>-Travail en réseau(2)</li> <li>-Psychologue(4)</li> <li>-Le mettre proche de l'enseignante(1)</li> <li>-Que des activités individuelles(3)</li> <li>-Différenciation(3)</li> <li>-Maintenir le contact(4)</li> <li>-Ecouter l'enfant (1)</li> <li>-Tutorat(2)</li> <li>-Contact parent(1)</li> <li>-Avis des collègues(1)</li> <li>-Collègues(2)</li> <li>-2° personne en classe(2)</li> <li>-Expliciter la situation de l'élève au reste de -la classe(2)</li> <li>-Valoriser son travail(2)</li> <li>-Tâche facile → éviter l'échec(1)</li> <li>-Le laisser faire ce qu'il aime, pas de contrainte(1)</li> <li>-Effectif réduit(1)</li> <li>-Varier entre des choses qu'il aime et d'autre qu'il aime (4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contact enseignant 1P(1)</li> <li>-Infos sur le parcours scolaire(1)</li> <li>-Aide extérieure(1)</li> <li>-Temps d'adaptation(1)</li> <li>-Educatrice(1)</li> <li>-Bilan OMP (6)</li> <li>-ECSP (3)</li> <li>-Pré signalement spécialisé(2)</li> <li>-Psy(1)</li> <li>-Intégration partielle en 1P(1)</li> <li>-Répétiteur(1)</li> <li>-Contact parents(2)</li> <li>-Discuter avec l'élève(1)</li> <li>-Discuter avec le groupe classe(2)</li> <li>-Travailler les règles de vie(4)</li> <li>-Différenciation(5)</li> <li>-Passer par le jeu(1)</li> <li>-Etablir le contact avec elle(1)</li> <li>-Travailler le métier d'élève(1)</li> <li>-Laisser faire ce qu'elle aime(1)</li> <li>-Redoublement(1)</li> <li>-Travail individuel(2)</li> <li>-Travailler l'autonomie(1)</li> <li>-Tâches simple → pas confronter à l'échec (2)</li> <li>-Adapter ses attentes(1)</li> <li>-Tutorat (1)</li> <li>-Etre tolérant (1)</li> </ul>









