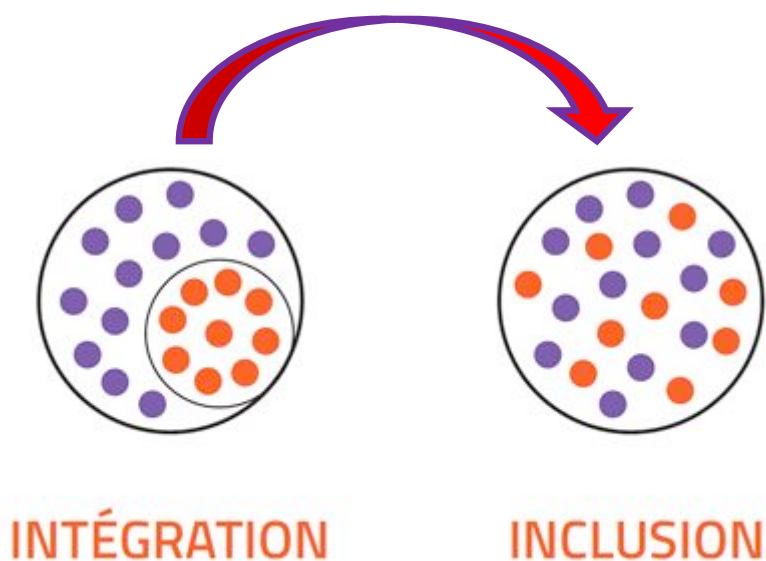


Travail de diplôme

De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : quels obstacles et quels leviers du point de vue des enseignants ordinaires ?



Travail effectué sous la supervision de Mme Isabelle Noël

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration de notre travail de diplôme.

Dans un premier temps, les huit enseignants ordinaires qui ont accepté de donner de leur temps pour répondre à nos questions lors d'un entretien et sans qui notre recherche et notre récolte de données empiriques n'auraient pas pu avoir lieu.

Ensuite, notre tutrice, Mme Isabelle Noël, que nous remercions tout particulièrement pour son professionnalisme et sa disponibilité. Elle a su d'emblée nous motiver et nous a par la suite suivies et soutenues tout au long de notre travail. Un grand merci également pour les divers échanges partagés au sujet de ce travail et pour les nombreuses remarques et suggestions données. Ces dernières nous ont permis d'évoluer sans cesse dans notre travail.

Finalement, nous adressons un merci particulier aux différentes personnes qui ont participé à la relecture de ce travail.

Résumé

Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi d'étudier le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. Nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux obstacles et aux leviers qu'identifient les enseignants ordinaires à ce passage. Pour répondre à nos différentes questions de recherche, nous avons opté pour la méthode qualitative et la passation d'entretiens semi-directifs. A cet effet, nous nous sommes rendues auprès de huit enseignants ordinaires du canton de Fribourg. Tout d'abord, nous avons questionné le sens que donnent les enseignants ordinaires aux concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire, puis comment ces mêmes enseignants voient le passage progressif entre les deux, les conditions et les obstacles à ce passage, et finalement, leurs besoins quant à cette transition. Ces entretiens nous ont permis de répondre à nos questions de recherche. Bien que les enseignants semblent penser que le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion est souhaitable, ils énoncent passablement de conditions à mettre en place. Selon eux, ces dernières impliquent de nombreux changements à différents niveaux. Pour se sentir prêts à ce passage, les enseignants ordinaires interrogés énoncent divers besoins. Finalement, nous avons discuté les résultats en distinguant les obstacles et les leviers. Ceux-ci n'étant pas directement interrogés, nous les avons extraits des différents résultats.

Mots-clefs : élèves à besoins éducatifs particuliers, intégration scolaire, inclusion scolaire, pédagogie inclusive

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
1. Introduction	1
2. Contexte théorique.....	4
2.1. Evolution de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.....	4
2.1.1. L'essor de la pédagogie spécialisée.....	4
2.1.2. De l'intégration scolaire vers l'inclusion scolaire	7
2.2. Quelques recommandations et textes de lois au niveau international, suisse et fribourgeois	11
2.3. La pédagogie inclusive	14
2.3.1. Différentes pratiques inclusives.....	14
2.3.2. Les conditions de mises en œuvre	18
2.4. Questions de recherche	21
3. Méthode.....	22
3.1. Posture de recherche et instrument utilisé	22
3.2. Sujets	23
3.3. Déroulement de la recherche	24
4. Présentation des résultats	26
4.1. Sens donné par les enseignants interrogés à l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire.....	26
4.1.1. Définition des deux concepts.....	26
4.1.2. Pratiques associées aux concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés.....	30
4.2. Vision du passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire	31
4.2.1. Gains et difficultés concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés	31
4.2.2. Conditions nécessaires au passage de l'un à l'autre selon les enseignants interrogés	34

4.2.3. Besoins des enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire	36
5. Interprétation et discussion des résultats	38
5.1. Compréhension des concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire.....	38
5.2. Conditions du passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire	41
5.3. Obstacles et difficultés au passage de l'intégration à l'inclusion scolaire	41
5.4. Leviers au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire	45
6. Conclusion.....	50
7. Références	53
Annexes.....	iii

Liste des tableaux

Tableau 1 – Age, nombre d'années d'expérience, pourcentage de travail et degré d'enseignement des enseignants interrogés	23
Tableau 2 – Différentes situations d'intégrations actuelles et passées évoquées par les enseignants interrogés.....	27
Tableau 3 – Propos des enseignants A/B/C/D sur le concept d'inclusion scolaire a priori et après la lecture du document théorique	28
Tableau 4 – Propos des enseignants E/F/G/H sur le concept d'inclusion scolaire a priori et après la lecture du document théorique	29
Tableau 5 – Pratiques associées à l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire par les enseignants interrogés.....	31
Tableau 6 – Conditions exposées par les enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire.....	34
Tableau 7 – Besoins des enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire.....	36

Liste des figures

Figure 1 – Douze caractéristiques essentielles pour prétendre à une école inclusive, selon Morefield (2002)	20
Figure 2 – Gains concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés	32

1. Introduction

Toutes transitions, quelles qu'elles soient, sont synonymes d'un vent nouveau. Un concept se substitue généralement à un autre, le complète, l'améliore, ce qui nécessite cependant parfois passablement d'aménagements. S'il y a un passage très actuel dans le domaine de l'éducation, il s'agit bien de celui entre intégration scolaire et inclusion scolaire. Ce dernier mérite d'être étudié dans le sens où l'inclusion scolaire vient remettre en cause, en allant au-delà, le concept d'intégration scolaire. La littérature relative à ces concepts est vaste car de nombreux chercheurs et pédagogues s'y sont intéressés. Dans ce travail, nous nous focalisons sur le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire.

Au fil des siècles, le regard porté par l'école sur les enfants considérés comme différents, ainsi que les diverses prises en charge de ces derniers, ont passablement évolué.

Selon Tremblay (2012), dans la plupart des pays occidentaux, au tournant du XIX^{ème} et XX^{ème} siècle, l'obligation pour tous les élèves de fréquenter l'école, impose aux systèmes scolaires de nouvelles réflexions. Dès lors, certains élèves ne semblent pas répondre aux normes de l'école et ainsi ne pas pouvoir poursuivre leur cursus en classe ordinaire. Ces élèves sont donc repérés pour être dirigés vers des classes spécialisées. Dès la fin des années 1960, puis dans les années 1970, plusieurs événements et mouvements donnent naissance au concept d'intégration scolaire. Il signifie que, lorsque les conditions le permettent, un élève présentant des besoins éducatifs particuliers doit être intégré en classe ordinaire. Dans les années 1990-2000, un changement de vision s'opère. Le concept d'inclusion scolaire apparaît. Cette fois, il s'agit de prendre en compte les caractéristiques de tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs particuliers ou non, dans l'enseignement ordinaire. Dans cette nouvelle vision, c'est donc au système scolaire de s'adapter aux besoins de tous les élèves.

En 2009, un des premiers textes officiels qui appuie le concept d'inclusion scolaire est celui de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), qui mentionne que « l'éducation inclusive suppose un processus de transformation des écoles capable de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves » (p. 4). Parallèlement, à l'heure actuelle encore, d'autres recommandations

et textes de lois, tels le Concept fribourgeois de pédagogie spécialisée ou la Loi scolaire fribourgeoise de 2015, parlent encore d'intégration scolaire plutôt que d'inclusion scolaire.

Dans notre parcours à la Haute école pédagogique (HEP), le concept d'inclusion scolaire nous est dans un premier temps défini par comparaisons avec l'intégration scolaire. Puis, nous sommes sensibilisées aux notions de collaboration et de différenciation, notamment dans le but de tendre vers des pratiques inclusives dans notre enseignement.

Lors de nos différents stages, nous observons globalement des situations d'intégrations scolaires. Dans ces classes, plus ou moins d'aménagements sont mis en place, essentiellement pour l'enfant à besoins éducatifs particuliers. Généralement, et dépendamment du type de besoins éducatifs particuliers, l'enseignant ordinaire bénéficie de l'aide d'un enseignant spécialisé quelques heures par semaine. Parfois, ils collaborent, mais en principe, l'enseignant spécialisé prend l'enfant en-dehors de la classe pour travailler avec lui.

Nos motivations naissent du fait que nous sommes intriguées par ce décalage entre théorie et pratique. De plus, nous exprimons la volonté de mettre en place des pratiques inclusives dans notre futur enseignement. Lors de notre formation, nous avons en effet compris l'intérêt de l'inclusion scolaire, ce qu'elle apporte à tous les élèves. Nous souhaitons nous en approcher, même si les textes suisses n'ont pas adopté ce vocabulaire. Finalement, nous éprouvons le désir de constater où en est le concept d'inclusion scolaire sur le terrain, s'il est connu des enseignants ordinaires, si certains mettent d'ores et déjà en place des pratiques que nous pourrions qualifier d'inclusives.

Notre écrit se compose d'un cadre théorique en trois parties, faisant tout d'abord état de l'évolution de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il présente ensuite quelques recommandations et textes de lois au niveau international, suisse et fribourgeois. Par la suite, il se focalise sur quelques éléments de la pédagogie inclusive, les pratiques et les conditions de mise en œuvre notamment. Enfin, il expose nos questions de recherche. Il s'en suit une partie empirique. Elle s'intéresse dans un premier temps aux représentations des enseignants ordinaires face aux concepts d'intégration scolaire et d'inclusion

scolaire. Dans un deuxième temps, elle questionne les conditions nécessaires au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, puis elle s'intéresse aux obstacles et aux difficultés que rencontre ce passage. Finalement, elle relate les besoins des enseignants ordinaires pour mettre en place des pratiques plus inclusives. Pour répondre à nos différentes questions d'entretien, nous avons contacté huit enseignants ordinaires.

Au terme de cette introduction, nous tenons à préciser que la terminologie utilisée tout au long de ce travail concernant les divers handicaps, troubles et difficultés est la terminologie actuelle, même si nous nous référons à des périodes antérieures de l'Histoire. Quant aux citations, elles sont le reflet du contexte historique dans lequel elles ont été énoncées. Finalement, pour ne pas répéter systématiquement "l'enseignant, l'enseignante", et rendre la lecture de notre texte plus fluide, nous avons choisi le genre masculin pour désigner l'ensemble de la profession.

2. Contexte théorique

2.1. Evolution de la prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

De tous temps, "l'Homme" n'a jamais cessé de classer et de hiérarchiser ses semblables selon des critères appartenant aux normes propres des différentes époques. En ce sens, la manière de percevoir les enfants considérés comme différents a passablement évolué à travers les siècles. Les comportements de la société face à ces enfants ont découlé de ces représentations, allant de la marginalisation, l'enfermement ou pire encore, jusqu'à l'extermination. Dans ce chapitre, nous nous intéressons particulièrement au regard porté sur les enfants considérés comme différents à partir du XIX^{ème} siècle, au moment où surgissent les premières initiatives de leur prise en charge.

2.1.1. L'essor de la pédagogie spécialisée

Nous référant à l'historique rapporté par Tremblay (2012), Jean-Marc Itard (1774-1838) apparaît comme le père de la pédagogie spécialisée. A l'aube du XIX^{ème} siècle, en France, il accueille Viktor, un enfant sauvage vivant seul dans les bois depuis sa naissance. Contrairement à plusieurs spécialistes - dont Pinel, père de la psychiatrie - Itard pense que Viktor, comme tout individu, est éduicable. A cet effet, il développe différents dispositifs pédagogiques nouveaux, basés non seulement sur la création d'un lien affectif fort entre l'apprenant et l'enseignant, mais aussi sur les sens. Itard introduit également la notion de « transfert » des apprentissages. En effet, le but de l'éducation est que l'enfant puisse transférer ses apprentissages dans des situations nouvelles et complexes. Dans son enseignement, Itard part du concret vers le complexe, l'abstrait (Tremblay, 2012). Ces différents aménagements sont considérés comme étant la première forme de pédagogie spécialisée. Malgré l'échec que rencontre cette tentative et les nombreuses critiques formulées face aux méthodes utilisées par Itard, ses découvertes ouvrent « pour de nouvelles catégories d'enfants à besoins spécifiques, la porte à une scolarisation fondée sur le principe d'une capacité naturelle et universelle à apprendre » (Tremblay, 2012, p.17).

Quelques années plus tard, Bourneville, médecin et politicien français, croit quant à lui à l'éducabilité des « idiots ». Auparavant, voici la définition généralement donnée à l'idiotie :

L'idiotie est cet état dans lequel les facultés intellectuelles ne se sont jamais manifestées, ou n'ont pu se développer assez pour que l'idiot ait acquis les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge, et placé dans les mêmes conditions que lui... Les idiots sont ce qu'ils doivent être tout le cours de leur vie : tout décèle en eux une organisation imparfaite, des forces mal employées. Ils sont incurables [...] L'idiotie n'est pas une maladie, c'est un état (Esquirol, 1818, cité dans Yves, 2007, p.145).

Or Bourneville, persuadé du contraire, affine cette définition. Il met en exergue par exemple « la multiplicité de ses manifestations, la variabilité de son intensité. Il nuance les conditions de son apparition, (...), il prend en compte l'environnement sanitaire et sociale de son développement » (Yves, 2007, p.145). A la fin du XIX^{ème} siècle, ses réflexions l'amène à créer les premières classes spécialisées en France.

En Europe et en Amérique du Nord, le XIX^{ème} siècle est également synonyme de l'industrialisation, de l'urbanisation et de l'immigration. A ce moment-là, la population commence « à croire au potentiel des personnes handicapées et aux possibilités que leur réadaptation et leur éducation contribuent à améliorer leur qualité de vie et à favoriser une certaine implication dans la société » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.34). En ce sens, diverses institutions, en particulier pour les personnes malentendantes et malvoyantes voient le jour. Ces dernières seraient finalement douées d'une certaine forme d'intelligence. Des personnages comme l'Abbé de l'Epée (1712-1789) et Louis Braille (1809-1852) appuient cette idée, en créant, respectivement, le langage gestuel et l'écriture tactile.

Durant ce même siècle, en France, par l'intermédiaire de Napoléon Bonaparte et la création d'écoles publiques et gratuites, l'instruction se démocratise (De Grandmont, 2010). En Suisse, la Constitution de 1874 rend elle aussi l'école obligatoire. Cependant, cette loi n'est d'emblée pas respectée. De manière générale, les familles préfèrent que leurs enfants travaillent aux champs ou dans les usines pour subvenir à leurs besoins, la survie primant sur l'éducation. L'instruction est donc tout d'abord réservée à l'élite de la société. Il faut attendre la Loi fédérale de 1877 concernant le

travail dans les fabriques, qui interdit aux entreprises d'engager des enfants de moins de quatorze ans, pour voir apparaître un nouveau public sur les bancs d'école.

L'arrivée en masse à l'école d'enfants considérés comme différents impose aux institutions scolaires de nouvelles réflexions. Il s'agit dès lors d'accueillir des enfants qui interrompaient ou ne débutaient même pas de scolarisation et de mettre en place les conditions nécessaires à cet accueil (Tremblay, 2012). Cependant, aussitôt, les enseignants mettent en évidence de grandes différences de niveaux entre des élèves du même âge. Certains se retrouvent rapidement en-dehors de la norme de leur groupe-classe. Les institutions scolaires craignent alors que ces élèves ne ralentissent le rythme de toute la classe. Cela suppose qu'il faille établir des critères pour repérer quels enfants sont capables de suivre le cursus ordinaire ou non. Pour ce qui est des élèves en situation de handicap, cela paraît relativement évident. Au contraire, en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés intellectuelles légères, des troubles d'apprentissage ou du comportement, la création d'un outil est nécessaire (Tremblay, 2012). En 1905, en France, Binet et Simon développent l'échelle métrique de l'intelligence. Cette dernière classe les individus en deux catégories dichotomiques : les « intelligents » et les « non-intelligents » (De Grandmont, 2010). Elle constitue le principal outil utilisé à des fins de placement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des classes spécialisées. Progressivement, se crée deux réseaux d'école distincts: un cursus pour les élèves ordinaires et un autre pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (De Grandmont, 2010). Nous parlons alors de différenciation structurale, dans le sens où des enfants d'un même âge ne fréquentent ni la même filière ni les mêmes locaux, selon s'ils ont des besoins éducatifs particuliers ou non. Ces cursus distincts ont pour intention « d'obtenir des groupes homogènes » (Curonici, 2006, p.3).

Au lendemain de la 2^{ème} Guerre Mondiale, les potentialités de chaque être humain, qu'il soit dit normal ou non, sont revues, classées et analysées (De Grandmont, 2010). Le contexte a changé et l'intolérance face aux enfants considérés comme différents augmente. C'est pourquoi, l'enseignement spécialisé croît régulièrement, pour connaître une véritable explosion de sa population par la suite » (Tremblay, 2012, p.21).

2.1.2. De l'intégration scolaire vers l'inclusion scolaire

Dans les années 1960, dans la plupart des pays industrialisés, des questionnements et des réflexions nouvelles se font sur la place de chaque être humain au sein de la société. Un accent particulier est mis sur la place sociétale des personnes en situation de handicap, jusque-là exclues de l'école ordinaire. Une prise de conscience s'opère progressivement et en découle la volonté d'intégrer dans la société toutes personnes marginalisées auparavant.

De cette volonté notamment, apparaissent successivement les concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire. Nous allons les présenter plus précisément dans les paragraphes suivants.

Intégration scolaire

Le concept d'intégration scolaire tire ses **origines** de plusieurs événements et mouvements.

En 1968, Dunn critique l'efficacité des mesures d'aide séparées en affirmant que, « rien ne peut démontrer que l'éducation spéciale en milieu ségrégué prépare mieux les personnes handicapées à s'intégrer socialement tout en leur permettant d'acquérir un certain niveau d'apprentissage » (Dunn, 1968, p.35, cité dans Beauregard et Trépanier, 2010). Il critique de plus le rendement scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers, les effets négatifs de l'étiquetage et les conséquences néfastes sur le concept de soi de ces enfants (Vienneau, 2002). De plus, il « remarque de fortes surreprésentations sociales et ethniques » dans les classes spécialisées (Tremblay, 2012, p.51). Autrement dit, la sélection qui permet de diriger certains enfants vers ces classes paraît relativement arbitraire. Il est nécessaire de préciser qu'à ce moment-là, ses doutes ne reposent cependant pas encore sur des recherches scientifiques.

Dans les années 1970, le modèle de "normalisation" apparaît tout d'abord en Scandinavie, puis s'étend aux Etats-Unis. Selon Nirje (1985), il se définit comme étant « un moyen de procurer aux personnes handicapées des conditions de vie identiques ou qui se rapprochent le plus possible des circonstances régulières et des manières habituelles de vivre en société » (Nirje, 1985, cité dans AuCoin et Vienneau, 2010, p.67). Wolfensberger ajoute à ce postulat qu'il faut également

chercher à produire chez ces personnes un comportement tendant vers la norme (AuCoin et Vienneau, 2010).

A cette époque également, de nombreuses associations de parents voient le jour. Ces dernières se battent jusqu'à tenter « des procès contre les administrations scolaires pour que leur enfant ait droit à l'éducation dans un milieu normal, soit l'école de quartier ou la classe fréquentée par les autres enfants sans handicap » (Beauregard et Trépanier, p.35, 2010).

La **définition** que donne Mercier (2004) de l'intégration scolaire est la suivante:

processus qui consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap, dans un milieu ordinaire : ses comportements doivent correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et la personne en situation de handicap doit développer des stratégies pour être reconnue comme les autres (Mercier (2004), cité dans Rose et Doumont (2007), p.4).

Dans cette citation, nous remarquons particulièrement que l'intégration scolaire découle du modèle de "normalisation". En effet, c'est avant tout à l'élève et non au système scolaire de s'adapter. En ce sens, Vienneau (2006) précise que dans un premier temps, seuls les enfants ayant des troubles d'apprentissage ou d'adaptation, ou encore un handicap léger sont intégrés à la classe ordinaire.

Cette intégration peut se faire d'une manière totale ou partielle. Autrement dit, l'enfant peut être présent dans la classe à temps plein ou fréquenter une classe ordinaire un certain nombre de périodes, et le reste du temps, se rendre dans une école spécialisée. Cette pratique permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers de recevoir des mesures d'aides pédagogiques ou thérapeutiques individuelles.

Inclusion scolaire

Dans les années 1990, le concept d'inclusion scolaire apparaît. Stainback et Stainback (1992), considérés comme les précurseurs de ce concept, en donnent la **définition** suivante : « une école ou une classe qui accueille tous les élèves dans un même lieu. Aucun enfant, « qu'ils s'agissent des élèves en difficulté ou des autres, n'est exclu et placé dans des dispositifs particuliers ou classes spéciales » (p.34, cité dans Tremblay, 2012, p.41). Tous les élèves font d'emblée partie du cursus scolaire ordinaire et se rendent dans l'école de leur village, de leur quartier.

Dans l'inclusion scolaire, « le système scolaire aurait pour mission d'englober tous les élèves et de promouvoir leur réussite au sein même de l'école ordinaire » (Pull, 2010, p.192). Autrement dit, c'est au système scolaire de s'adapter à tous les élèves et de répondre à leurs besoins. Cela suppose « un changement radical de perspective dans notre système éducatif trop souvent clivé entre secteur « ordinaire » et secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire » (Crouzier, 2005, p.29), et donc directement une collaboration plus étroite entre l'enseignant ordinaire et spécialisé. En résumé, l'éducation inclusive implique « une double transformation : des écoles pour qu'elles deviennent des « communautés » ouvertes à tous sans restriction et des pratiques, pour permettre les apprentissages de tous dans la diversité » (Armstrong, 2006, p.73, cité dans Tremblay, 2012, p.39).

Dans le concept d'inclusion scolaire, on passe progressivement d'un modèle médical du handicap à un modèle social et anthropologique. Contrairement au modèle médical, le handicap n'est plus perçu comme une caractéristique intrinsèque de la personne; l'enfant ne doit pas "être guéri", il n'est plus "responsable" de son handicap. Au contraire, dans le modèle anthropologique ou social du handicap, on considère que c'est la société qui "handicape" l'enfant, « dans le sens où elle manque de flexibilité à l'égard des différences » (AuCoin et Vienneau, 2010, p.80). Dans le domaine scolaire, « les difficultés rencontrées(...) sont perçues comme une conséquence des interactions de l'élève avec son environnement et non une conséquence de ses incapacités » (Beauregard et Trépanier, 2010, p.39). Ce modèle suppose également que c'est à la société de modifier ses représentations et ses attitudes envers les personnes à besoins éducatifs particuliers. Selon Gossot (2005), trop souvent, nous évoquons un manque de ressources, qu'elles soient d'ordre financier ou matériel « mais les moyens existent, ils se situent dans la conscience des hommes, et la démarche d'inclusion appelle une véritable révolution des consciences » (p.33).

L'inclusion scolaire est un changement de paradigme dont le corollaire est la "dénormalisation". Son but est de « permettre aux personnes ayant un handicap de vivre pleinement leurs différences sans avoir à les modifier pour être acceptées au quotidien » (Pekarsky, 1981, cité dans AuCoin et Vienneau, 2010, p.68) car on pense que « cette quête abusive de la « normalité » détruit l'essence même de l'expérience humaine » (AuCoin et Vienneau, 2010, p.80). Dans l'inclusion scolaire,

contrairement à l'intégration scolaire, il ne s'agit pas d'atténuer les différences pour tendre vers une certaine norme, mais de jouir de cette diversité. Autrement dit, la différence devient la norme, elle est source de richesse.

L'inclusion scolaire repose sur différents **fondements**. Nous distinguons ci-dessous les fondements éthiques et scientifiques.

Les partisans de l'inclusion scolaire sont avant tout persuadés que l'éducation est un droit pour tous. En ce sens, les données scientifiques ou empiriques ne leur importent peu ; c'est avant tout quelque chose qui relève de la morale (Tremblay, 2012). Pour eux, aucune preuve scientifique n'est à trouver, puisque l'aspect moral et humain prime simplement. Dans ce raisonnement, l'inclusion scolaire apparaît dès lors comme une suite logique à l'intégration scolaire, puisque celle-là se destine cette fois à l'ensemble des enfants.

Dans les années 1990, l'intégration scolaire est vivement critiquée, par rapport au fait qu'elle reforme une certaine exclusion car seuls les élèves ayant des difficultés d'apprentissages ou un handicap léger sont intégrés à la classe ordinaire. Cela dépend si ces individus sont capables de s'adapter ou non à l'enseignement ordinaire (Dionne et Rousseau 2006). On reproche de plus aux mesures séparatives de créer une discrimination, un étiquetage, et donc une stigmatisation. Ainsi dans l'inclusion scolaire, pour éviter ces différents phénomènes, tous les services de pédagogie spécialisée doivent être dispensés à l'intérieur de l'école ordinaire et si possible dans la classe (Tremblay, 2012).

Dans l'inclusion scolaire, on s'appuie sur le constat que les élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers ont davantage de ressemblances que de différences avec les élèves ordinaires. En ce sens, l'inclusion scolaire « peut enrichir l'éducation de tous les élèves. La diversité y est perçue comme positive et la ségrégation comme négative » (Tremblay, 2012, p.44). Dans un tel concept, la différence est perçue telle une source de richesse. L'inclusion scolaire « se réfère à des valeurs ayant trait à une société valorisant la diversité et les différences entre les humains et constitue ainsi un processus particulier de construction de communauté » (Crouzier, 2005, p.29). Dans le même ordre d'idée, l'inclusion scolaire « se propose donc de s'appuyer sur les potentialités des individus en lieu et place de ses difficultés et de ses impossibilités » (Ebersold, 2005, p.43).

Ces changements de paradigmes sont également encouragés par de nombreuses études. On cherche en effet à récolter des données empiriques par comparaisons entre séparation, intégration et inclusion scolaire. Bless (2001) et Vienneau (2010) ont tous deux réalisé une synthèse de nombreuses études qui se sont intéressées à l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire. Nous reprenons les résultats sans mentionner tous les auteurs et les recherches.

Les études s'accordent sur le fait que la scolarisation proche du lieu de domicile est un avantage. Elle évite le déracinement et tous ses effets négatifs. Concernant les apprentissages, les enfants à besoins éducatifs particuliers progressent autant s'ils sont intégrés que s'ils sont séparés en classes spécialisées. Cependant, ces élèves-là n'atteindront jamais le niveau scolaire des élèves ordinaires. Le rendement scolaire des élèves des classes ordinaires du primaire paraît s'accroître si l'inclusion scolaire s'accompagne d'un soutien dont tous les élèves de la classe bénéficient. Sur le plan affectif et social, les résultats de recherches sont plus sceptiques. Un bémol se situe au point de vue de l'acceptation sociale car les élèves à besoins éducatifs particuliers acquièrent un statut social moins important que les élèves ordinaires. En ce qui concerne ces derniers, la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers a un impact positif sur eux, dans le sens où elle les ouvre à la diversité. Les enseignants se disent favorables à l'intégration scolaire, mais émettent plus de retenue quand il s'agit de devoir l'appliquer réellement. Les parents d'élèves ordinaires sont, quant à eux, également favorables à l'intégration scolaire, davantage encore s'ils en ont fait l'expérience eux-mêmes.

2.2. Quelques recommandations et textes de lois au niveau international, suisse et fribourgeois

Durant le XX^{ème} siècle, différentes recommandations et textes de lois entrent en vigueur, soutenant d'abord l'intégration scolaire, puis l'inclusion scolaire. Il est intéressant d'observer ces textes officiels de plus près. Une décision législative, par exemple, produit un impact sur les recherches et les idées, tout comme ces dernières ont un impact sur les décisions et les comportements (Tremblay, 2012).

Les textes ou événements suivants sont à souligner :

1. La Déclaration des droits de l'enfant (1959)
2. La Déclaration de Salamanque (1994)

3. La Loi sur l'enseignement spécialisé, Fribourg (1994)
4. L'acceptation de la RPT en Suisse (2004)
5. La Convention sur les droits des personnes handicapées (2006)
6. L'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007)
7. Les principes directeurs pour l'inclusion scolaire dans l'éducation (2008)
8. La nouvelle Loi scolaire fribourgeoise (2015)
9. Le concept fribourgeois de pédagogie spécialisée (2016)

En 1959, la Déclaration des droits de l'enfant, rédigée par l'Organisation des nations unies (ONU), évoque l'égalité des chances et dispose qu'un enfant désavantagé doit « recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation » (ONU, 1959).

La Déclaration de Salamanque en 1994 prône l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Il y est mentionné que « les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique capable de répondre à leurs besoins » (ONU, 1994, p.7). En ratifiant cette Déclaration, la Suisse s'inscrit dans une perspective intégrative.

Sur le plan cantonal, la même année, la Loi sur l'enseignement spécialisé est créée. Elle introduit notamment le concept d'intégration scolaire. C'est pourquoi, l'article 20 de cette loi est ajouté à la Loi scolaire fribourgeoise de 1985. Celui-là dispose qu'un enfant peut être intégré en classe ordinaire, moyennant une aide adaptée.

En Suisse, le 28 novembre 2004, la réforme de la péréquation financière (RPT) et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons est acceptée par le peuple. Cela signifie dès lors que c'est aux cantons, et non plus à la Confédération, d'assumer l'entière responsabilité des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Avant cette date, c'est l'assurance invalidité (AI) qui réglementait et finançait en partie les mesures de pédagogie spécialisée (CDIP, 2016).

En 2006, l'ONU édite une convention relative aux droits des personnes handicapées. L'article 24 concerne l'éducation en particulier et mentionne que les Etats Parties doivent veiller à ce que « les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les

enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire (...)».

Sur le plan national, en 2007, naît l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Il donne un cadre général aux cantons quant à l'organisation des mesures de pédagogie spécialisée. L'article 2 précise les points suivants concernant la pédagogie spécialisée :

- a. La pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation.
- b. Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 2007).

En 2008, l'UNESCO rédige les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Il s'agit d'un des premiers textes officiels employant le terme « inclusion ».

L'éducation inclusive est un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants (...). Son but est d'éliminer l'exclusion, qui est l'une des conséquences d'une attitude négative face à la diversité (...) (UNESCO, 2009, p.5).

La nouvelle Loi scolaire fribourgeoise, entrée en vigueur le 1^{er} août 2015 et dont le règlement d'exécution est en cours de finalisation, mentionne ceci :

Article 35

Mesures de soutien

- 1. L'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles ou collectives, ou par une organisation particulière de l'enseignement.
- 3. Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné-e et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire (Loi scolaire fribourgeoise, 2015).

Nous pouvons dès lors remarquer que la Loi scolaire fribourgeoise actuelle ne parle pas encore d'inclusion scolaire, mais bien d'intégration scolaire. Cependant, le grand changement réside dans le fait qu'en 1994, un élève à besoins éducatifs particuliers débutait sa scolarité en classe spécialisée, pour éventuellement, s'il en était capable, être intégré en classe ordinaire. Tandis qu'à l'heure actuelle, le phénomène est inverse.

Suite à l'acceptation de la RPT et de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, chaque canton a dû élaborer un concept pour la pédagogie spécialisée. En ce qui concerne le canton de Fribourg, celui-ci a été finalisé en 2015. Il « décrit le contenu, l'organisation et le financement des mesures de pédagogie spécialisée à l'intention des jeunes de 0 à 20 ans domiciliés sur le territoire du canton de Fribourg ayant des besoins particuliers de formation » (Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg, 2012, p.5). Même si de nombreux éléments ont déjà été introduits progressivement, il sera normalement mis en œuvre à la rentrée 2016.

2.3. La pédagogie inclusive

La pédagogie inclusive doit permettre de répondre aux besoins du plus grand nombre d'élèves. En ce qui concerne la Suisse romande, le plan d'études (PER) précise les différents objectifs que l'ensemble des élèves doivent atteindre. Dès lors, pour l'enseignant, il s'agit de différencier les chemins qui permettent à tous les élèves l'atteinte de ce socle commun, tout en veillant à ne pas abaisser les objectifs visés. De ce fait, l'enseignant est amené à percevoir sa classe différemment, comme l'illustre cette citation de Vienneau (2006) :

La pédagogie inclusive appelle à un nouveau paradigme éducationnel. Le paradigme du groupe-classe traditionnellement conçu comme 1X30 (un groupe relativement homogène de 30 élèves), est appelé à être remplacé par une nouvelle conception du groupe-classe, que l'on pourrait illustrer par la phrase mathématique de 30X1 (30 fois 1 ou 30 apprenants individuels (p.13).

Dans les deux prochaines sections, nous nous intéressons particulièrement aux pratiques pédagogiques que sont la différenciation et le coenseignement, et exposons les conditions de leur mise en œuvre.

2.3.1. Différentes pratiques inclusives

Différenciation

La différenciation est une pratique courante dans les classes actuelles. Elle est, selon le décret Missions du 24 juillet 1997, relaté par Descampe, Robin et Tremblay (2014), « une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et

des besoins d'apprentissage des élèves. Il s'agit d'un outil qui permet de réguler et de réduire les écarts entre les élèves, en gérant l'hétérogénéité des classes » (p.5).

Cette pratique peut se réaliser sur différents niveaux. Ainsi, si nous nous référons à la catégorisation de Przesmycki (1994), nous trouvons en premier lieu la variation des processus qui implique de proposer différentes démarches aux apprenants pour acquérir une même compétence. En deuxième lieu, vient la variation des structures. Elle concerne les modifications d'organisation de la classe. Cela peut se faire, non seulement en regroupant des élèves en fonction des besoins, mais aussi en accueillant dans sa classe des intervenants tels qu'un maître de classe de développement itinérant (MCDI), un maître d'appui et d'autres encore. En troisième lieu, se trouve la variation des contenus. Au cours du cycle, l'élève doit atteindre certaines compétences et certains savoirs déterminés par le PER. L'enseignant doit alors différencier les ressources disponibles, multiplier les chemins d'accès du socle d'exigences commun sans baisser les exigences. Par exemple, il peut proposer à l'élève une consigne différente ou l'emploi d'un ouvrage de référence (aide-mémoire, dictionnaire). L'enseignant peut également proposer des tâches différentes visant le même objectif. En dernier lieu, nous avons la variation des produits. L'enseignant peut demander différentes productions selon les élèves. En d'autres termes, pour l'acquisition d'une même compétence, il peut demander à une partie des élèves d'écrire un texte complet, à d'autres de réaliser un portfolio, ou simplement demander un document résumé contenant un texte de quelques lignes et une image.

Dans une perspective inclusive, la différenciation n'est pas seulement synonyme d'une prise en compte des différences dans un enseignement traditionnel (Rousseau et Prud'homme, 2010). Elle y prend une envergure particulière, puisque que la notion-même de diversité prend une nouvelle dimension. Dans une telle vision, la différenciation se définit comme

une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. (Prud'homme et Bergeron, 2012, p.12, cités dans Paré et Prudhomme, 2014, p.31).

La diversité « devient un objet explicite de discussion, de comparaison et d'étonnement pour amener les élèves à s'intéresser aux multiples façons de faire, opinions, forces, intérêts et difficultés que manifestent les membres d'une communauté d'apprentissage telle que la classe peut le devenir » (Rousseau et Prudhomme, 2010, p.26).

Un enseignant qui s'inscrit dans une vision inclusive fait forcément appel à des stratégies d'enseignement/apprentissage diversifiées également (Rousseau et Prud'homme, 2010). La différenciation demande une variété d'approches et d'outils pédagogiques pour que tous les élèves puissent progresser (Paré et Prud'homme, 2012, p.35). De plus, l'enseignant prend en compte les croyances, les conceptions et les expériences de chacun de ses élèves.

Il ne s'agit pas d'individualiser l'enseignement à chaque élève. Il faut savoir articuler de manière optimale « des phases d'enseignement en collectif, des situations individuelles d'apprentissage, des moments en groupes de besoins, des travaux en groupes coopératif » (Chappelle et Crahay, 2009, p.12). Par contre, il doit devenir fréquent et normal d'apercevoir des élèves d'un même groupe, travailler sur des tâches différentes de manière simultanée (Rousseau et Prud'homme, 2010).

La différenciation articulée dans une vision inclusive n'est pas

une méthode particulière ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt, mais une vision socialement engagée de l'enseignement où tous les acteurs d'une classe sont en recherche permanent de flexibilité et d'ouvertures à de multiples chemins d'apprentissage, de progression et de développement (Rousseau et Prud'homme, 2014, p.31).

Pour ne pas recréer une forme d'exclusion, les tâches scolaires doivent faire sens pour les élèves, afin que chacun puisse « exploiter certaines de leurs ressources pour participer à la construction des apprentissages » (Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 31).

Selon Tremblay (2012), le fait de regrouper les enfants par âges et par niveaux, s'oppose directement à la notion de différenciation. En ce sens, le **décloisonnement** peut constituer un dispositif au service de la différenciation pédagogique. Nous le décrivons plus particulièrement dans le paragraphe suivant.

Certes, s'il est important de positionner l'élève dans une situation d'apprentissage optimale, qui fasse sens pour lui, le sollicite, et se trouve dans sa zone proximale de développement (Perrenoud, 1997), il s'agit néanmoins d'un exercice difficile que de mettre en place la différenciation pédagogique dans une composition de classe traditionnelle. Cette dernière n'offre qu'exceptionnellement une situation d'apprentissage optimale car tous les élèves n'ont pas, par exemple, les mêmes connaissances préalables, le même niveau de développement et les mêmes besoins. En d'autres termes, il s'agit de créer les conditions pour que l'élève « soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1996a, p. 29, cité dans Perrenoud, 1997, p.22). A cet effet, le décroisement peut constituer une clef.

Par définition, le décroisement demande l'ouverture physique des classes. Il a pour intention d'ouvrir la classe, non seulement dans le même degré, mais aussi entre les différents niveaux. En d'autres termes, il s'agit d'une ouverture intercycles. Ce dispositif permet à tous les élèves de bénéficier d'un soutien, d'une part, des enseignants et autres intervenants, d'autre part, des camarades issus des diverses classes concernées. Comme le soulignent Doudin et Lafortune (2006), « le décroisement est une mesure qui favorise la coopération entre les élèves, entre enseignants et entre enseignants spécialisés » (p.62).

Coenseignement

Le coenseignement est défini comme :

le partenariat entre un enseignant régulier et un enseignant spécialisé, ou un autre spécialiste, dans le but d'enseigner conjointement, dans une classe de l'enseignement régulier, à un groupe hétérogène d'élèves-incluant ceux qui sont en situation de handicap ou qui ont d'autres besoins particuliers-afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage de manière flexible et délibérée. (Friend *et al.*, 2010, cités dans Benoit et Angelucci, 2011, p.108-109)

Cette pratique peut prendre six formes. Pour ce travail, nous reprenons la catégorisation de Friend et Cook (2007). Ces auteurs distinguent « l'enseignement de soutien, l'enseignement partagé, l'enseignement en parallèle, l'enseignement alternatif, l'un enseigne - l'autre observe, et l'enseignement en ateliers » (Friend et

Cook, 2007, cités dans Tremblay, 2012, p.72). Le descriptif de ces formes est disponible en annexe (cf. annexe 1).

2.3.2. Les conditions de mises en œuvre

Afin de permettre la mise en place de l'inclusion scolaire, Benoit et Angelucci (2011) proposent trois facteurs interdépendants : les facteurs individuels et interpersonnels, les facteurs concernant la gestion et l'organisation et les facteurs concernant la formation. Nous reprenons ci-dessous ces différentes catégories que nous complétons par différents auteurs.

Facteurs individuels et interpersonnels

En premier lieu, il est important que les différents acteurs aient une attitude favorable face à l'inclusion scolaire. Souvent, les enseignants ordinaires affirment qu'ils sont « favorables à l'inclusion tant que des mesures sont prises pour la favoriser » (Tremblay, 2012, p.59). Dans un deuxième temps, les différents acteurs, que ce soient les responsables d'établissement, les enseignants ordinaires et spécialisés, ainsi que les différents intervenants doivent se sentir impliqués. Il est primordial que leur participation soit volontaire.

L'inclusion scolaire suppose une étroite collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Afin d'éviter toute forme de malentendu, il est nécessaire que les personnes soient compatibles et qu'elles partagent « une vision commune du développement de l'enfant, de l'enseignement et de l'éducation en général » (Dieker et Murawski, 2003 ; Isherwood et Barger-Anderson, 2007 ; Weiss et Brigham, 2000, cités dans Benoit et Angelucci, 2011, p.112). De plus, dès le départ également, les rôles de chacun doivent être clairement établis (Yau, 1988, cité dans Gravel et Trépanier, 2010). Il est important que la collaboration se déroule dans l'égalité et la parité, soit le respect mutuel. Cela implique également que les acteurs soient capables de faire des compromis, de trouver des consensus. Comme la collaboration suppose de nombreux échanges, il est nécessaire que les enseignants soient ouverts et développent une bonne communication.

Facteurs concernant l'organisation, la gestion

L'organisation paraît être une notion clef à la mise en place de pratiques inclusives. De ce fait, la direction de l'école a un rôle important à jouer. Elle se doit de promouvoir des valeurs et des attitudes qui vont dans le sens de l'inclusion scolaire,

pour développer dans l'établissement une culture inclusive (Tremblay, 2012). C'est pourquoi, il est primordial que tout l'établissement participe au projet pour assurer un certain suivi entre les différentes années. De plus, la direction de l'école doit « aussi jouer un rôle prépondérant, surtout dans le support accordé à l'équipe impliquée dans le projet et dans le soutien administratif nécessaire à ce mode d'intervention » (Rippley, 1997 ; Salend, Johansen et Chase, 1997 ; Villa, Thousand et Nevin, 2004, cités dans Villa, Thousand et Nevin, 2007 ; Yau, 1988, cités dans Gravel et Trépanier, 2010). Elle veille notamment à ce que ses professionnels prennent du temps pour la planification en commun. Cette dernière est nécessaire à la mise en place d'une pédagogie qui réponde aux besoins de tous les élèves.

La collaboration des enseignants ordinaires et spécialisés nécessite qu'ils se rencontrent pour « planifier les interventions, évaluer les progrès des élèves, proposer des solutions aux problèmes rencontrés et communiquer avec les parents » (Trépanier, 2005, p.46, cité dans Gravel et Trépanier, 2010, p.270), ce qui implique de manière générale passablement de temps passé en commun. Les rencontres doivent également être planifiées et les enseignants doivent être relativement disponibles et flexibles.

Un élément plus concret mais non négligeable est l'accessibilité (Tremblay, 2012). En effet, les élèves en situation de handicap doivent pouvoir atteindre leur classe, par l'intermédiaire de rampes par exemple. Dans la même idée, il est indispensable que l'environnement de la classe permette à tous les élèves, qu'ils aient des besoins éducatifs ou non, d'apprendre et de se sentir bien au quotidien.

Facteurs concernant la formation

La formation est également considérée comme étant une condition primordiale à la mise en place de l'inclusion scolaire. En effet, elle est « évidemment également invitée à évoluer au regard des nouvelles exigences posées sur les acteurs de terrain » (Garbo, Albanese, 2006, cités dans Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese & Doudin, 2013, p.2). Ce changement suppose de nouveaux contenus dans la formation initiale ou continue (Benoit et Angelucci, 2011). Ces derniers devraient d'une part s'axer sur le développement de compétences nécessaires à la collaboration, d'autre part, démontrer aux apprenants l'intérêt du travail en collaboration dans le but de former des praticiens réflexifs (Benoit et Angelucci,

2011). Nous pourrions imaginer repenser la structure de la formation, en réunissant dès le départ de leur formation respective, enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Cela aurait pour effet d'encourager la construction des compétences nécessaires à la collaboration et la mise en place de pratiques pédagogiques inclusives (Friend *et al.*, cités dans Benoit et Angelucci, 2011).

En synthèse, la figure 1 présente douze caractéristiques que Morefield (2002), cité dans Dionne et Rousseau (2006), relèvent comme étant essentielles pour prétendre à une école inclusive.


- 
- Un leadership fort exercé par la direction de l'école
 - Un but commun partagé par tous les intervenant et intervenantes
 - Un environnement où l'on se sent aimé et protégé
 - Un sentiment de responsabilité partagée (tous les adultes sont responsables de tous les élèves)
 - Un climat disciplinaire ferme, juste cohérent et positif
 - Des attentes élevées pour chaque élève
 - Un personnel qui croit que l'enseignement est une « vocation », pas un simple métier
 - Un curriculum multiculturel qui s'intègre dans les activités quotidiennes
 - D'excellentes pratiques pédagogiques
 - Une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents
 - Une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale
 - Un environnement physique agréable, propre et esthétique

Figure 1 - Douze caractéristiques essentielles pour prétendre à une école inclusive, selon Morefield (2002)

2.4. Questions de recherche

Suite à de nombreuses réflexions découlant des données idéologiques, légales et empiriques développées dans notre cadre théorique et au constat que le système scolaire suisse se trouve actuellement dans une période transitoire entre intégration scolaire et inclusion scolaire, nous avons axé nos questions d'entretien sur la définition des deux concepts puis sur ladite transition. Nous les présentons ci-dessous :

- Quel sens les enseignants donnent-ils à l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire ?
- Comment voient-ils le passage progressif de l'un à l'autre ?
- Selon les enseignants, quels sont les conditions à la mise en place de pratiques plus inclusives ?
- Quels obstacles et difficultés voient-ils ?
- Quels sont les besoins des enseignants en lien à l'inclusion scolaire ?

3. Méthode

3.1. Posture de recherche et instrument utilisé

Nos questions de recherches énoncées précédemment, nous ont spontanément guidées vers une posture qualitative. Comme le souligne Konaté et Sidibé (2006),

la méthode qualitative donne un aperçu du comportement et des perceptions des gens et permet d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier (...). Elle génère des idées et des hypothèses pouvant contribuer à comprendre comment une question est perçue par la population cible et permet de définir ou cerner les options liées à cette question (p.6).

Par la suite, nous avons décidé de mener des entretiens semi-directifs. Ce procédé nous permettait de répondre à nos questions de recherche de manière souple. En d'autres termes, en tant qu'interviewers, nous avons la possibilité de rebondir en tout temps sur les propos des enseignants interrogés. Cette interactivité entre la personne qui mène l'entretien et l'interviewé permet d'avoir des informations de qualité. A cet effet, Strauss et Corbin (2004), cités dans Lamoureux (2006) mettent en évidence que les propos issus d'un entretien semi-directif donnent accès aux perceptions et aux opinions. Il est l'occasion de révéler des conceptions dissimulées, mais préoccupantes dans certains secteurs ou segments de la population.

Le point de départ de notre recherche a été l'élaboration d'un protocole d'entretien capable de répondre à nos questions de recherche (cf. annexe 2). Les questions d'entretien étaient divisées en cinq parties distinctes qui se suivaient néanmoins de manière complémentaire. Dans un premier temps, nous interrogeons les enseignants au sujet du sens qu'ils donnaient à l'intégration scolaire. Dans cette section d'entretien, selon les réponses des enseignants ordinaires interrogés, nous avons la possibilité de nous diriger vers des questions se référant à une expérience d'intégration passée ou une expérience d'intégration actuelle. Dans un deuxième temps, nous questionnons le sens donné à l'inclusion scolaire. Par la suite, les questions d'entretien se focalisaient sur le passage entre intégration scolaire et inclusion scolaire. Selon Deslauriers et Kérisit, (1997), cités dans Lamoureux (2006), il s'agit alors d'une étude du transitoire. Nous avons la curiosité d'observer si ce passage était perceptible sur le terrain. De plus, nous désirions savoir où en était le concept d'inclusion scolaire auprès des enseignants ordinaires. Afin de maximiser la variété de réponses, nous avons interrogé les enseignants de manière individuelle,

dans le but de récolter le point de vue de chacun au sujet de cette phase transitoire. Les thématiques suivantes étaient successivement abordées:

- Vision globale du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt inclusives
- Obstacles et les leviers au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire
- Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt inclusives

Les propos des enseignants étaient enregistrés afin d'en faciliter les retranscriptions (cf. annexe 3). Ces dernières nous ont permis de procéder à la présentation des résultats et aux discussions.

3.2. Sujets

Huit enseignants ont accepté de répondre à nos questions d'entretiens. Nous avons composé un échantillon d'enseignants dont l'âge et le nombre d'années d'expérience varient. Afin de préserver l'anonymat des enseignants, nous avons décidé de leur attribuer une lettre, selon l'ordre de passage des entretiens. De plus, dans le but que les lecteurs puissent avoir une bonne représentation et comprendre plus tard notre présentation de résultats, nous avons créé le tableau 1 qui précise l'âge, le nombre d'années d'expérience, le pourcentage de travail et le degré d'enseignement des enseignants interrogés.

Tableau 1 – Age, nombre d'années d'expérience, pourcentage de travail et degré d'enseignement des enseignants interrogés

	Âge	Nombre d'années d'expérience	Pourcentage	Degré d'enseignement
Enseignant A	31	8	50%	7H
Enseignant B	32	7	100%	1-2H
Enseignant C	30	1	100%	5H
Enseignant D	35	11	50%	4-5H
Enseignant E	58	35	70%	4H
Enseignant F	40	20	50%	4-5H
Enseignant G	61	32	50%	1-2H
Enseignant H	34	7	50%	3H

3.3. Déroulement de la recherche

Parallèlement à l'élaboration des questions d'entretien, nous avons contacté nos anciens maîtres de stage sans leur annoncer le thème de notre travail. Il était important pour nous qu'ils répondent spontanément aux questions, afin de récolter leurs représentations, et non des éléments théoriques lus sur *Internet* en vue de l'entretien. Une fois le protocole d'entretien validé par Madame Noël et les réponses favorables de nos maîtres de stage pour la participation à cette enquête reçues, nous nous sommes rendues sur le terrain.

Lors des entretiens, nous avons convenu de nous partager le travail. De ce fait, l'une d'entre nous menait l'entretien et la seconde restait en retrait pour veiller au bon déroulement et dans le but d'ajouter d'éventuelles questions. En effet, cette dernière, grâce à son recul, était plus à même de rebondir sur une question ou un propos. Tout d'abord, nous annoncions le titre de notre travail. A ce moment-là, nous pouvions déjà percevoir si le sujet évoquait quelque chose aux enseignants interrogés. Ensuite, l'interviewer posait les questions et laissait l'enseignant y répondre sans l'interrompre. C'est seulement lorsque l'enseignant arrivait à la fin de sa réponse que l'interviewer intervenait. Pour une meilleure compréhension du concept d'inclusion scolaire, un document explicatif, sur lequel l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire étaient comparés, était mis à disposition de l'enseignant (cf. annexe 4). Cet appui a permis aux enseignants de prendre conscience de l'enjeu de l'enquête. Dans le but de pouvoir retranscrire les propos des enseignants interrogés, les entretiens étaient enregistrés sous forme audio à l'aide du *QuickTime Player* avec un ordinateur portable et simultanément sur le dictaphone d'un téléphone portable. Nous avons enregistré ces entretiens pour pouvoir les réécouter, parfois mieux en saisir les propos et en faciliter la retranscription. Chaque entretien a duré en moyenne trente minutes.

Comme le précise Lamoureux (2006), la recherche qualitative « se définit essentiellement par le fait que les données de la recherche ne sont pas numériques ; ce sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (p.38). Par la suite, nous avons donc classé les différentes réponses manuellement, à l'aide de différentes couleurs et tableaux. A cet effet, nous avons gardé en tête nos questions de recherche. Nous avons distingué les catégories

principales suivantes, auxquelles nous avons attribué à chacune une couleur : définition de l'intégration scolaire, définition de l'inclusion scolaire, différence entre les deux concepts, gains liés au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, difficultés et obstacles liés à ce passage et besoins concernant le passage. Lors de la lecture des retranscriptions, nous avons surligné les propos des enseignants interrogés selon leur appartenance à telle ou telle catégorie. Nous avons ensuite reporté ces *verbatim* sous chaque catégorie dans un document *Word*. Selon ce qui ressortait des propos des enseignants, nous avons nommé différentes sous-catégories dans un tableau. Finalement, nous avons classé les *verbatim* dans ce tableau, en mentionnant toujours la lettre attribuée à l'enseignant. Pour vérifier l'efficacité de notre travail, nous avons relu les entretiens en observant notamment si ce qui n'avait pas été surligné devait être exploité ou non.

4. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous reprenons les thématiques développées avec les enseignants ordinaires lors de nos entretiens afin d'en présenter les principaux résultats. A cet effet, nous distinguons deux points : sens donné à l'intégration et l'inclusion scolaire et vision du passage entre intégration scolaire et inclusion scolaire. Dans le premier point, nous différencions la définition des deux concepts et les pratiques qui y sont associées, puis dans le deuxième point, les gains et les difficultés, les conditions et les besoins qu'identifient les enseignants au passage de l'intégration à l'inclusion scolaire.

4.1. Sens donné par les enseignants interrogés à l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire

4.1.1. Définition des deux concepts

Six enseignants définissent l'intégration scolaire par rapport à un ou des enfants à besoins éducatifs particuliers dont ils évoquent différentes caractéristiques : « enfants venant d'établissements, qui ont un retard (A), qui ont besoin d'un soutien supplémentaire, qui ont un QI en-dessous de la norme (B), qui ont différentes difficultés, physiques, motrices (F) ou psychiques (E), ou encore des troubles du comportement (H) ». Il s'agit pour eux d'accueillir ces enfants en classe ordinaire. Deux enseignants (C ; E) définissent l'intégration scolaire de manière plus générale, en partant de tous les élèves. Selon l'enseignant E par exemple, il s'agit de « pouvoir avoir tous les enfants, quels que soient leurs difficultés, différences, leurs handicaps, dans une classe ». Les différentes situations d'intégration scolaire vécues par les enseignants sont mentionnées dans le tableau 2.

Tableau 2 – Différentes situations d'intégrations actuelles et passées évoquées par les enseignants interrogés

Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
Expérience actuelle	Pas d'expérience d'intégration	Expérience actuelle	Expériences actuelles
Élève HPI		Élève allophone	Élève en intégration Élève suivi SESAM
Expériences passées			
Élève autiste Elèves allophones ...			
Enseignant E	Enseignant F	Enseignant G	Enseignant H
Expériences passées	Expériences passées	Expériences passées	Expérience passée
Un enfant sourd ...	Un enfant épileptique Un enfant avec un retard mental Deux enfants myopathes Un enfant autiste	<i>Parle en fonction des enseignantes spécialisées, non des élèves.</i>	Un enfant autiste

En ce qui concerne le concept d'inclusion scolaire, cinq enseignants (A ; D ; F ; G ; H) n'en ont jamais entendu parler, alors que cela évoque vaguement quelque chose pour trois enseignants (B ; C ; E). Ceux-ci en ont entendu parler lors de leur parcours respectif à la HEP, mais ne sont pas en mesure de le distinguer précisément de l'intégration scolaire (« l'inclusion, c'était à l'avenir quelque chose à développer et puis c'était que l'enfant, justement je ne sais plus, je sais qu'il y a une différence » (B), « Il y a une histoire entre l'intégration et l'inclusion mais je ne sais plus, il y a certains facteurs qui entrent en compte qui sont un peu les mêmes, mais c'est pas tout à fait la même chose quand même » (C)). Après la lecture du document théorique, six enseignants disent comprendre l'enjeu de l'inclusion scolaire, en relevant les éléments principaux de la définition : collaboration avec les enseignants spécialisés, centration sur tous les élèves et adaptation du programme selon tous les besoins. Au contraire, deux enseignants ne comprennent encore pas la différence entre les deux concepts. Les tableaux 3 et 4 illustrent les différents propos des enseignants interrogés sur le concept de l'inclusion scolaire *a priori* et après la lecture du document théorique.

Tableau 3 – *Propos des enseignants interrogés A/B/C/D sur le concept de l'inclusion scolaire a priori et après la lecture du document théorique*

Compréhension du concept d'inclusion scolaire a priori			
Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
« Est-ce que c'est le fait d'inclure justement les enfants différents à la classe, je sais pas »	« L'inclusion c'était à l'avenir quelque chose à développer, et puis c'était que l'enfant, justement je ne sais plus, je sais qu'il y a une différence. L'enfant reste vraiment dans le groupe-classe. Il reste là et pis l'enseignante vient, mais pour soutenir, pour collaborer avec la titulaire qui vient ouais, qui vient t'aider à gérer mais pas que pour cet enfant, pour le groupe classe, il me semble »	« Je sais pas. Y'a une histoire entre l'intégration et l'inclusion mais je sais plus, y'a certains facteurs qui entrent en compte qui sont un peu les mêmes, mais c'est pas tout à fait la même chose quand même »	Le concept d'inclusion scolaire n'évoque rien à l'enseignant.
Compréhension du concept d'inclusion scolaire après la lecture du document théorique			
Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
L'école pour tous, c'est ça» « (...) l'inclusion, c'est qu'il n'y ait plus de classes spécialisées » « ça fait peur quand tu lis ça » « (...) tu fais du team-teaching, t'es plus jamais seul dans ta classe »	« l'inclusion, justement il fait partie de ce groupe-classe, on met en quelque sorte moins l'accent sur lui parce qu'on ne le sort pas de la classe, on le rend moins différent. L'intégrer pour le sortir de la classe, finalement ce n'est plus intégrer dès le moment qu'on le sort »	« mais en fait moi j'ai plutôt parlé d'inclusion, je me rends compte maintenant »	« finalement ça serait d'adapter le programme en fonction de tous les élèves, de leurs difficultés à chacun »

Tableau 4 – Propos des enseignants interrogés E/F/G/H sur le concept de l'inclusion scolaire a priori et après la lecture du document théorique

Compréhension du concept d'inclusion scolaire a priori			
Enseignant E	Enseignant F	Enseignant G	Enseignant H
« (...) elle existe depuis qu'on a des appuis intégrés en classe. C'est-à-dire, une autre personne qui vient- donc on est une équipe ou en tout cas un duo- et puis on essaye de se mobiliser pour le bien de la classe, de chaque enfant »	« Je pensais qu'inclusion voulait dire intégration »	« Inclusion c'est peut-être inclure un enfant dans le groupe. C'est accepter qu'un enfant différent vienne en classe mais peut-être pas chaque fois, chaque jour »	« Je ne saurais pas le différencier de l'intégration. Est-ce que ça serait d'inclure des élèves qui ont une problématique quelconque mais qui n'ont pas de concept d'intégration ? »
Compréhension du concept d'inclusion scolaire après la lecture du document théorique			
Enseignant E	Enseignant F	Enseignant G	Enseignant H
« (...) l'inclusion me semble plus être une équipe d'enseignants généralistes qui travaillent au mieux pour favoriser tous les enfants »	« C'est justement que tous les élèves font partie du système »	« l'inclusion alors c'est, essayer de travailler avec tout le monde en donnant à chacun un programme finalement »	« (...) l'inclusion, c'est le programme qui s'adapte à chaque besoin »

Pour ce qui est de la différence entre les deux concepts, deux enseignants (A ; B) pensent que dans l'intégration scolaire, contrairement à l'inclusion scolaire, il y a quelques limites. Selon eux, tous les élèves ne peuvent pas être intégrés en classe ordinaire (« Il y a des enfants qu'on ne peut pas intégrer parce que ça ne va pas (...) [Ils ont] des caractéristiques, des handicaps assez difficiles à gérer » (A) ; « il y a certains handicaps où il n'est pas possible de venir à l'école, ça n'apporte pas ses fruits » (B)). Pour trois enseignants (B ; H et G), dans l'intégration scolaire, l'accent est essentiellement voire uniquement mis sur l'élève à besoins éducatifs particuliers, tandis que dans l'inclusion scolaire, c'est le « programme qui s'adapte à chaque besoin » (H). En conclusion, l'enseignant E relève le fait que sur le terrain, les deux termes sont confondus.

4.1.2. Pratiques associées aux concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés

Le tableau 5 illustre les différentes pratiques associées par les enseignants interrogés à l'intégration scolaire, parallèlement à celles associées à l'inclusion scolaire. Il est important de préciser qu'il s'agit des représentations des enseignants. Nous ne pouvons pas affirmer, par exemple, que la différenciation est perçue de manière différente dans l'une ou l'autre colonne.

Tableau 5 – Pratiques associées à l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire par les enseignants interrogés

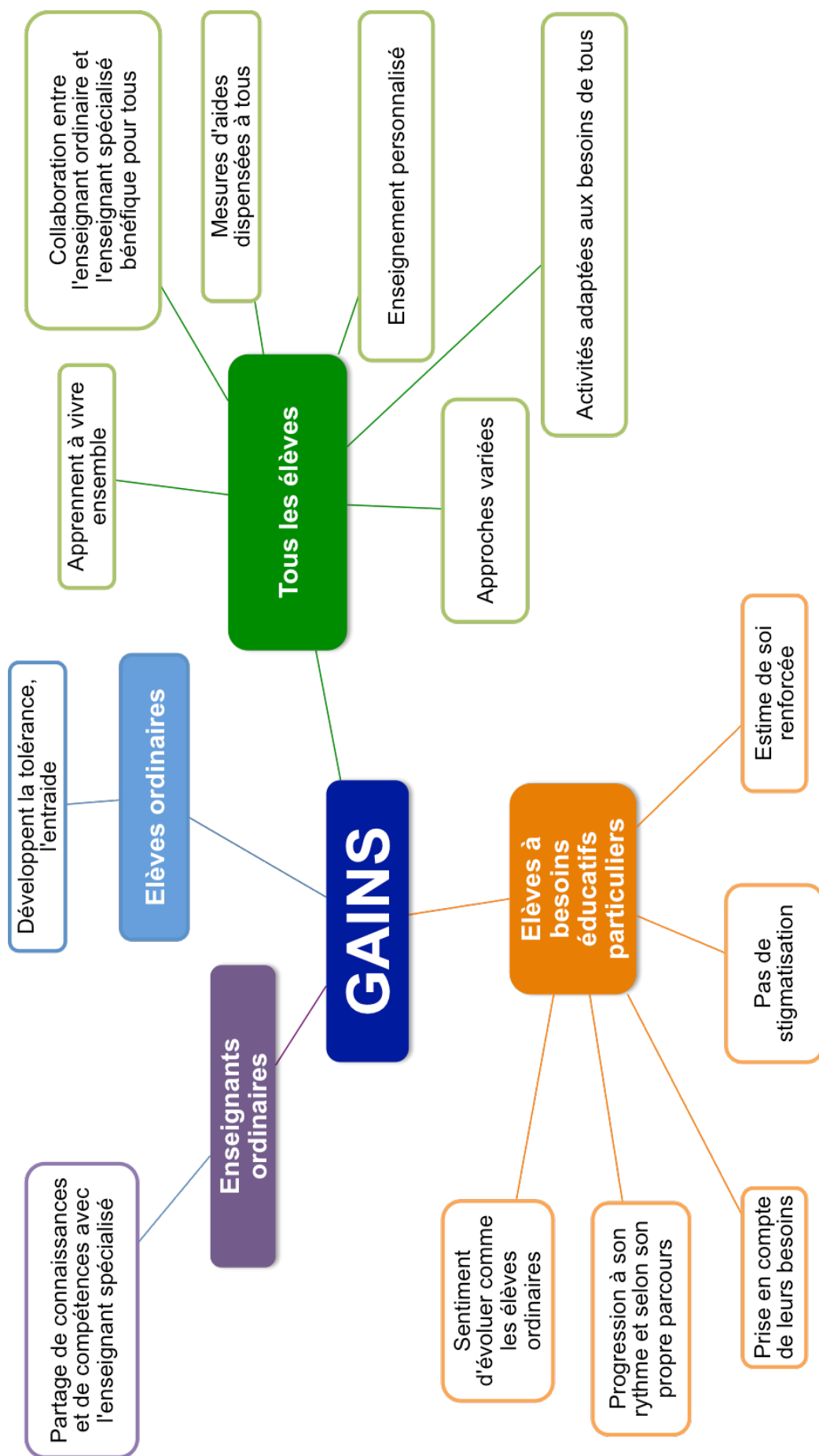
Pratiques associées à l'intégration scolaire	Pratiques associées à l'inclusion scolaire
Différenciation (C) (F) (G) (H) <ul style="list-style-type: none"> - Types : « quantité de travail, temps, niveau de difficulté, formes de travail » (D) (F) - Exemple : travailler en groupes, en ateliers (E) 	Différenciation (B ; C ; E ; F ; H) Exemple : remédiations selon les besoins des élèves suite à une évaluation formative (F), accorder davantage de temps aux « élèves les plus faibles » (F), rendre les élèves ordinaires plus autonomes (F), grouper les élèves par niveaux (G)
Adaptation globale du programme scolaire pour les enfants à besoins éducatifs particulier, avec des objectifs différents de ceux des élèves ordinaires (G ; H)	
Présence de différents intervenants en classe (MCDI, maître d'appui, maître d'intégration, maître de langue, enseignant spécialisé) (A) (B) (D) (F)	Collaboration avec différents intervenants : (adaptation en commun du programme (B), la mise en place d'un bilan (C) et la cogestion de la classe (G))
Co enseignement (A ; F ; G ; C ; H)	
Aménagement d'un coin réservé uniquement à l'élève à besoins éducatifs particuliers (H)	
	Expérimentation (H)
	Plans et feuilles de route (F)
	Création de groupes d'intérêts avec les collègues (H)

4.2. Vision du passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

4.2.1. Gains et difficultés concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés

Les enseignants interrogés identifient un grand nombre de gains au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire pour l'ensemble des élèves. Au contraire, ils ne relatent qu'un seul gain à leur propre intérêt professionnel. Nous les regroupons dans la figure 2.

Figure 2 - Gains concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire selon les enseignants interrogés



Parallèlement à ces gains, les enseignants interrogés évoquent de nombreuses difficultés au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. Elles se révèlent sur plusieurs plans que nous distinguons : l'organisation actuelle de l'école, l'investissement de l'enseignant et ses relations avec les différents acteurs. Nous les illustrons à l'aide de la figure 1 par les propos des enseignants interrogés.

Organisation actuelle de l'école

- la rigidité du programme scolaire et les nombreuses échéances (A ; B ; C ; F)

« Après, c'est quelque chose qui fait peur parce qu'on vit dans une société où il y a quand même la pression de la réussite, la pression du programme, la pression de toujours réussir. » (A) ; « On calibre, c'est fait pour...la PPO, ça calibre, ça dit « on a tant besoin [d'enfants] en exigence de base ou en pré-gymnasial. » (C)

- la manière d'évaluer (F)

« Et puis, à un moment donné, je pense que, par exemple, les évaluations, après je me demande comment... On ne peut pas faire les mêmes évaluations pour tous. Alors comment on évaluerait ? L'évaluation ce serait une question qu'il faudrait remettre en jeu. » (F)

- les effectifs élevés (C ; D ; F ; G)
- le double degré (D ; G) et le taux de pourcentage (F)

« Alors moi je dirais que c'est le nombre d'élèves les obstacles et le double degré. Comme ici on a beaucoup de double niveaux, donc si les enseignants doivent encore accepter des handicapés, en situation de handicap, ou peu importe, c'est lourd. » (G) ; « Surtout en plus si, là je suis à 50%, faut qu'on soit les deux d'accord de le faire : je peux partir seule dans un fonctionnement comme ça. » (F)

Investissement de l'enseignant

- le temps à consacrer pour ce passage (E ; F)

« Je ne sais pas, j'aurais besoin, j'aurais besoin de plus de temps...du coup qu'on nous demande moins en échange, parce qu'on nous demande toujours plus dans tout, donc je n'aurais pas assez de temps pour tout faire. Donc j'aurais besoin de plus de temps...moins d'autres choses administratives des fois. » (F)

- le travail (F)

« Alors c'est plus de travail, ça c'est sûr. C'est plus de préparation parce qu'on doit tenir compte de tous les niveaux. » (F)

Relation avec les différents acteurs

- la collaboration entre enseignants ordinaires et spécialisés (A ; D), son organisation, la souplesse qu'elle demande (G)

« Après ça va être énormément de réunions de réseau avec tous les intervenants qui sont dans la classe, (...) » (D) ; « Du coup, il va falloir un peu gérer tout ça, donc je pense qu'on aura un énorme travail à l'extérieur, (...) » (D) ; « Pas évident quand il faut gérer 4-5 agendas sur une semaine. » (D)

- la collaboration entre les membres de l'établissement (A ; H)

« Ce qui est vraiment utopique parce que je crois qu'il n'y a pas tout le monde qui veut collaborer. » (H) ; « Il y a des enseignants qui sont là à travailler depuis 30 ans, va leur faire intégrer ça. » (A)

- les parents des enfants ordinaires (C ; D ; F)

« Les parents des élèves normaux entre guillemets, comment ils réagiraient (je ne sais pas), mais il y a quand même beaucoup d'attentes des parents pour que la classe avance. » (F) ; « La première chose qui me vient à l'idée, je pense, c'est les parents. Il y en a qui les poussent, et puis si tout à coup on fait quelque chose qui ne permet pas que l'enfant puisse s'épanouir, je pense que les parents vont nous arriver dessus. » (C)

- la gestion des élèves ordinaires (D ; F ; G)

« J'aurais peur quand même qu'ils soient plus, voire trop souvent livrés à eux-mêmes parce que je pense que j'aurais tendance à m'occuper des faibles. Du coup, je laisserais un peu voler les tout bons ; ils ont aussi besoin, voilà qu'on s'occupe d'eux. » (F) ; « Et puis il y a quand même les enfants qui ont de la facilité qui sont de nouveau en attente. Et ça on le remarque beaucoup quand il y a des enfants qui font des caprices, tout ça, et puis qu'il faut prendre du temps pour ceux-là et que les autres doivent attendre, parce qu'on n'est pas prêts. Alors ça c'est le grand souci moi je trouve...tu dois gérer différents personnages. » (G)

4.2.2. Conditions nécessaires au passage de l'un à l'autre selon les enseignants interrogés

Pour tous les enseignants interrogés, le passage à l'inclusion scolaire présente passablement de conditions à différents niveaux. Nous distinguons, parmi leurs propos, les conditions liées : à l'institution scolaire, à la philosophie du bâtiment, aux aménagements spatiaux et matériels, aux pratiques enseignantes. Nous les exposons dans le tableau 6 et les illustrons par des *verbatim*.

Tableau 6 – Conditions exposées par les enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

	Passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire	Verbatim illustratifs
Conditions liées à l'institution scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Modification générale du système scolaire (C) - Augmentation des financements au niveau de l'Etat (B ; C ; D ; F ; H), <i>dans le but de payer les différents intervenants</i> - Effectifs réduits (D ; G ; H) 	<p>« Première chose, modifier le système scolaire peut-être. On n'a pas le choix en fait. Ça c'est la chose centrale je dirais. » (C)</p> <p>« Je pense à mon avis automatiquement déjà par une augmentation des financements au niveau de l'Etat, parce que à mon avis tous les intervenants qui vont arriver, il faudra les financer, les payer. » (D)</p>

Conditions liées à la philosophie du bâtiment	<ul style="list-style-type: none"> - Accord de tous les membres de l'établissement pour passer à l'inclusion scolaire (D ; F ; H) - Implication de tous (G) - Entente, entraide et collaboration entre collègues (G ; H) - Formation en commun (G) - Etablissement d'un suivi des élèves d'années en années (G) - Spécification des enseignants, par domaines par exemple (C) 	<p>« Là si tout le monde participe, tu peux créer quelque chose parce qu'il faudrait qu'il y ait un suivi. » (G)</p> <p>« Alors je pense qu'il faut qu'on soit d'accord de le faire tous, parce que si y'a un enfant durant une année scolaire qui a ce genre de pratiques, et puis l'année d'après, il se retrouve avec un fonctionnement complètement différent, il pourrait être un peu déstabilisé. » (F)</p>
Conditions liées aux aménagements spatiaux et matériels	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation des infrastructures (A ; B ; D ; H) - Adaptation du mobilier (A ; D) - Modification de la disposition de la salle de classe (A ; B) - Réaménagement de la cour de récréation (A) - Matériel nouveau et adapté 	<p>« Moi, j'ai ma classe à l'étage avec des escaliers. Un enfant en chaise roulante, il ne peut pas venir dans ma classe, les infrastructures ne le permettent pas. » (B)</p> <p>« (...) au niveau de l'écriture, c'était vraiment pas facile : parfois elle avait une espèce de ces trucs où tu peux parler et ça écrit, un machin hyper cher qui transcrit tout. » (A)</p>
Conditions liées aux pratiques enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> - Ajustement des pratiques (C ; G) Exemples : travailler par coins (A), différenciation (H) - Modification de la composition des classes, quitte à ce que les élèves ne soient plus regroupés par âges (C) (décloisonnement) - Collaboration accrue avec les différents intervenants → Bonne entente entre les intervenants - Collaboration importante avec les parents des élèves à besoins éducatifs particuliers (C ; D) 	<p>« Quitte à reprendre le regroupement des élèves pas forcément selon leur âges mais selon leurs capacités cognitives ou leurs apprentissages, pour pouvoir remodeler ça en fait. Faire des classes peut-être un peu plus hétérogènes » (C).</p> <p>« (...) un énorme travail à l'extérieur au niveau du suivi, avec les intervenants, avec les parents » (D).</p>

4.2.3. Besoins des enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire

Nous présentons les résultats sous forme de tableau, en reprenant les différentes catégories proposées par Benoit et Angelucci (2011).

Tableau 7 – Besoins des enseignants interrogés concernant le passage de l'intégration à l'inclusion scolaire

Au niveau personnel Besoin d'(e)...	Au niveau organisationnel	Au niveau de la formation
<p>Soi</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être rassuré (A) - « Accepter », dans le sens où il s'agit d'un changement de métier selon l'enseignant (B) - Réfléchir au fait d'y être prêt ou non (B) - Avoir de l'énergie (A) (B) - Etre ouvert d'esprit (B) - Evoluer de manière de voir les choses, besoin que l'enseignant attribue à l'ensemble de ses collègues, à l'établissement (D) <p>Profession</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se renseigner (C) - Avoir des explications théoriques sur certains types de handicap/troubles et des idées de pistes d'action (A ; B ; E ; F ; H) 	<p>Aménagement spatial</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adapter les infrastructures (D) <p>Outils, matériel</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir les outils et le matériel nécessaires (B ; D ; F ; H) - Avoir des outils [donnés par l'enseignant spécialisé d'un un premier temps], pour à long terme, gérer l'enfant à besoins éducatifs particuliers seul (B) - Posséder un listing des « différents types d'enfants à problèmes » (F) <p>Collaboration avec les partenaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir la présence, l'aide d'une enseignante spécialisée (A ; B ; D ; F ; H), dans la préparation du programme notamment (F ; H) - Avoir une bonne organisation, structure, communication, avec tous les intervenants (C ; D) 	<p>Idées pour la... ...formation continue :</p> <p>Quand ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se former pendant l'été, sur plusieurs jours (A) - Se former en cours d'emploi (A) <p>Comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercer sur le terrain, de manière concrète (C ; D) - Rencontrer des personnes qui ont déjà mis en place des pratiques inclusives (G) - Se former par groupes, avec un coach (G) <p>Contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier la définition et les pratiques (D ; H) - Parcourir les pistes d'action (C ; G ; H) - S'informer au sujet des différents handicaps (E ; F) <p>...formation initiale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prolonger d'une année la formation initiale des enseignants ordinaires

<ul style="list-style-type: none"> - Observer (C) - Se former (B) - Collaborer avec l'enseignante spécialisée (E) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se répartir les tâches, être au clair par rapport aux différents rôles des intervenants (D) - « Réfléchir à deux » au sujet de l'enfant à besoins éducatifs particuliers et des différents aménagements envisageables (H) - Communiquer avec les parents et éventuellement les docteurs, avec les différents intervenants (H) <p>Autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir « une classe qui roule », <i>dans le sens où les autres élèves n'éprouvent que peu de difficultés</i> (B) - Avoir davantage de temps, <i>donc moins de tâches administratives</i> (F) 	<p>(HEP), pour qu'ils se forment comme des enseignants spécialisés (A)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avoir des cours sur les différents handicaps (H) - Faire des stages dès le départ, <i>dans un système d'inclusion scolaire, en premier lieu en tant qu'observateur</i> (G)
--	---	--

5. Interprétation et discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous reprenons les principaux éléments qui ressortent de nos résultats pour les discuter.

5.1. Compréhension des concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire

Lors des entretiens, la majorité des enseignants interrogés définissent l'intégration scolaire en se centrant sur l'élève à besoins éducatifs particuliers. Dans un premier temps, ils ne semblent pas être très au clair sur cette notion. Rappelons que, selon l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), des besoins éducatifs particuliers existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis et qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire;
- chez des élèves qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire;
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau des compétences sociales et des facultés d'apprentissage ou de réalisation (p. 1).

Les enseignants interrogés qualifient donc ces enfants avant tout par leurs déficits, leurs inaptitudes. Nous remarquons, par exemple, que les élèves HPI et les élèves allophones sont dans un premier temps oubliés. Le site de l'Académie de Dijon (2013) précise à ce sujet que les élèves HPI sont souvent oubliés, « certainement parce que leurs particularités, leurs atouts mais aussi leurs faiblesses ne sont pas suffisamment connues ».

La définition de l'intégration scolaire, donnée par Mercier (2004) dans le cadre théorique, suppose un « processus qui consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap, dans un milieu ordinaire » (cité dans Rose et Doumont, 2007, p.4). Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement d'accueillir physiquement un élève à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire, sans que certains aménagements soient mis en place, mais de réunir les conditions pour que cet enfant ne soit pas un simple visiteur en classe ordinaire. Cela nécessite notamment la mise en place par l'enseignant de conditions favorisant cette

intégration. Cependant, la majorité des enseignants interrogés ne semblent pas s'impliquer dans la définition qu'ils donnent de l'intégration scolaire. Nous faisons l'hypothèse qu'ils attribuent davantage la responsabilité d'un élève à besoins éducatifs particuliers à l'enseignant spécialisé.

Dans un deuxième temps, au moment d'évoquer leur vécu quant à l'intégration scolaire, les enseignants interrogés se montrent très précis sur la terminologie utilisée ; nous remarquons qu'ils mentionnent alors des enfants pour lesquels un diagnostic a été posé. Les enseignants ordinaires interrogés sont bien au courant des procédures administratives à entreprendre pour signaler un enfant et ceci conditionne leur vision des besoins éducatifs particuliers des élèves.

Alors que la plupart des enseignants interrogés a une vision intégrative et met l'élève à besoins éducatifs particuliers au centre de l'intégration scolaire, seuls deux enseignants, en partant de tous les élèves pour leur définition, semblent avoir une vision plus inclusive. Il est intéressant de constater qu'il s'agit de deux enseignants sortis récemment de la HEP. Nous remarquerons par la suite que ces deux enseignants ne sont pas en mesure de définir le concept d'inclusion scolaire. Cependant nous pouvons émettre l'hypothèse que ces enseignants ont retenu du cours "élèves à besoins éducatifs particuliers" notamment, que l'accent n'était pas seulement à mettre sur l'élève à besoins éducatifs particuliers, mais sur l'ensemble des élèves.

Aucun des enseignants interrogés n'est capable de définir le concept d'inclusion scolaire. En ce qui concerne les enseignants qui sont déjà présents depuis nombre d'années sur le terrain, cela peut sembler relativement naturel. Ce qui est plus étonnant relève des enseignants fraîchement sortis de la HEP. Selon nous, les enseignants présents sur le terrain depuis quelques années déjà se conforment simplement aux exigences du système scolaire mis en place actuellement, celui-ci encourageant des solutions intégratives. En d'autres termes, pour qu'un enseignant présent sur le terrain connaisse la définition de l'inclusion scolaire, il en est de sa propre responsabilité de se tenir informé des différentes recherches dans le domaine des sciences de l'éducation et/ou de suivre des formations continues dans ce domaine.

Pour ce qui est des enseignants qui ont suivi le cursus HEP ces dernières années, nous émettons plusieurs hypothèses :

- Les jeunes enseignants, se retrouvent *de facto* dans un système scolaire prônant les solutions intégratives. En d'autres termes, comme leurs collègues expérimentés, ils suivent les mesures de prises en charge des élèves considérés comme différents déjà établies par le système scolaire.
- Le nombre d'éléments à mettre en place durant les premières années d'enseignement pour que l'enseignant soit à l'aise est déjà considérable et demande passablement de travail et d'investissement, sans qu'il se positionne d'emblée dans une perspective inclusive, celle-ci demandant passablement de conditions à actualiser. Ainsi, lors de cette phase « les programmes et les standards prennent souvent le pas sur l'attention donnée aux caractéristiques et aux besoins particuliers des élèves » (Berry, 2011 ; Gremaud & Rey ; Levin *et al.*, 2009, cités dans Noël, 2014)

De ce constat, nous pouvons imaginer, avec réserve, que les enseignants soient plus enclins à mettre en place des pratiques inclusives après quelques années d'expérience.

De plus, nous remarquons que les enseignants interrogés définissent l'inclusion scolaire en comparaison avec l'intégration scolaire. Ce fait est relativement logique puisqu'ils les deux concepts sont très proches, et que l'inclusion scolaire va au-delà de l'intégration scolaire. Selon Petit (2001), l'inclusion scolaire

désigne en fait qu'une variante de l'intégration. Néanmoins elle l'institue de façon plus radicale et plus systématique, et met en évidence une notion qui renvoie à l'éducation de tous les élèves dans les classes et les écoles de quartier. Elle suppose donc l'abolition complète des services « ségrégués » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire. Cette classe devient le lieu principal ou exclusif de scolarisation des élèves en difficulté, en partant du principe que tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école et pas seulement placées dans le cadre scolaire normal (p.38)

A la suite de la lecture du document théorique, un amalgame se fait encore entre intégration scolaire et l'inclusion scolaire. Nous avons en effet remarqué que le tableau de synthèse ne suffisait pas à clarifier parfaitement les deux concepts.

5.2. Conditions du passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

De manière générale, nous avons interrogé des enseignants qui se sont avérés être relativement favorables au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. Scruggs et Mastropieri (1996), cités dans Doudin *et al.* (2009), déclarent « qu'un tiers des enseignants de classe régulière s'oppose à une politique inclusive alors que les deux-tiers sont d'accord avec le principe de l'inclusion » (p.12). Parmi cette part, seul un tiers pense être prêt et avoir le temps, les compétences et les ressources pour l'inclusion scolaire. Cette recherche n'est pas très récente, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que les résultats d'une telle recherche menée actuellement auprès des enseignants ordinaires seraient semblables, puisque que les nombreuses conditions, notamment évoquées dans nos entretiens, n'ont pas beaucoup changé et que le cadre légal, pour ce qui est de la Suisse romande, n'encourage pas explicitement l'inclusion scolaire. Il est intéressant de remarquer que pour les enseignants, contrairement aux chercheurs défenseurs de l'inclusion scolaire, les arguments éthiques, voire même scientifiques, ne semblent pas suffire. Dans ce projet, ils se sentent oubliés. Nous reviendrons sur ce point dans la prochaine section de notre discussion.

Pour la suite de notre discussion, nous distinguons deux catégories faisant référence à notre titre: les leviers et les obstacles au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. De manière générale, les conditions et les besoins évoqués par les enseignants interrogés entrent dans ces deux catégories. Il faut noter cependant qu'un obstacle cité par un enseignant peut être perçu comme un levier par un autre s'il est formulé différemment.

5.3. Obstacles et difficultés au passage de l'intégration à l'inclusion scolaire

La majorité des enseignants interrogés pensent que l'effectif des classes est actuellement trop élevé. En ce sens, selon eux, pour que leur classe soit gérable, il faut le réduire. Or, à ce sujet-ci, selon Doudin et Lafortune (2006), l'effectif réduit ne présente aucun effet positif. Au contraire, dans toutes classes à effectif réduit, se recrée la loi de Posthumus : « quelle que soit la distribution des compétences des élèves d'une classe au début de l'année scolaire, à la fin de l'année la distribution des notes ou des moyennes des élèves prend une forme gaussienne » (Doudin & Lafortune, 2006, p.55). Autrement dit, l'enseignant tend à ajuster le niveau de son

enseignement ainsi que le niveau de l'évaluation selon la composition de sa classe, pour reproduire, à la fin de l'année, cette courbe de Gauss. Ce phénomène a pour effet que de nouveaux élèves deviennent en quelque sorte des "élèves à besoins éducatifs particuliers". Cependant, si la réduction des effectifs est combinée avec une formation du corps enseignant, elle peut être bénéfique. Selon ces auteurs toujours, cette formation doit être axée sur « des méthodes basées sur la participation individuelle, mais aussi sur le tutorat, c'est-à-dire un enseignement individualisé, notamment lorsque des élèves éprouvent des difficultés » (p.56). En ce sens, ce n'est en réalité pas l'effectif réduit en tant que tel qui crée un effet positif, mais l'utilisation desdites méthodes pédagogiques, plus adaptées à des groupes restreints.

Un deuxième élément cité comme étant un obstacle au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire par les enseignants interrogés est la formation au métier actuellement mise en place. Ce fait peut paraître paradoxal car la formation initiale n'a jamais, *via* différents cours, davantage encouragé la mise en place de pratiques inclusives. Selon Lesar et ses collaborateurs (1997), cités dans Prud'homme (2010), les cours ne suffisent pas à implanter concrètement des pratiques pédagogiques qui soient plus inclusives. Cette affirmation peut également, selon nous, servir de justification au fait que même les enseignants sortis fraîchement de la HEP ne soient pas capables de définir l'inclusion scolaire et ne mettent pas forcément en place des pratiques plus inclusives. En effet, pour comprendre les principes de l'inclusion scolaire lors de la formation initiale, il faut être capable d'abstraction. Or « la formation doit d'abord puiser dans l'expérience, les exemples et les situations concrètes que peuvent reconnaître les apprenants » (Prud'homme, 2010, p.403). Malheureusement, en formation initiale, les étudiants ne rencontrent que rarement des situations inclusives, « sur lesquelles ils peuvent appuyer leur démarche de construction de sens au regard des pédagogies différenciées » (Prud'homme, 2010, p.403). Finalement, il faut également imaginer que le vécu des étudiants a un poids sur leur futur enseignement. En effet, pour la plupart, ils ont eux-mêmes reçu, et reçoivent encore en formation tertiaire, un enseignement relativement uniforme et traditionnel. En ce sens, cela devient difficile pour eux de se représenter des pratiques pédagogiques différentes (Prud'homme, 2010).

Un autre obstacle cité en nombre par les enseignants interrogés concerne les infrastructures actuelles. Il est intéressant de constater que cela préoccupe autant les enseignants. Pour nous, cette adaptation au niveau des infrastructures est certes nécessaire et constitue passablement de travail et de coûts, néanmoins, face aux idées que véhicule le concept d'inclusion scolaire, cet argument nous paraît relativement superficiel. Les infrastructures semblent créer pour les enseignants une barrière physique, quelque chose qui va au-delà d'eux et en ce sens, une excuse pour les enseignants qui ne sont pas, ou moyennement, favorables au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire.

Le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire demande un changement de mentalité. Or, selon les personnes interrogées, tous les enseignants n'y sont pas prêts. Comme nous l'avons précisé dans le cadre théorique, selon le recensement de Bless (2001), les enseignants sont généralement enthousiastes concernant le passage à l'inclusion scolaire, mais émettent plus de réticences quant à son application. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces enseignants craignent l'épuisement professionnel (*burnout*). En ce sens, pour eux, « l'exclusion peut constituer un mécanisme de défense » (Doudin *et al.*, 2009, p. 11). Le *burnout* se définit par un sentiment d'épuisement professionnel, une diminution de l'accomplissement personnel et une tendance à la déshumanisation (Freudenberger, 1974, 1981, cité dans Doudin *et al.*, 2009). Selon une étude de Whitaker (2000), cité dans Doudin et ses collaborateurs (2009), parmi les enseignants qui sont en *burnout* ou qui abandonnent leur métier, nous retrouvons une surreprésentation des enseignants spécialisés. En effet, « des élèves présentant des difficultés importantes d'apprentissage et/ou de comportement peuvent être un facteur de pénibilité pour leurs enseignants » (Friedman, 1995, cité dans Doudin *et al.*, 2009, p.15). Cette peur semble donc justifiée, cependant elle est à atténuer car tous les enseignants spécialisés ne sont pas en *burnout*. Une des réponses à l'épuisement professionnel peut être le *soutien social* que nous avons développé en annexe (cf. annexe 5).

Un autre élément très fréquemment cité par les enseignants interrogés, comme étant un obstacle au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire est la présence du programme scolaire et des différentes échéances. Dans notre cadre théorique, nous avons mis en évidence le fait que l'inclusion scolaire ne suppose pas de baisser les exigences, mais au contraire, de permettre l'atteinte du socle d'exigences

commun par le plus grand nombre d'élèves. Mais comment conjuguer ceci avec les exigences du PER ? Sur le long terme, si l'inclusion scolaire vient à être mise en place de manière officielle, elle engendrerait, selon nous, passablement de modifications concernant certaines caractéristiques principales du système scolaire actuel. Puisque que l'inclusion scolaire doit favoriser l'inclusion dans la société et maximiser les perspectives professionnelles, il est primordial qu'un suivi se fasse entre l'école primaire et l'école secondaire. Une autre idée qui nous vient en tête serait l'abolition des moyennes. En effet, les notes auraient uniquement un caractère illustratif pour la création de groupes de niveau notamment. En ce sens, un même élève pourrait fréquenter les classes "exigences de base" pour le français et les classes "général" pour les maths. Nous pouvons également imaginer la construction d'un nouvel outil d'observation et d'évaluation, puisque les notes, par définition, permettent le calcul de la moyenne. De plus, peut-être serait-il possible d'abolir ou de renommer les filières de l'école secondaire afin qu'elles ne stigmatisent pas les élèves. Nous pourrions envisager enfin que tous les enfants bénéficient de la promotion automatique, les effets négatifs du redoublement ayant été largement démontrés. Pour autant, il faut garder en tête que les exigences ne doivent pas être abaissées.

Les parents des élèves ordinaires sont également souvent évoqués par les enseignants interrogés comme étant des obstacles, dans le sens où ils « pensent que le maintien en classe ordinaire d'enfants présentant des difficultés particulières d'apprentissages et/ou de comportement retarderait les apprentissages scolaires des élèves ordinaires (Doudin *et al.*, 2009, p.12). Selon Bélanger (2010), les parents sont généralement favorables à l'inclusion scolaire et remarquent des effets positifs sur leurs enfants au niveau social. La présence d'enfants à besoins éducatifs particuliers a généralement permis à leurs enfants de s'ouvrir à la différence. Ils énoncent cependant certaines craintes et réticences. L'auteur distingue entre autres, des inquiétudes de la part des parents face « au ratio de la classe, de la formation des enseignants et du soutien apporté aux élèves » (p.122). En outre, les parents des élèves ordinaires s'interrogent sur le système de notation en vigueur et désirent que d'autres moyens d'évaluation des performances soient mis en place. Finalement, ils identifient eux-mêmes certains obstacles à l'inclusion scolaire, tels que « les attentes rigides du milieu scolaire, le manque de ressources humaines et matérielles, le

manque de temps permettant la collaboration entre les enseignants et les attitudes négatives envers les élèves à besoins éducatifs particuliers » (p.123). Peut-être suffirait-il au départ de les informer. Le recensement de Bless (2001) montre que les parents qui ont fait l'expérience eux-mêmes de l'intégration scolaire, développent une attitude positive face à ce concept. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le même phénomène se produira avec l'inclusion scolaire.

5.4. Leviers au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire

Certaines pratiques pédagogiques sont particulièrement attachées par les enseignants interrogés comme étant des leviers au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. En premier, nous retrouvons la différenciation. Au terme de ces entretiens, il est difficile pour nous d'affirmer que la différenciation soit pensée d'une manière différente que dans un concept d'intégration scolaire, bien que les exemples donnés par certains enseignants interrogés semblent le laisser entendre. A ce sujet encore, les enseignants interrogés ont le sentiment que dans un système d'inclusion scolaire, la plupart de leur temps sera dédié aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils se sentent donc l'obligation de développer l'autonomie des autres élèves. Selon Noël (2014), il est nécessaire de développer une gestion de classe de classe responsable. En classe ordinaire, il y a l'expression d'une forme de tension entre deux pôles lorsqu'il s'agit de prendre en compte les différences : l'égalité et la diversité. Selon Ogay et Edelman (2011) « la tension entre ces deux pôles est nécessaire au risque de tomber dans une exagération de la valeur diversité ou dans une exagération de la valeur égalité (citées dans Noël, 2014, p.153). En d'autres termes, si l'enseignant s'axe davantage sur le pôle égalité, il y a des risques que l'élève à besoins éducatifs particuliers soit ignoré. Au contraire, s'il s'axe sur le pôle diversité, il accentue la différence de l'enfant, ce qui provoque notamment un risque d'"handicapisation" de cet enfant-ci. Au niveau collectif, si l'accent est mis sur le pôle égalité, cela peut constituer une entrave pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, tandis que, si l'on met l'accent sur le pôle diversité, cela peut constituer une entrave pour les élèves ordinaires.

Le coenseignement, quant à lui, est simplement cité. Il est intéressant de constater que les enseignants ne donnent pas de précisions supplémentaires par rapport à cette pratique, ce qui, selon nous, constitue une preuve qu'ils ne sont pas à l'aise quant à son application. En effet, cela leur évoque quelque chose, mais ils ne l'ont

que rarement exercé et n'y ont pas non plus été encouragés concrètement durant leur formation.

La collaboration entre tous les partenaires paraît primordiale durant ce passage. De nos entretiens, nous ressortons par ordre d'occurrence la collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, la collaboration avec les collègues d'un même établissement, et la collaboration avec les parents des enfants à besoins éducatifs particuliers.

Lors de nos entretiens, quand il s'agit pour les enseignants ordinaires de décrire la collaboration vécue dans le passé ou actuellement avec les enseignants spécialisés dans un concept d'intégration scolaire, il apparaît que leur relation semble davantage être de l'ordre de la coordination, que de la collaboration. Marcel et ses collaborateurs (2007) différencient en effet ces deux modalités de travail partagé. Pour eux, la coordination se situe à un niveau essentiellement administratif, c'est-à-dire que les différents partenaires coordonnent leurs tâches réciproques et les adaptent à celles des autres dans un but commun. Le lien d'interdépendance dans cette relation est quasiment inexistant, puisque chaque acteur agit de son côté, comme dans le cas d'un élève qui est suivi en logopédie. Au contraire, la collaboration, quant à elle, se caractérise par ce lien d'interdépendance et par une communication qui se veut fonctionnelle, et plus uniquement relationnelle. En d'autres termes, les partenaires partagent leur temps, leur espace et leurs ressources, dans le but d'atteindre un objectif ou de réaliser un projet ensemble. Un exemple est l'élaboration d'une séquence d'enseignement en commun où sur le moment, les deux acteurs prendraient chacun un groupe. Marcel et ses collaborateurs (2007) distinguent encore la modalité de coopération des deux autres notions définies précédemment. Dans cette forme de travail partagé, les acteurs sont totalement interdépendants, ils agissent ensemble et partagent le même espace de travail. La coopération se qualifie par « l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace » (Marcel *et al.*, 2007, p. 11), comme dans le cas d'un coenseignement.

Si la collaboration est certes énoncée par les enseignants interrogées comme étant un levier au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, il est difficile pour nous de percevoir quelques éléments qui feraient penser qu'ils l'envisagent d'une

manière différente que dans le passé ou actuellement. Nous relevons cette phrase qui fait sens pour nous, d'après les réponses des enseignants interrogés : « si la coordination des pratiques peut certes se prescrire, la collaboration et la coopération entre enseignants convoquent d'autres paramètres que ceux de l'injonction » (Marcel *et al.*, 2007, p.11). En ce sens, il faudrait que la formation accoutume les enseignants à ces pratiques. Nous y reviendrons à notre paragraphe consacré à la formation.

De plus, les enseignants citent la collaboration avec les collègues de l'établissement. Pour ce qui est de cette dernière, nous pouvons affirmer que les enseignants interrogés l'envisagent différemment. Actuellement, la collaboration est davantage vécue sous forme d'échange de compétences, de ressources. Dans un système d'inclusion scolaire, les enseignants sont conscients qu'elle prendrait une autre ampleur. Selon Rousseau et Prud'homme (2010), l'école inclusive représente une microsociété, puisque tous les enfants y sont présents, peu importe leur statut social, leur race, leur langue, leur origine, ou leur difficulté. La direction d'une école inclusive doit avoir un leadership solide pour permettre de réunir toutes les conditions nécessaires à l'inclusion scolaire et engager tout le personnel dans le processus d'inclusion (Bélanger, 2010). Les attitudes de la direction de l'école ont une influence directe sur celle des enseignants. C'est pourquoi il est nécessaire qu'elle développe elle-même une attitude favorable face à l'inclusion scolaire. Elle doit en outre encourager la collaboration de ses employés, la collaboration des enseignants avec les parents et attester son soutien aux enseignants, en étant par exemple présente lors des rencontres entre les intervenants.

La collaboration avec les parents des élèves à besoins éducatifs particuliers, contrairement aux deux autres collaborations mentionnées ci-dessus, ressort moins de nos entretiens mais est mentionnée tout de même. A l'heure actuelle, selon nous, les enseignants ne voient pas les parents des élèves de manière générale comme des partenaires dans l'éducation. Ils sont davantage synonymes de problèmes ; ce n'est pas un partenariat auquel ils sont accoutumés. Cette collaboration, dans une perspective systémique, est pourtant essentielle (Perrenoud, 1993). Les attitudes des parents des élèves à besoins éducatifs particuliers face à l'inclusion scolaire sont diverses. Ainsi, beaucoup de parents s'interrogent à savoir si les compétences des enseignants ordinaires sont suffisantes pour inclure réellement l'élève à besoins spécifiques (O'Connor, 2006, cité dans Bélanger, 2010). D'autres à l'inverse voient

dans l'inclusion scolaire de nombreux avantages, comme un meilleur apprentissage et une meilleure insertion à la société dans l'avenir (Runswick-Cole, 2008, cité dans Bélanger 2010). Néanmoins, ils avouent comme le précisent Frederickson, Dunsmuir, Lang et Mosen (2004), cités dans Bélanger (2010) que « l'inclusion doit être soigneusement planifiée et leur enfant doit obtenir un soutien adéquat » (p.124). Au terme de ce paragraphe, il est important de mettre en avant que c'est la qualité de la collaboration de l'école et de la famille qui définit la position des parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers vis-à-vis de l'inclusion scolaire. Ces derniers sont plus enclins à participer à la vie de l'école si la collaboration est satisfaisante (Beauregard, 2006, cité dans Bélanger, 2010).

De ces collaborations découlent passablement de difficultés. En effet, les enseignants interrogés mettent en évidence le travail conséquent, la souplesse et le temps que le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire nécessite. À l'heure actuelle, nous remarquons que les enseignants préfèrent coordonner leurs actions plutôt que de réellement collaborer ou coopérer.

Finalement, alors que les enseignants citent la formation actuellement mise en place comme étant un obstacle au passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, le fait d'envisager une future formation, qu'elle soit initiale ou continue, semble constituer un levier à ce passage.

Les enseignants interrogés aimeraient apprendre divers éléments sur les différents handicaps ou troubles. Rousseau et Prud'homme (2010) déclarent à ce sujet que, « l'arrivée de l'enfant [à besoins éducatifs particuliers] devrait être précédée d'une formation destinée à tous les personnels de l'école visant une meilleure compréhension du handicap ou du trouble avec lequel l'enfant doit composer » (p.13). Selon ces mêmes auteurs, ceci aurait pour but d'éviter les mauvaises surprises ainsi que certaines malaises qui peuvent apparaître avec la présence d'un enfant à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. De plus, cette formation encouragerait le comportement proactif des enseignants dans leur planification. Autrement dit, elle éviterait le stress que peut générer la présence d'un élève à besoins éducatifs particuliers si l'on n'y est pas préparé et augmenterait le sentiment de compétence des enseignants ordinaires.

Il paraît important de développer la collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Comme nous avons pu le relever dans notre cadre théorique, Benoît et Angelucci suggèrent que les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés se forment en parallèle, dans les mêmes locaux, pour que leur collaboration soit favorisée. Cette idée va dans le même sens que celle de Marcel et ses collaborateurs (2007).

6. Conclusion

Au terme de ce travail, nous constatons à quel point la mise en place de l'inclusion scolaire semble laborieuse. Effectivement, elle demande de grands changements, non seulement au sein de l'école, mais aussi au sein de la société.

A l'aide d'une méthode de recherche qualitative et d'entretiens semi-directifs, nous avons récolté une riche quantité d'informations dont la qualité n'est pas négligeable. Ainsi, de nos questions de recherches, nous pouvons ressortir le fait que les enseignants interrogés sont à même de définir l'intégration scolaire. Au contraire, la définition donnée de l'inclusion scolaire par les enseignants interrogés est floue. De manière générale, le concept est méconnu. De plus, bien que les enseignants interrogés y semblent favorables, ils n'en comprennent parfois pas toutes les caractéristiques et tous les enjeux. Et cela malgré le document de synthèse que nous leur avons proposé pour clarifier les deux concepts lors de l'entretien. Les enseignants interrogés ont mis en évidence les pratiques associées à l'inclusion scolaire. Parmi ces dernières, ils ont relevé la différenciation, la présence de différents intervenants en classe, la collaboration avec ces derniers, l'apprentissage par expérimentation, l'utilisation de plans et feuilles de route et la création d'un groupe d'intérêt avec les collègues. Enfin, les enseignants interrogés voient dans le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire de nombreux gains pour tous les élèves, des conditions, des obstacles et des besoins.

Lors des entretiens, nous nous sommes rendu compte que sur le terrain, le sentiment de passer progressivement de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire n'est pas conscient et pas perceptible. Cela se traduit notamment par la méconnaissance du concept d'inclusion scolaire chez les enseignants interrogés, mais également du fait qu'ils exercent leur profession dans un système scolaire qui suggère les solutions intégratives. Il en découle donc non seulement un changement radical du système scolaire, mais aussi un changement de mentalité dans la société.

Nous avons eu la chance de rédiger notre protocole d'entretien après avoir acquis de nombreuses connaissances sur le sujet, suite à la préparation d'un examen. C'est pourquoi, nos questions étaient hiérarchisées de manière réfléchie sur la base de nos connaissances théoriques. Lors des entretiens, notre manque d'expérience s'est fait ressentir. En effet, nous avons de la peine à juger par moment si nous pouvions

rebondir sur une question et de quelle manière sans fausser l'interviewé dans ces réponses. De plus, nous avons par moment choisi de passer certaines questions car nous estimions que les enseignants y répondaient dans d'autres. Nous avons par la suite remarqué que ce n'était pas toujours le cas. Malgré cela, nous avons le sentiment que ces deux derniers faits n'ont pas péjoré notre travail, puisque le contenu des résultats est riche et que nous avons pu extraire parfois autant d'éléments intéressants entre les lignes. Nous avons en outre mis à disposition un document théorique qui présentait la définition ainsi que les principales caractéristiques de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire. Nous souhaiterions *a posteriori* le présenter sous forme de vidéo, ou d'un autre support visuel, car le simple document de synthèse ne suffisait pas à la bonne compréhension du concept d'inclusion scolaire. Enfin, seuls huit enseignants dans le canton de Fribourg ont été interviewés. De ce fait, nous ne pouvons pas en faire une généralité.

Alors que tous les enseignants avouent que l'inclusion scolaire est un bien pour les élèves, pourquoi ont-ils de la réticence ou de la peine à mettre cela en place à l'échelle de leur classe pour commencer ? Si une suite était donnée à ce travail, nous intéresserions particulièrement à cette question.

Pour conclure, comme toute personne qui se destine au métier d'enseignant, pour nous, le bien-être des élèves prime. Ainsi, mettre en place des pratiques qui peuvent être bénéfiques à tous les élèves est un enjeu essentiel à l'épanouissement de tous, y compris pour les enseignants ordinaires. La réalisation de ce travail nous a fait prendre conscience de l'importance de l'inclusion scolaire, mais aussi de ses limites. Force est de constater qu'il s'agit d'un changement radical du système scolaire. Jean Jaurès (1902-1914) a exprimé « [qu'] il ne peut y avoir de révolution que là où il y a conscience ». "Conscience" est le mot qui résume notre travail. En effet, prendre conscience qu'il existe un moyen de répondre à toutes les nécessités des élèves à besoins éducatifs particuliers et ordinaires, mais également prendre conscience que l'inclusion scolaire ne demande pas uniquement un changement de mentalité au sein du personnel éducatif, mais aussi au sein même de la société. Aujourd'hui, nous observons que les enseignants interrogés ont conscience des enjeux de l'inclusion scolaire et admettent que ce passage est souhaitable. Cependant, ils méconnaissent le concept et énoncent quelques craintes quant à son application. En ce sens, une formation et un accompagnement semblent primordiaux pour aider les

établissements et les principaux acteurs de l'inclusion scolaire. Enfin, nous pensons que c'est à l'école de poser les premières fondations de l'inclusion et d'inviter le reste de la population à bâtir ensemble une société où chacun puissent vivre la diversité en harmonie.

7. Références

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. In. N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 63-85). Québec : Presses de l'Université.
- Beauregard, N. S., & Trépanier, F. (2010). Le concept d'intégration scolaire...mais où donc se situe l'inclusion ? In. N. S. Trépanier, M. Paré (Eds), *Des modèles de services pour favoriser l'intégration scolaire* (pp 31-50). Québec : Presses de l'Université.
- Bélanger, S., (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 111-129). Québec : Presses de l'Université.
- Benoît, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'actions. *Education et Francophonie*, 39(2), 105-121.
- Bless, G. (2001). Résultats de recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés. In I. Panchaud Mingrone, H. Lauper (Eds), *Intégration : l'école en changement. Expériences et perspectives* (pp. 59-69). Vienne : Paul Hapt.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., Doudin P.-A. (2013). Inclusion scolaire de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *European Journal of Disability Research*. Récupéré le 18 décembre 2015, de <http://dx.doi.org/10.1016/j.altel.2012.11.007>.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (sd). Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Récupéré le 18 décembre 2015, de http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (sd). *Pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP. Récupéré le 17 décembre 2015, de <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>.

Crahay, M. & Chappelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. In G. Chappelle et M. Crahay (Dir.), *Réussir à apprendre* (pp.11-32). Paris : PUF.

Crouzier, M.-F. (2005). Ecole : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? *Reliance*, 2(16), 27-30.

Curonici, C. et al. (2006). Quelques réflexions sur l'enseignement spécialisé. In. C. Curonici et al. (Eds), *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école* (pp. 223-249). Bruxelles : de Boeck Supérieur.

De Grandmont, N. (2010). Historique-Acceptation de la différence dans la société : Perspective historique et éléments réflexifs. In. N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp.47-61). Québec : Presses de l'Université.

Descampe, S., Robin F., Tremblay P. (2014). *Pratiques de pédagogie différenciée à l'école primaire*. Rapport élaboré dans une étude mandatée par Fédération Wallone-Bruxelles, enseignement et recherche scientifique. Université de Bruxelles, Service des sciences de l'éducation.

Dionne, C. & Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université.

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport, service de l'enseignement spécialisée et des mesures d'aides. (2012). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée dans le canton de Fribourg*. Fribourg : DICS. Récupéré le 15 décembre 2015, de https://www.fr.ch/cha/files/pdf46/Concept_pedagogie_specialisee_FR_27_08_2012.pdf.

Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafotune (Dir.). *Intervenir auprès des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* (pp. 45-74). Québec : Presses de l'Université.

Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi D., Baumberger B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté. Quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 2(16), 43-53.

Gravel, C. & Trépanier, N. (2010). Le coenseignement. Comment l'appliquer ? In. N. Trépanier et M. Paré (Dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 257-271). Québec : Presses de l'Université.

Konaté, M. & Sidibé, R. (2006). Extrait de guide pour la recherche qualitative. Récupéré le 15 décembre 2015, de http://www.rocare.org/RECHERCHE_Qualitative_MANUEL_VER_2006_04_24.pdf.

Lamoureux, A. (2006), *Recherche méthodologique en science humaines*. Québec : Beauchemin.

Loi fédérale (1877). (sd.). Berne. Récupéré le 15 décembre 2015, de <http://www.amtsdruckschriften.bar.admin.ch/viewOrigDoc.do?id=10064550>.

Loi sur l'enseignement spécialisée (LES). (1994). Etat du 22 septembre 1994 [411.5.1]. Récupéré le 17 décembre 2015, de <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/769?locale=fr>.

Loi sur la scolarité obligatoire (LS) (2014). Etat au 9 septembre 2014 [411.0.1]. Récupéré le 17 décembre 2015, de <http://bdlf.fr.ch/fronted/versions/4312?locale=fr>.

Marcel, J.-F. et al. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles: De Boeck.

Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg, Faculté des Lettres.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque : UNESCO. Récupéré le 15 décembre 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion pour l'éducation*. Paris : UNESCO. Récupéré le 15 décembre 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>.

Organisation des nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, Genève : ONU. Récupéré le 17 décembre 2015, de <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>.

Organisation des nations unies (ONU) (1959). *Déclaration des droits de l'enfant* (Version 16). Genève.

Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.

Perrenoud, P. (1993). Pour une approche systémique du changement pédagogique. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1-2), 107-132.

Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *L'Éducateur*, 13, 20-25.

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *Vie sociale et traitements*. 1 (69), 35-39.

Przesmycki, H. (1994). *La pédagogie du contrat*. Vanves : Hachette.

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élève. Un aller et retour théorie pratique. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. (pp. 399-423). Québec : Presses de l'Université.

Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?* Paris : l'Harmattan.

Rose, B. & Doumont, D. (2007), *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Université catholique de Louvain, p.4.

Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'actions pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université.

Rousseau, N. & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'actions pour apprendre tous ensemble*. (pp.7-45). Québec : Presses de l'Université.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In. C. Dionne, N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec : Presses de l'Université.

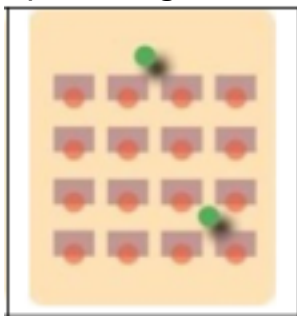
Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000-2009). In. N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 237-259). Québec : Presses de l'Université.

Yves, J. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance : revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*, 24 (2), 144-148.

Annexes

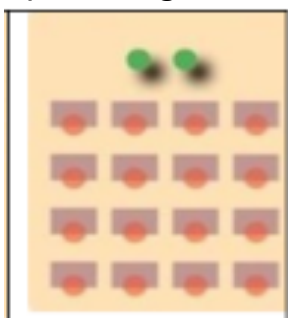
ANNEXE 1 : LES FORMES DE COENSEIGNEMENT

A) L'enseignement de soutien



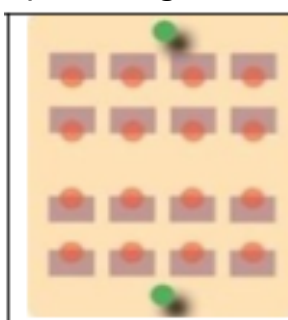
Dans ce modèle, c'est l'enseignant ordinaire qui planifie et prépare la leçon. L'enseignant spécialisé est présent pour les élèves qui en ont besoin, en leur apportant son aide selon la difficulté rencontrée.

B) L'enseignement partagé



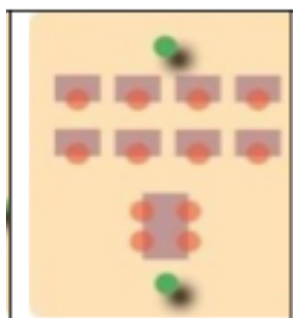
Cette pratique exige une planification et une préparation de la leçon en commun. En effet, la leçon est donnée par l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé.

C) L'enseignement en parallèle



Dans ce cas de figure, l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé planifient et préparent la leçon ensemble. Cependant, lors de la leçon, ils divisent la classe en deux. Ainsi, simultanément, chacun donne la leçon en s'adaptant au groupe.

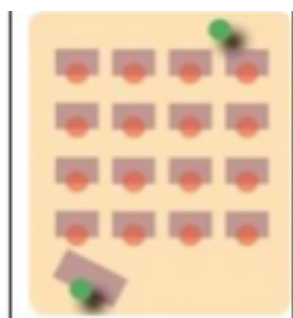
D) L'enseignement alternatif



Ce dispositif permet à l'enseignant ordinaire et à l'enseignant spécialisé de préparer la leçon séparément. Lors de la leçon, une grande majorité des élèves reste avec l'enseignant ordinaire et un petit groupe travaille avec l'enseignant spécialisé. Dans ce dernier groupe, il s'agit surtout de travail de « préapprentissage, d'enrichissement et de remédiation »

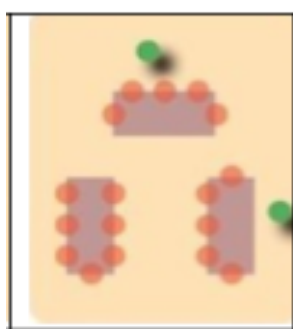
(Tremblay, 2012). Néanmoins, il faut veiller à ce que les groupes ne soient pas toujours les mêmes pour éviter la stigmatisation.

E) L'un enseigne, l'autre observe



Un seul agent éducatif prend la responsabilité de la leçon, de sa planification à sa présentation. L'autre se retire et observe. Cette pratique permet d'amener des observations nouvelles sur les élèves et ainsi d'adapter la suite du programme.

F) L'enseignement en ateliers



¹Dans ce modèle, la préparation des ateliers se fait ensemble. L'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé se partagent les ateliers. Ce sont les élèves qui tournent d'un atelier à l'autre, ce qui permet à chaque enseignant de se concentrer sur une seule notion.

¹ Figures présentant les différentes formes de coenseignement. Récupérées de <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>, le 13 novembre 2015.

ANNEXE 2 : PROTOCOLE D'ENTRETIEN

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Comment le définiriez-vous ?

Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Expérience passée :

- Qu'aviez-vous mis en place ?
- Comment collaboriez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? sous quelle forme était organisé le soutien ?
- Etiez-vous satisfait(e) ou auriez-vous aimé travailler différemment ?
- A posteriori que feriez-vous à l'identique/différemment ?

Expérience actuelle :

- Que mettez-vous en place actuellement ?
- Comment collaborez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? Sous quelle forme organisez-vous le soutien ?
- Etes-vous satisfait(e) ou aimeriez-vous travailler différemment ?

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Comment le définiriez-vous ?

En quoi est-il différent de l'intégration scolaire ?

Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous qualifieriez d' « inclusives » ?

Avez-vous eu écho/fait l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt inclusives

Qu'est-ce que cela implique, selon vous, de passer progressivement de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

Quelles sont les implications

- pour l'enseignant ordinaire ?
- pour les élèves dits « ordinaires » ?
- pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire

Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier d' « inclusives » ?

Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ? Comment ?

Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de l'établissement ?

Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

Est-ce que l'établissement a un rôle à jouer ?

5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt inclusives

Rebondir sur les leviers donnés.

Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus inclusives ?

Quels sont vos besoins

- au niveau personnel ?
- organisationnel ?
- de la formation initiale ou continue ?

ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

ANNEXE 4 : DOCUMENT THEORIQUE DISTRIBUE LORS DES ENTRETIENS

Intégration et Inclusion scolaire

Eléments de comparaison

Intégration : présence des élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire à condition qu'ils soient en mesure de s'adapter.

Inclusion : présence de tous les élèves en milieu ordinaire.

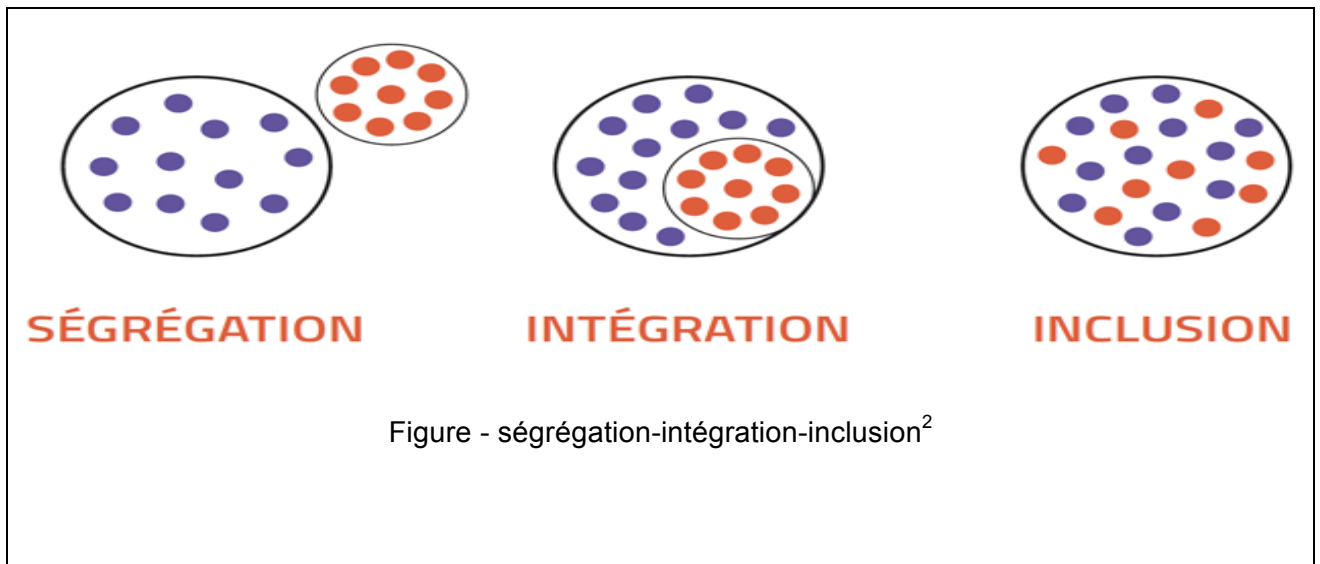
"L'école pour tous et pour chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques" (charte de Luxembourg, 1996).

2006 : la convention relative au droit des personnes handicapées (ONU) dans son article 24 prône l'éducation inclusive. (Ratifié par la France et l'U.E)

Principes généraux

Intégration	Inclusion
Attention aux conditions d'accueil d'enfants présentant un handicap ou des difficultés.	Accueil de tous les élèves et prise en compte de la diversité de leurs besoins.
Centration sur les caractéristiques individuelles des élèves et leurs besoins spécifiques.	Centration sur les conditions de l'environnement pouvant entraver ou favoriser les apprentissages.
Mesures d'aide individuelles, distinctes des modalités générales d'enseignement.	Modification globale du fonctionnement du système scolaire et des pratiques éducatives.

Soutien et formation	
Intégration	Inclusion
Soutien ciblé sur les enfants considérés comme ayant des besoins particuliers.	Soutien essentiel aux enseignants des classes ordinaires: les aider à développer leurs propres compétences pour répondre aux besoins de tous les élèves
Le soutien aux élèves relève de la compétence des professionnels spécialisés.	Mobilisation de l'ensemble de l'équipe enseignante pour élaborer des réponses aux différents besoins. Les professionnels spécialisés : des personnes ressources pour l'école.
Formation : informations sur les structures spécialisées, les dispositifs de prise en charge sur les handicaps, des adaptations pédagogiques spécifiques.	Formation centrée sur les pratiques éducatives en milieu ordinaire: aspects pédagogiques (projets individualisés, pédagogie différenciée, suivi des élèves) collaboration entre professionnels (travail en équipe, soutien mutuel, résolution de problèmes).
<p><u>Extrait de :</u></p> <p>Actes de l'université d'automne - Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers</p> <p>27-30 octobre 2003</p> <p>d'après Brigitte Belmont, chercheur, CRESAS-INRP ; Intégration, inclusion et pédagogie, 2003</p> <p>http://eduscol.education.fr/pid25223-cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html</p>	



² Figure – ségrégation-intégration-inclusion. Récupéré de <http://toupi.fr/nous-connaître-2/nos-missions-et-nos-projets1/>, le 15 novembre 2015.

ANNEXE 5 : LE SOUTIEN SOCIAL

Curchod, Professeure formatrice dans les champs touchant l'enseignement spécialisé, et Doudin, docteur en psychologie (2015)³, se focalisent notamment sur le soutien qui peut être à disposition d'un enseignant ayant dans sa classe en élève à besoins éducatifs particuliers. Pour ce faire, ils proposent le "soutien social" qu'ils décrivent comme ressource à disposition d'une personne confrontée à des situations professionnelles problématiques. Il se présente en cinq points :

1. Décrire le tableau de la situation

L'enseignant décrit la situation problème en donnant des informations pertinentes. Durant cette phase, il n'est jamais interrompu. Une fois la situation décrite, l'enseignant verbalise ce qui est difficile pour lui.

2. Poser la question fondamentale

Il s'agit pour l'enseignant de problématiser la situation afin qu'elle puisse se prêter à des hypothèses et délimiter le cadre.

3. Confier la situation à la réflexion du groupe

La parole est donnée au groupe. Chacun donne son avis. L'enseignant n'intervient pas, il prend du recul afin d'accéder à une démarche d'objectivation.

4. Synthèse faite par le superviseur et apports théoriques

Le superviseur a un certain bagage de connaissances et d'expériences qu'il partage avec le groupe. Il se positionne de façon complémentaire vis-à-vis du groupe. Finalement, le superviseur effectue une synthèse de tout ce qui a été discuté.

³ Curchod-Ruedi, D. Doudin, P.-A. (2015). Soutien social et supervision, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 51-46.

5. Retour sur l'évaluation de la situation

En fin de séance, le superviseur rappelle au narrateur qu'il aura à revenir sur la situation à la prochaine séance. Cela permet de voir la situation comme un processus.

Les avantages de ce soutien social sont nombreux. Premièrement, l'enseignant se sent entouré et écouté. Deuxièmement, les réflexions du groupe sont construites à partir de sa narration. Enfin, l'enseignant reçoit une parole d'expert.

Déclaration sur l'honneur

Nous déclarons solennellement n'avoir bénéficié d'aucune aide illicite, quelle qu'elle soit, pour la réalisation de ce travail de diplôme. Les différentes références utilisées, telles les citations et paraphrases sont mentionnées dans nos sources, à la fin du document.

Fribourg, le 5 avril 2016

Céline Pauchard

Vesna Nedeljkovic

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

1 Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors l'intégration en milieu scolaire, pour moi, c'est accueillir des enfants qui peuvent avoir différentes difficultés. Ça peut être physique, moteur ou psychique ou des troubles du comportement. Et puis les accueillir dans notre classe en ayant les mêmes objectifs que les autres ou pas, selon s'il est en intégration et qu'il a un programme adapté.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Ça dépend de la problématique. Par exemple, nous on a un élève hyperactif en classe qui n'est pas dans un concept d'intégration. Mais on a dû mettre en place un coin pour lui, pour qu'il puisse aller se calmer selon ses besoins, s'arrêter, se poser car c'est l'effet de groupe qui pose problème. C'est quelque chose qui fonctionne assez bien. Maintenant, je pense que si c'est un élève trisomique, ça serait totalement différent. Toute différenciation se construit selon les besoins de chacun.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Un enfant asperger, mais qui n'était pas non plus dans un concept d'intégration, pour lequel nous n'avions pas besoin de mettre en place tellement de différenciation parce que ça se passait bien comme ça au quotidien. Sinon j'ai eu un élève en intégration il y a 3 ou 4 ans, qui lui avait un programme adapté et un maître d'intégration qui venait juste appuyer les leçons qu'on faisait. Les évaluations étaient différenciées. Il n'y a pas eu beaucoup de différenciation. Je m'attendais à ce que le maître d'intégration apporte quelque chose, mais non.

Expérience passée :

• **Interviewer** : Qu'aviez-vous mis en place ?

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

Enseignant(e) : cf. paragraphe du haut.

• **Interviewer** : Comment collaboriez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? Sous quelle forme était organisé le soutien ?

Enseignant(e) : C'était une expérience un peu spéciale, disons qu'il n'avait pas envie de s'investir. Il prenait mon matériel. Il avait un ordinateur et imageait les mots en cherchant une image sur Internet.

• **Interviewer** : Est-ce que vous vous rencontriez en dehors de la classe pour discuter ?

Enseignant(e) : Non, il s'attendait à ce que ce soit à moi de tout préparer. Même les évaluations c'est moi qui les préparais seule et les faisais passer.

• **Interviewer** : Etiez-vous satisfait(e) ou auriez-vous aimé travailler différemment ?

Enseignant(e) : Non du tout.

• **Interviewer** : A posteriori que feriez-vous à l'identique/différemment ?

Enseignant(e) : Moi je pense que ça se réfléchit à deux. Moi j'aurai bien aimé lui montrer ce que moi j'envisageais de faire avec le groupe, et que lui me dise, qu'il m'apporte des moyens, des idées de comment différencier au mieux pour cet enfant-là.

• **Interviewer** : Etait-il centré uniquement sur l'élève en question ?

Enseignant(e) : Je lui ai demandé une fois de prendre un autre élève qui avait une difficulté similaire mais il n'a pas voulu le prendre. Ce n'était vraiment pas constructif.

Expérience actuelle :

➤ **Interviewer** : Que mettez-vous en place actuellement ?

Enseignant(e) : cf. deuxième question.

➤ **Interviewer** : Comment collaborez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? Sous quelle forme organisez-vous le soutien ?

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

55 Enseignant(e) :-

56 ➤ **Interviewer** : Etes-vous satisfait(e) ou aimeriez-vous travailler différemment ?

57 Enseignant(e) :-

58 **2. Sens donné à l'inclusion scolaire**

59 **Interviewer** : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

60 Enseignant(e) : Ce n'est pas quelque chose que j'ai entendu parler dans ma
61 pratique. Je ne serais pas le différencier de l'intégration. Est-ce que ça serait
62 d'inclure des élèves qui ont une problématique quelconque mais qui n'ont pas de
63 concept d'intégration ?

64 *Lecture du document théorique*

65 *Discussion sur la différenciation entre intégration et inclusion, éléments théoriques*
66 *repris par Vesna.*

67 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

68 Enseignant(e) : C'est un doux rêve par rapport à ce qu'on a maintenant, c'est
69 utopique mais c'est vraiment quelque chose vers quoi nous devons aller. Là on se
70 rend compte de plus en plus que même sans enfant à gros besoins...même si ça
71 existe peu. Là on se rend compte. Si on veut vraiment faire un bon boulot, faut
72 vraiment être deux.

73 **Interviewer** : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire ?

74 Enseignant(e) : L'intégration c'est la modalité que l'on a maintenant. C'est-à-dire
75 qu'on a un enfant qui peut être stigmatisé car toutes les aides sont pour lui. Alors que
76 dans le concept de l'inclusion, c'est le programme qui s'adapte à chaque besoin. Si
77 on est une enseignante spécialisée et ordinaire, on arrive à répondre aux besoins de
78 chacun.

79 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
80 qualifieriez d' « inclusives » ?

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

81 Enseignant(e) : Nous, c'est comme ça qu'on essaie de travailler. Comme je t'ai dit un
82 enfant hyperactif et plusieurs enfants ont des besoins différents qu'il faut suivre et
83 des enfants qui vont très vite. Une classe qui avance à un rythme ordinaire. C'est
84 extrêmement difficile à s'adapter à l'environnement de chacun. C'est difficile de
85 mettre en place. Moi j'ai pas l'impression de faire ça bien. Je me donne beaucoup de
86 peine, mais je n'ai pas le sentiment que ce soit idéal, de loin pas.

87 **Interviewer** : Avez-vous eu échos/fait l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

88 Enseignant(e) : Non.

89 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt**
90 **inclusives**

91 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
92 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

93 Enseignant(e) : Ça implique qu'il faut, je pense vraiment atteindre...J'ai vu le film
94 « Demain », il montre les modèles norvégiens ou dans la région scandinave, où ils
95 sont maximum 9-10 élèves. Là effectivement on arrive à quelque chose.
96 Actuellement, ce n'est pas vers ça que l'on va. On nous augmente l'effectif et
97 diminue les aides. C'est difficile à imaginer.

98 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

99 Enseignant(e) : Oui, ah ben oui, Pour le bien-être des enfants dans un premier lieu,
100 pour le bien-être de tout le monde. Parce qu'avoir 22 élèves avec soi en essayant de
101 répondre aux besoins de chacun et en voyant que ce n'est pas possible, c'est
102 vraiment épuisant à la fin de la journée, c'est fatigant. Ce n'est pas très valorisant
103 parce que je n'ai pas l'impression d'avoir aidé autant que je le voudrais. C'est un
104 passage qu'il faut faire. Mais c'est à l'Etat de faire un pas. Au niveau des moyens
105 financiers parce qu'il faut payer plus de personnes. Au niveau du matériel, je ne
106 pense pas qu'il y ait besoin de révolutionner ce qu'on a actuellement. Avec très peu
107 de chose on peut différencier énormément. Mais oui, être plusieurs et la
108 collaboration. Je pense que les enfants ont besoin de diversité des personnes qui
109 sont autour d'eux.

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

110 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

111 Enseignant(e) : Avantages : pour les élèves ça serait un modèle comme ce que je
112 vois en Norvège ou en Suède, c'est-à-dire qu'ils peuvent très bien être très bons en
113 maths et là, aller dans un niveau qui est plus élevé et puis avoir des soucis en lecture
114 et dans ces moments-là, être dans un autre groupe qui pêche un peu plus. Qui a
115 besoin d'aide. Chacun ses forces. Et puis, chaque élève puisse être placé. Moi je
116 pourrais dire pour mes élèves où les placer. Si j'avais de l'aide, je verrais très bien
117 comment différencier les groupes selon la leçon prévue. Après je connais des
118 enseignants qui ne veulent pas collaborer dans leur classe. Moi ça ne me fait pas
119 peur. Pour les enfants, c'est d'avoir en permanence des activités qui sont à leur
120 niveau, qui sont adaptées.

121 Inconvénients : comme ça spontanément non, je ne vois pas parce que ça varie de
122 toute façon les approches, parce que si on est plusieurs personnes en même temps
123 on peut varier les approches, on s'adapte à leur façon d'apprendre. On peut être plus
124 visuels, plus auditifs, plus kinesthésiques, on peut varier les modèles, on a juste
125 deux fois plus d'espace à faire ça.

126 **Interviewer** : Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

127 Enseignant(e) : Au niveau du programme, faudrait vraiment discuter avec la
128 personne qui viendrait. Au niveau du programme, je ne pense pas plus que ça,
129 puisqu'on essaie de répondre aux exigences du PER. Il y a plusieurs façons de
130 présenter une leçon, il faut varier les approches, les formations de groupe. Au niveau
131 du matériel, j'aimerais avoir une plus grande variété. Ça sous-entend aussi plus
132 d'espace. Je pense que ça demande des infrastructures plus grandes, avec des
133 classes, avec plusieurs locaux. Dans un idéal oui. Je pense qu'au niveau du matériel
134 j'apporterais beaucoup d'activités différentes car je sais que s'ils ont le temps, ils les
135 aborderont. Au niveau des objectifs, il faut répondre au programme. Dans notre
136 école, nous ne sommes pas équipés à accueillir un handicap physique.
137 Personnellement peu importe le handicap, je l'accueille très volontiers. Après je ne
138 pense pas que ce soit toujours la meilleure solution. Je pense que d'accueillir un
139 élève c'est beaucoup de questions. Nous on se pose des questions sur l'élève

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

140 hyperactif, on doit tout centrer sur lui et lorsque nous sommes seules, c'est difficile
141 de gérer et de répondre aux autres. Mais ce passage, je le vois de manière positive
142 car je trouve que c'est un super apprentissage dans la vie. Personnellement, je fais
143 des démarches pour devenir famille d'accueil, on ne sait pas quel enfant nous allons
144 accueillir. Moi de toute façon spontanément ce n'est pas un problème. Après je
145 pense qu'avec les moyens que l'on a actuellement, ce n'est pas toujours la bonne
146 solution.

147 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

148 Enseignant(e) : Oui.

149 **4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion** 150 **scolaire**

151 **Interviewer** : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
152 d'« inclusives » ?

153 Enseignant(e) : Le co-enseignement, c'est top.

154 Voilà, je pense que l'expérimentation est la chose qui marche le mieux avec tous.
155 Moi dans mon enseignement idéal, je partirais toujours de l'expérimentation. Mais
156 bon, pour ça nous n'avons pas les moyens financiers. Mais après ce qu'on peut
157 observer dans l'expérimentation afin de différencier. D'être deux et collaborer et faire
158 des groupes d'intérêts avec les collègues. Je pense que nous pouvons répondre au
159 plan d'étude en fonctionnant comme ça. Seulement ça demande des moyens
160 financiers.

161 **Interviewer** : *Tu partirais de l'expérience, qu'est-ce que tu différencies dans*
162 *cette démarche ?*

163 Enseignant(e) : Je différencie le moyen d'arriver à l'objectif. Je verrais comment ils
164 s'y prennent. Je verrais où sont leurs intérêts, comment ils aiment approcher le
165 thème, la chose. Après mettre en place quelque chose qui colle avec ça pour que la
166 motivation reste. Parce que finalement, j'ai cru remarqué que quand ils étaient
167 motivés, ça passe.

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

168 Le coaching entre élève qui peut bien fonctionner. Ou je ne sais pas le
169 décroisement aussi, je pense. Ce genre de choses.

170 **Interviewer :** Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
171 l'établissement?

172 Enseignant(e) : Il faut déjà adapter les bâtiments, ce qui est une grande utopie. Mais
173 ça serait parfait. Ça demande plus de collaboration parce qu'il y a des situations qui
174 doivent être difficiles à vivre et ça demande plus de soutien mutuel entre les gens,
175 plus de mélanges. Je ne sais pas moi, s'il y a quelqu'un qui inclue un enfant qui a un
176 grand trouble du comportement, on peut organiser les semaines de sorte à soulager
177 l'enseignant. Ben voilà c'est difficile même si l'on a envie que ça se passe bien, ce
178 n'est pas toujours simple. Je pense, plus de discussions à l'intérieur du bâtiment et la
179 collaboration. Ce qui est vraiment utopique parce que je crois qu'il n'y a pas tout le
180 monde qui veut collaborer. Mais tous les enseignants ne sont pas passés par la
181 HEP. Quand je regarde dans mon cercle scolaire, tout le monde n'est pas prêt à ça.

182 **Interviewer :** *Comment imagines-tu le passage d'une année à l'autre, d'un cycle à*
183 *l'autre, comment imagines-tu passer le relais à l'enseignante suivante ?*

184 Enseignant(e) : Comme nous le faisons maintenant, en donnant la situation de
185 manière claire, mais de ne pas donner les informations qui sont trop centrées sur le
186 comportement. Il ne faut pas que l'enseignante qui suit, ait des aprioris sur l'élève.
187 Un passage de relais où l'élève va déjà visiter la classe suivante ou qu'il connaît déjà
188 l'enseignant car il y a une collaboration qui s'est déjà mise en place dans
189 l'établissement.

190 **Interviewer :** Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
191 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

192 Enseignant(e) : cf. paragraphe précédent.

193 **Interviewer :** Est-ce que l'établissement a un rôle à jouer ?

194 Enseignant(e) : cf. paragraphe précédent.

195 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
196 **plutôt inclusives**

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

197 Rebondir sur les leviers donnés.

198 **Interviewer :** Quels sont vos besoins ?

199 - au niveau personnel ?

200 Enseignant(e) : Là, je reprends l'exemple de notre élève hyperactif. Moi j'ai très peu
201 de connaissances sur l'hyperactivité, ce n'est pas mon domaine. C'est un terme que
202 je ne comprends pas parce que c'est un terme « tendance » dans lequel on
203 catégorise beaucoup d'enfants, comme notre élève qui est bourré de médicaments.
204 Nous n'avons pas eu la chance d'essayer sans médicament. Je pense que ça
205 demande une communication pour les enfants qui sont en intégration, en inclusion
206 peu importe. Il y a des réseaux qui sont mis en place plusieurs fois par année, mais
207 finalement, nous on a peu d'informations. On sait que tout d'un coup il a changé son
208 dosage de médicaments. Alors moi je ne demande pas de connaître le dosage, mais
209 les conséquences que ça a sur l'élève. Je pense que ce sont des informations
210 importantes à avoir, pour pouvoir prévoir des comportements et simplement
211 comprendre l'enfant. Ça, ça manque cruellement.

212 Si j'accueillais un enfant trisomique, la trisomie je ne connais pas bien, je pense que
213 j'aurais besoin que l'on m'explique ce que je dois ou pas faire avec cet enfant, est-ce
214 qu'il y a des choses qui ne fonctionneront de toute façon pas. Ça demande une
215 grande communication avec les parents, mais aussi avec les médecins, les
216 personnes ressource. Mais aussi quelque chose de sérieux, on a pas besoin de
217 connaître tout, mais gagner du temps, au lieu de tester quelque chose qui ne va pas
218 marcher.

219 Je pourrais lire des choses par moi-même, j'ai des ouvrages qui pourraient
220 m'aiguiller, ça je pourrais le faire. Après c'est toujours un peu délicat quand on le fait
221 par soi-même car on vient peut être orienté par des aspects qui ne sont pas
222 principaux. Mais je trouve limite dangereux. J'ai déjà pensé à dire « je lis plein de
223 trucs », mais après j'ai l'impression que moi je vais mettre l'enfant dans un espèce
224 de moule et que j'aurai besoin que ça soit une personne ressource qui m'explique
225 comment c'est pour cet enfant-là, et non par rapport au syndrome.

226 - de la formation initiale ou continue ?

Enseignant n° H

Nombres d'années d'expérience : 7

Classe 3H

227 Enseignant(e) : On avait un cours à la HEP, en pédagogie curative, après c'était
228 qu'un module, ça ne peut pas donner...ce n'est pas possible de donner une vision
229 précise du handicap, il y a tellement de formes différentes. Non moi je pense, c'est
230 bien, la HEP doit passer par un cours comme ça afin d'avoir une vision globale. Mais
231 ça ne remplace jamais les personnes qui connaissent l'enfant. Il y a 1000 syndromes
232 d'asperger différents.

233 Pour la formation continue : je pense un module qui différencie l'intégration et
234 l'inclusion déjà. Je sonderai mes collègues s'ils savaient la différence. Je ne pense
235 pas qu'ils sachent. Après nous ne sommes pas représentatifs. C'est pas quelque
236 chose qui fait partie de ce qu'on connaît, donc oui, ce serait de tout façon intéressant
237 mais avec des pistes sur comment mettre ça en place sans les moyens que l'Etat ne
238 donnera pas.

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

1 Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors c'est un enfant en difficulté qui normalement ne devrait pas être dans ma classe, et qui suit quand même le programme mais d'une manière plus légère.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : La différenciation. Mais à l'école infantine de toute façon fait de la différenciation. Et puis après, y'a des enfants qui vont moins loin que d'autres, ou bien d'autres qui vont plus loin, puisque y'a les enfants HPI, alors ceux-là ils vont un peu plus loin dans certains domaines, mais c'est vrai qu'à l'école infantine on fait tout le temps, la différenciation.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors moi j'ai eu des enfants, j'ai eu des élèves en intégration, et puis j'ai trouvé ça sympa. J'ai eu deux personnes, même plus 3-4 personnes, de type très différents. Ce que j'ai le mieux aimé c'est la personne qui venait et qui me demandait ce qu'il fallait faire, et qu'après elle essayait de trouver des activités en lien avec ce que je demandais. Je trouvais que c'était intéressant parce que moi je faisais certains exercices et puis elle, elle en faisait aussi mais d'une autre manière. Moi ça m'apportait déjà pour la pratique courante et je trouvais ça très intéressant. J'ai eu 4-5 personnes.

Expérience passée :

• **Interviewer :** Comment collaboriez-vous avec d'autres enseignantes spécialisées et les différents intervenants ? Sous quelle forme était organisé le soutien ?

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

Enseignant(e) : Y'en a une, c'était terrible parce qu'elle ne faisait strictement rien, il fallait tout lui préparer et elle prenait l'enfant à part pour lui faire faire les activités que je proposais. Y'en a une autre, elle a vraiment préparé elle un programme pour l'enfant. Et puis y'en a aussi une, elle préparait par exemple tout ce qui était maths et elle travaillait les maths avec un élève et elle prenait toujours d'autres enfants avec pour ne pas l'exclure de l'équipe mais elle prenait toujours 2-3 enfants qui avaient aussi de petites difficultés pour travailler avec. J'avais bien aimé aussi la méthode où elle s'occupait que des maths et puis, elle allait vraiment au rythme de l'enfant. Elle venait assez souvent, elle devait venir assez souvent elle, elle venait en tout cas quatre fois par semaine.

• **Interviewer :** Etiez-vous satisfait(e) ou auriez-vous aimé travailler différemment ?

Enseignant(e) : Non j'aimais bien, c'était vraiment sympa. C'était des personnes très compétentes je trouvais, les dernières que j'ai eues. C'était vraiment intéressant et la toute dernière était adorable. Non, mais elle était bien, et elle est toujours en poste. Je trouvais qu'elle avait une approche, une gentillesse et les enfants l'aimaient beaucoup.

• **Interviewer :** A posteriori que feriez-vous à l'identique/différemment ?

Enseignant (e) : ça dépend tellement des enfants, parce que suivant qui, ça va bien justement de faire que des maths avec l'enfant, ou bien suivant les difficultés rencontrées par l'enfant. Parce y'a des enfants qui sont habiles ou niveau moteur disons psychomoteur et d'autres pas du tout. Alors t'es obligée de t'adapter. Non moi je trouve que l'idée de collaborer avec quelqu'un dans la classe, je trouve ça très bien. Parce que je trouve ça dommage que quelqu'un vienne là et prenne l'enfant. Ça j'aimais bien

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Interviewer : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Enseignant(e) : Non. Si, c'est toi qui m'a parlé de ça. Tu veux pas me dire ce que c'est ?

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

58 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

59 Enseignant (e) : Inclusion, c'est peut-être inclure un enfant dans le groupe. C'est
60 accepter qu'un enfant différent vienne en classe, mais peut-être pas chaque fois,
61 chaque jour. Moi je verrais ça comme ça.

62 *Distribution de la feuille de définitions*

63 *Remarques pendant la lecture :*

64 -« *Centration. Y'a des termes ! Moi je trouve ça incroyable comme ça a changé.* »

65 - « *Présence de tous les élèves en milieu scolaire. Alors, je t'ai pas répondu juste.* »

66 - « *Alors ça, moi j'ai toujours fait que l'enfant soit important. Et j'ai eu la remarque de*
67 *parents qui me disaient « On a l'impression que vous avez qu'un élève ». J'arrivais à*
68 *ne pas... chaque élève est important. Et puis je regarde ce qu'il sait faire, de le*
69 *pousser là où il sait bien, et d'essayer de lui donner les moyens pour arriver à faire*
70 *certaines choses.* »

71 - « *Mais alors là tu mets pas 20 élèves. Parce que c'est l'idéal, c'est parfait. Moi je*
72 *serais tout à fait pour ça, parce que je trouve terrible...bon là l'intégration je trouve*
73 *pas mal aussi, mais y'a des situations très difficiles à vivre.* »

74 **Interviewer** : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire peut-être?

75 Enseignant(e) : Alors disons, ouais, l'inclusion alors c'est, essayer de travailler avec
76 tout le monde en donnant à chacun un programme finalement. Tu prends l'élève, tu
77 dis voilà, lui il arrive faire ça, ça, ça, qu'est-ce que je lui propose ? Ça c'est dans
78 l'idéal, mais dans la réalité c'est quasiment pas possible, je trouve.

79 **Interviewer** : *Est-ce que tu penses que ce serait alors individualiser les*
80 *programmes ?*

81 Enseignant(e) : Presque, mais individualiser...y'a des groupes. Je vois en faisant les,
82 comment dire, les rencontres avec les parents quand je regarde un petit peu les,
83 comment dire, les possibilités de chaque enfants, y'a quand même des enfants qui
84 se ressemblent dans leur développement, dans leur façon d'être. C'est
85 impressionnant.

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

86 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
87 qualifieriez d' « inclusives » ?

88 Enseignant(e) : Oui, je crois quand même. Quand on est dans les différents ateliers
89 et que les enfants travaillent, et ils vont plus loin. Ils peuvent aller plus loin et d'autres
90 pas. C'est pas les plus importants

91 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/faït l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

92 Enseignant(e) : Non. Et toi ?

93 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt** 94 **inclusives**

95 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
96 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

97 Enseignant(e) : Alors beaucoup de souplesse et beaucoup de travail. Je verrais
98 beaucoup de travail parce que ça veut dire que tu dois vraiment organiser...mais on
99 doit être un groupe de personnes pour organiser cette inclusion. Pour que tout se
100 passe bien. Que chacun propose des idées parce que seule, moi je trouve ça
101 difficile. Si je peux revenir à précédemment, avec la dernière maîtresse spécialisée,
102 je trouvais qu'on faisait beaucoup d'inclusion parce qu'elle venait vraiment dans le
103 groupe...moi je trouvais. Elle avait une élève, oui, mais y'avait toujours des enfants
104 qui venaient autour, qui faisaient avec. Ça toujours, c'est rare qu'elle était seule
105 avec, à part quand elle avait ses moments de crise. Mais je trouvais que, ouais,
106 c'était déjà ça. Mais je trouve qu'à l'école enfantine, tu peux peut-être plus facilement
107 te lancer là-dedans. Mais le problème...j'ai pu vivre ça avant les vacances, où t'as un
108 enfant qui crise, t'as un enfant qui est sur les toilettes et qu'arrête pas de faire sur les
109 culottes, faut le changer 5-6 fois, t'as un autre enfant qui, je sais plus qui faisait quoi,
110 et un autre qui devait faire...C'est drôlement difficile de gérer des petits comme ça.
111 Alors si on imagine qu'on a une vingtaine d'enfants avec 2-3 handicapés, des
112 enfants caractériels, des enfants normaux mais vifs, je pense que la maîtresse elle
113 fait 3 mois et après elle est à l'asile. Je pense, nerveusement, tu tiens pas.

114 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

115 Enseignant(e) : Oui, je trouve souhaitable pour autant qu'il y ait les conditions. C'est-
116 à-dire, peu d'élèves et puis qu'il y ait vraiment les personnes qui encadrent. Et qu'ils
117 soient là pas juste une unité par ci, par là.

118 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

119 Enseignant (e) : Moi, je, disons les inconvénients, c'est le degré de fatigue. Et puis
120 y'a quand même les enfants qui ont de la facilité qui sont de nouveau en attente. Et
121 ça on le remarque beaucoup quand y'a des enfants qui font des caprices, tout ça, et
122 puis qu'il faut prendre du temps pour ceux-là et que les autres doivent attendre,
123 parce qu'on est pas prêts. Alors ça c'est le grand souci moi je trouve...tu dois gérer
124 différents personnages.

125 Les avantages, c'est qu'on s'intéresse vraiment à l'enfant. On personnalise notre
126 enseignement face à l'enfant. Mais quand t'as des petits, tu dois quand même
127 souvent les réunir pour donner des consignes, parce que tu peux pas donner à
128 chacun une consignes, les autres ils font quoi pendant ce temps ? Là, j'ai pas encore
129 trouvé le truc.

130 **Interviewer** : Quelles sont les implications ?

131 - pour l'enseignant ordinaire ?

132 Enseignant(e) : Du boulot. De repenser sa façon d'enseigner.

133 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

134 Enseignant(e) : Moi je me sens toujours prête parce que j'aime bien la nouveauté.
135 J'aime bien...je me repose pas sur mes lauriers, moi j'aime bien aller de l'avant. Mais
136 ça nécessite des conditions qui vont dans le même sens, vraiment avec un nombre
137 d'élèves restreint. Suivant les cas, les enfants en difficultés, qu'il y ait vraiment de
138 l'aide parce que c'est important. Et puis dans beaucoup de domaines. Et puis comme
139 y'a des enfants aussi qu'il faut aller aider pour les toilettes, pendant ce temps-là les
140 autres ils font les pitres.

141 **4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion**
142 **scolaire**

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

143 **Interviewer** : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
144 d' « inclusives » ?

145 Enseignant(e) : Je trouve trop difficile de répondre. Ouais je trouve difficile. Je pense
146 que ce serait bien d'être deux dans un enseignement comme ça. Pour qu'il y ait
147 toujours quelqu'un qui peut gérer certaines choses. Et puis des aides, surtout chez
148 les petits car on a quand même des petits.

149 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
150 l'établissement?

151 Enseignant(e) : Là, si tout le monde participe, tu peux créer quelque chose parce
152 qu'il faudrait qu'il y ait un suivi. Tu commences pas quelque chose, mettre en place
153 une inclusion et que les autres ne font pas du tout le jeu. Donc ça prouve qu'il faut
154 avoir vraiment des aides de tout le monde. Ce qu'on a ici, quand même pas mal, on
155 peut compter les uns sur les autres. Ça je trouve bien et il faut vraiment qu'on
156 s'entende et qu'on se forme ensemble.

157 **Interviewer** : Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
158 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

159 Enseignant(e) : Alors moi je dirais que c'est le nombre d'élèves les obstacles et le
160 double degré. Comme ici on a beaucoup de double niveau donc si les enseignants
161 doivent encore accepter des handicapés, en situation de handicap ou peu importe,
162 c'est lourd. Je vois pas d'autres obstacles là maintenant

163 **Interviewer** : Est-ce que l'établissement a un rôle à jouer ?

164 Enseignant(e) : Ben oui. Après, tous les obstacles...premièrement se tenir les
165 coudes, aussi se soutenir, mais aussi justement se former. T'as des obstacles
166 concrets comme des rampes, mais après là, c'est plus nous. Ça c'est la commune
167 qui accepte d'installer certaines choses.

168 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
169 **plutôt inclusives**

170 Rebondir sur les leviers donnés.

Enseignant G

Nombres d'années d'expérience : 32

Classe de 1-2H

171 **Interviewer** : Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus
172 inclusives ?

173 Enseignant(e) : De se former, déjà des cours, des rencontres avec d'autres
174 personnes qui ont déjà pratiqué cette méthode et des groupes de travail. Pour
175 organiser, faut se former. La formation, moi je la verrais par des groupes de travail et
176 toujours quelqu'un qui nous coach parce que je trouve que ça ça manque. Sur le
177 terrain, quelqu'un qui peut nous dire oui ça va...on expérimentera de toute façon
178 mais quelqu'un qui nous donne des pistes parce que je trouve que des fois on
179 manque de personnes compétentes. Disons...on a eu des personnes
180 extraordinaires, mais ça manque un peu des fois.

181 - Idée pour formation initiale ?

182 Enseignant(e) : Mais ça...alors moi je me dis, faire des stages déjà dès le départ, se
183 rendre compte, observer et après essayer de voir qu'est-ce qui va, qu'est-ce qui va
184 pas. Mais plus comme observateur au départ pour vraiment voir ce qui va. Parce que
185 si t' observes pas, tu sais comment ? Après tu peux te dire « ouais je suis dedans »
186 mais je trouve...d'être dans l'histoire, sur le terrain, avec observation. Peut-être aussi
187 comme un espèce de questionnaire où tu dois observer ce qu'il se passe, tu vois. Tu
188 prends des enfants, tu les observes et tu te dis « ah voilà ce qui se passe, pour lui,
189 pour lui, pour lui, pour comprendre et après essayer de faire la même chose. Moi
190 j'imagine ça comme ça, mais voilà. Parce que les stages y'a que ça de vrai parce
191 que la théorie c'est très joli mais des fois quand t'es dedans... t'as beau tout bien
192 préparer mais quand t'as tout à coup un enfant qui bascule, tous tes beaux projets
193 basculent.

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

1 Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Prendre des enfants qui ont des difficultés soit physiques soit mentales dans nos classes alors qu'on pourrait les mettre dans d'autres classes. On les intègre avec nos élèves.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : D'abord la différenciation. Après les formes de travail aussi je pense qu'avec des enfants comme ça c'est toujours plus facile de travailler à plusieurs ou comme ça. Après y'a les aides qu'on peut avoir : donc ils bénéficient d'un appui. Donc aussi utiliser le co-enseignement. Sinon... c'est un peu tout. Et puis après, adapter en fonction de ses difficultés. Si par exemple c'est un enfant qui est sourd, je passerai plus par du visuel...mais c'est de la différenciation.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors j'ai eu plusieurs enfants en intégration. J'ai eu un enfant épileptique donc qui avait un léger retard et qui pouvait faire des crises en classe, donc avec ça il avait une aide. Un enfant avec un retard mental, aussi qui bénéficiait d'aides, donc là on différenciait pour tout ce qui était des branches principales avec des notions et des objectifs différenciés. Par contre, tout ce qui était les autres branches, il faisait comme les autres. Des intégrations physiques... des enfants myopathes en chaise roulante avec un chien en classe. C'était une chouette expérience mais qui demandait beaucoup de temps. Donc là aussi, un enseignant était disponible pour eux. Est-ce que j'en ai eu d'autres ? Un enfant Asperger, autiste donc, alors là aussi. Mais pour toutes les intégrations, ça s'est toujours bien passé avec le groupe-classe en fait, y'a jamais eu de problème.

Expérience passée :

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

• **Interviewer** : Qu'aviez-vous mis en place ?

Enseignant(e) : Alors oui...donc ça dépend pour lesquels, cas par cas. Mais y'a des enfants qui sont en intégration mais qui ont franchement pas beaucoup besoin d'aménagements parce qu'ils sont autonomes. Après on différencie des fois dans l'activité-même en donnant moins ou bien voilà. Mais sinon, par exemple pour les enfants qui étaient myopathes, là c'est clair que j'avais vraiment quelqu'un qui était tout le temps là pour m'aider à les porter, parce que c'était pas possible de le faire seule. Mais sinon, avec l'intégration, l'enseignant spécialisé qui venait à raison de 4 à 6 unités par semaine, on arrivait tout le temps à s'organiser.

• **Interviewer** : Comment collaboriez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? Sous quelle forme était organisé le soutien ?

Enseignant(e) : Elle était toujours en classe. C'est pas comme par exemple les MCDI où on sort l'enfant de la classe, mais là qu'elle était toujours avec moi, et puis on regardait en fonction, on établissait le programme de la suite chaque fois après la leçon et puis on regardait, voilà qu'est-ce qu'on fait, etc. Pas pour tous ceux que j'ai cités en fait parce que y'en a qu'étaient plus ou moins suivi, donc ça dépendait. Mais les cas les plus lourds c'est vrai qu'on prévoyait la leçon. Les leçons qu'on voulait absolument qu'ils maîtrisent avec l'enseignante.

Alors avec le groupe-classe, au sein du groupe-classe. Elle venait aussi pour toutes les sorties ou des choses comme ça. Ça c'était pour les handicapés physiques. Mais même pour... par exemple au camp de ski, typiquement ça peut être un moment qui est difficile pour ces enfants-là, donc elle venait aussi au camp de ski.

• **Interviewer** : Etiez-vous satisfait(e) ou auriez-vous aimé travailler différemment ?

Enseignant(e) : Non j'étais toujours satisfaite. Mais après, c'est vrai que c'est assez lourd au quotidien. Mais là elle venait pas tous les jours, maximum c'est 6 unités je crois qu'on peut avoir. Alors c'est vrai qu'elle venait 2 ou 3 fois par semaine. Mais après du coup, tu fais pas comme tu veux dans ta classe mais ça s'est toujours bien passé parce qu'avec les personnes qui étaient là, on s'entendait très bien. Donc c'est

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

58 vrai que la collaboration était bonne et que c'était une réelle aide. C'était vraiment
59 une aide.

60 • **Interviewer** : A posteriori que feriez-vous à l'identique/différemment ?

61 Enseignant (e) : Différent...je ne sais pas. Non ça s'est toujours bien passé. Moi je
62 pense qu'à ce niveau-là c'est justement la collaboration. Pour que ça se passe bien,
63 il faut une bonne collaboration. Si tu t'entends pas avec l'enseignante qui doit venir 3
64 fois par semaine, c'est pas possible que ça marche. C'est important.

65 2. Sens donné à l'inclusion scolaire

66 **Interviewer** : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

67 Enseignant(e) : Non, jamais.

68 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

69 Enseignant(e) : Je pensais qu'inclusion voulait dire intégration.

70 *Lecture de la feuille de définitions.*

71 **Interviewer** : Comment le définiriez-vous ?

72 Enseignant(e) : C'est visé à l'ensemble de la classe avec les bons et les moins bons
73 élèves. C'est en fait, on s'adapte au niveau des élèves en faisant de la
74 différenciation. Donc y'a plus un seul élève qui est au centre, mais c'est tous les
75 élèves de la classe.

76 **Interviewer** : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire ?

77 Enseignant(e) : C'est justement que tous les élèves font partie du système.

78 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
79 qualifieriez d' « inclusives » ?

80 Enseignant(e) : Oui je crois. Je crois que j'ai déjà eu fait. Quand par exemple, suite à
81 une évaluation formative (je sais pas si c'est ça), je travaille par groupes de niveau
82 pour remédier à leurs difficultés, je pense que c'est ça en fait. Parce que du coup, je
83 donne plus d'aides aux enfants qui sont plus en difficultés et ceux qui sont déjà ok
84 avec l'objectif, ils sont autonomes. Je sais pas.

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

85 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/fait l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

86 Enseignant(e) : Non, pas du tout.

87 3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt 88 inclusives

89 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
90 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

91 Enseignant(e) : Alors c'est plus de travail, ça c'est sûr. C'est plus de préparation
92 parce qu'on doit tenir compte de tous les niveaux. C'est pas seulement...voilà quoi.
93 Quand on a qu'un élève, c'est aussi...faut toujours penser à lui, mais quand tu dois
94 prendre tous les élèves en compte, c'est plus de boulot. Je pense que c'est pas
95 possible pour tout. Il faut vraiment cibler les choses qu'on a envie de travailler en
96 inclusion, parce qu'on peut pas faire de l'inclusion tout le temps. Non, je crois pas.

97 **Interviewer** : Pas à 100% ou pas dans toutes les branches ?

98 Enseignant(e) : Ben c'est un peu la même chose. Pas dans toutes les branches,
99 donc pas à 100% dans notre classe.

100 **Interviewer** : Dans quel domaine, on ne pourrait pas faire d'inclusion ?

101 Enseignant(e) : Je trouverais dommage de faire de l'inclusion en art par exemple,
102 parce que j'ai pas envie qu'ils aient tous le même niveau en art. Après les élèves qui
103 auraient de la difficulté à dessiner, je pourrais les aider mais je vois moins le
104 sens...Je sais pas, y'a des branches où c'est bien de laisser les enfants libres, sans
105 toujours être derrière pour les accompagner...plus comme ça, plus dans ce sens-là.

106 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

107 Enseignant(e) : Idéalement oui, je pense. Parce qu'on a toujours dans l'idée
108 d'amener les élèves au meilleur d'eux-mêmes, ça c'est sûr. Après je pense qu'on
109 essaie tous de le faire, mais je pense que c'est pas facile quand même et qu'on a
110 pas toujours les moyens de le faire.

111 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

112 Enseignant(e) : Avantages...Ne pas stigmatiser l'enfant, qu'il se sente bien dans la
113 classe et puis qu'il n'y ait pas qu'un élève ou un groupe qui se sente défavorisé.
114 D'autres avantages, c'est que voilà, ils progressent à leur rythme, qu'ils aient leur
115 propre cheminement pour arriver à l'objectiver. Les désavantages...c'est quand
116 même, la surcharge de travail à mon avis. Et puis, à un moment donné, je pense que
117 par exemple les évaluations, après je me demande comment on...on peut pas faire
118 les mêmes évaluations pour tous. Alors comment on évaluerait ? L'évaluation ce
119 serait une question qu'il faudrait remettre en jeu. Parce qu'on a quand même des
120 épreuves cantonales à la fin de l'année. Je pense que ça c'est quelque chose qu'il
121 faudrait rediscuter l'évaluation.

122 **Interviewer** : Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

123 Enseignant(e) : Concrètement...moi je travaillerais par groupes de niveau. Groupes
124 de niveau. Après là, j'en ai 26 cette année, je pense que c'est juste pas possible
125 d'avoir... il me faudrait je sais pas combien de programmes différents ; ce serait... ou
126 bien avec de l'aide. Il faudrait un enseignant spécialisé qui vienne avec moi et qui
127 prenne en charge un ou plusieurs groupes. Après, je me rend compte aussi des fois
128 que on a pas les outils en tant qu'enseignant ordinaire pour certaines difficultés des
129 enfants. Moi par exemple, y'a certaines difficultés que j'arrive pas à résoudre, donc
130 c'est pour ça que y'a des spécialistes qui le font mieux que moi. Donc il me faudrait
131 de l'aide aussi humaine.

132 **Interviewer** : Quelles sont les implications

133 - pour les élèves dits « ordinaires » ?

134 Enseignant(e) : J'aurais peur quand même qu'ils soient plus, voire trop souvent,
135 livrés à eux-mêmes. Parce que je pense que j'aurais tendance à m'occuper des
136 faibles. Du coup, je laisserais un peu voler les tout bons ; ils ont aussi besoin, voilà
137 qu'on s'occupe d'eux. Et puis je pense que c'est quand même important pour qu'il y
138 ait un groupe-classe qu'on fasse des choses ensemble, pas toujours...ça c'est si je
139 travaille par niveaux, après y'a peut-être d'autres façons de faire.

140 - pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

141 Enseignant(e) : Je pense que eux ont tout à y gagner ; ça c'est sûr. Pouvoir évoluer
142 comme les autres au sein de la classe. Mais moi je remarque aussi qu'ils aiment bien
143 quand même des fois être seuls avec une enseignante spécialisée ou comme ça. En
144 tout cas, les expériences que j'ai eues, c'est pas du tout négatif, j'ai pas du tout eu
145 l'impression que les élèves étaient stigmatisés ou quoi que ce soit. On
146 expliquait...les autres élèves étaient au courant du pourquoi et puis après ça se
147 passait toujours très bien ; y'avait pas de problème.

148 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

149 Enseignant(e) : Moi, comme j'ai dit, je suis toujours partante pour les choses qui
150 améliorent...qui favorisent justement l'apprentissage pour les enfants voilà, mais il ne
151 faut pas non plus changer pour changer je pense. Et puis, ça dépend beaucoup des
152 conditions cadres qu'il y a autour de la classe. Et puis, je ne sais plus ce que je
153 voulais dire maintenant...ah oui, je pense qu'il faut en faire mais pas que.
154 Aussi...parce que ça amène pas que du positif tout le temps. Donc il faut.

155 4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion 156 scolaire

157 **Interviewer** : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
158 d'« inclusives » ?

159 Enseignant(e) : La différenciation. Et puis, je sais pas... les pratiques. Alors par
160 exemple (je sais pas si c'est juste ce que je dis), les feuilles de route, les plans de
161 travail, où ils ont chacun leur propre cheminement et puis ils savent comment
162 avancer seuls.

163 **Interviewer** : Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ?
164 Comment ?

165 Enseignant(e) : Oui alors je le fais déjà. En plus là, on a deux degrés donc on est
166 obligées de fonctionner un peu par groupes. Donc je le ferais, comme j'ai dit avec
167 soit des groupes de niveau, soit des feuilles de routes, et puis, y'a un groupe qu'est
168 toujours autonomes et y'a un groupe avec qui je travaille toujours et un groupe qui a
169 de temps en temps besoin d'aide. Donc ce serait comme ça ; ça je le fais déjà.

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

170 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
171 l'établissement?

172 Enseignant(e) : Alors je pense qu'il faut qu'on soit d'accord de le faire tous, parce
173 que si y'a un enfant durant une année scolaire qui a ce genre de pratiques, et puis
174 l'année d'après, il se retrouve avec un fonctionnement complètement différent, il
175 pourrait être un peu déstabilisé. Surtout un enfant justement avec un petit souci.
176 Donc je pense que ça doit être une philosophie d'équipe ; on peut pas partir seule là-
177 dedans. Surtout en plus si, là je suis à 50%, faut qu'on soit les deux d'accord de le
178 faire : je peux partir seule dans un fonctionnement comme ça. Moi je le fais sans
179 regarder mes collègues maintenant parce que je le fais à petite dose. De temps en
180 temps, voilà, la leçon de maths on fait comme ça, mais si on change complètement
181 le fonctionnement, je pense qu'il faudrait vraiment qu'on soit tous d'accord avec ça.

182 **Interviewer** : Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
183 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

184 Enseignant(e) : C'est le nombre d'élèves dans les classes déjà. On a beaucoup
185 d'élèves, de plus en plus. Là en plus deux degrés, donc c'est encore plus compliqué,
186 parce qu'il y a encore plus de niveaux différents. Et puis c'est...les programmes
187 quand même, de plus en plus lourds. Beaucoup de choses à travailler. Et puis après,
188 je me demande aussi les parents...les parents des élèves normaux entre guillemets,
189 comment ils réagiraient (je sais pas), mais y'a quand même beaucoup d'attentes des
190 parents pour que la classe avance. Peut-être que ça ralentirait quand même un peu
191 le rythme de faire ça. A forte dose bien sûr, pas de temps en temps.

192 **Interviewer** : Est-ce que l'établissement a un rôle à jouer ?

193 Enseignant(e) : Oui moi je pense que voilà, ça devrait déjà être validé par le
194 responsable, présenter lors des réunions de parents pour expliquer un peu notre
195 fonctionnement, pourquoi on fait ça, avec les désavantages. Et puis, moi je pense
196 voilà, justement l'importance d'en parler avec le responsable d'établissement et les
197 collègues, c'est d'être fort et de pouvoir justifier ça. Si on fait une expérience comme
198 ça et qu'on est pas crédible, c'est peut-être voué à l'échec.

Enseignant F

Nombres d'années d'expérience : 18

Classe de 4-5H

199 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
200 **plutôt inclusives**

201 Rebondir sur les leviers donnés.

202 **Interviewer** : Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus
203 inclusives ?

204 Enseignant(e) : Alors je pense que j'aurais besoin d'un enseignant spécialisé qui me
205 donne des idées concrètes de comment je pourrais faire avec tel ou tel élève, qui
206 m'aide aussi dans le quotidien à gérer les enfants, à préparer surtout la
207 matière...parce que c'est ça aussi. Donc voilà, une personne. J'aurais besoin peut-
208 être de cours personnels, moi, pour ma propre formation. J'aurais besoin aussi de
209 matériel. Par exemple, maintenant y'a plein de choses qui se fait de manière
210 informatisée...nous on est pas très bien équipés, donc j'aurais besoin peut-être de
211 tablettes ou je sais pas, de matériel qu'on pourrait utiliser après pour inclure tous ces
212 enfants (je sais pas si ça se dit inclure). Je sais pas, j'aurais besoin, j'aurais besoin
213 de plus de temps...du coup qu'on nous demande moins en échange, parce qu'on
214 nous demande toujours plus dans tout, donc j'aurais pas assez de temps pour tout
215 faire. Donc j'aurais besoin de plus de temps...moins d'autres choses administratives
216 des fois.

217 **Interviewer** : Quels sont vos besoins

218 - de la formation initiale ou continue ?

219 Enseignant(e) : Ce serait peut-être bien une fois d'avoir un répertoire, un listing de ce
220 qui peut y avoir comme type d'enfants à problèmes et puis où c'est qu'on peut
221 chercher de l'aide, quel document on peut lire, quelle personne ressource on peut
222 avoir, des choses comme ça. Très simple, parce que y'a pleins de choses qu'on peut
223 trouver mais on perd un monstre temps à les chercher. Donc une sorte de tableau
224 récapitulatif.

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors, l'intégration scolaire pour moi c'est avoir un élève en difficulté, mais c'est pouvoir lui permettre justement de rester avec ses copains, dans son village, dans sa classe avec des élèves du même niveau et permettre de continuer une scolarité plus au moins « normale » et qu'il puisse rester dans le cursus scolaire normal.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Ce qui est important, je pense, ce qui est au niveau de la différenciation. Différenciation de la quantité de travail, différenciation au niveau du temps, différenciation au niveau de la difficulté. Après, moi, j'ai un élève en intégration donc c'est vrai que tout ça, c'est la maîtresse d'intégration qui gère sur les moments où elle est là.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Cette année, j'ai un élève en intégration et un qui est suivi SESAM. Un qui a 5 unités et l'autre 4 unités.

Expérience actuelle :

➤ **Interviewer** : Que mettez-vous en place actuellement ?

Enseignant(e) : Alors ce qui est mis en place, c'est essentiellement la maîtresse d'intégration qui met en place. Moi je lui donne toujours le programme de la semaine à l'avance et elle regarde ce que lui il peut faire. Ce qu'elle devrait alléger au niveau de la quantité, elle allège les devoirs, elle allège tout ce que je fais en classe. Par exemple, ils ont un plan de travail donc elle diminue un petit peu les exercices, voire le nombre de fiches qu'il a à faire. Certaine fois, elle remplace par autre chose pour cibler les objectifs qu'elle aimerait que l'élève atteigne. Et puis des fois elle laisse

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

complètement tomber parce qu'elle estime que ça va être une semaine où elle le prend à l'extérieur, histoire de travailler différentes choses avec lui.

➤ **Interviewer** : Comment collaborez-vous avec l'enseignante spécialisée et les différents intervenants ? sous quelle forme organisez-vous le soutien ?

Enseignant(e) : Là elle vient 3 fois par semaines. Une fois sur deux, elle vient trois fois, puis la semaine d'après elle vient 2 fois. Et puis moi je lui envoie toujours mon programme la semaine d'avant et puis après on discute toujours un moment le matin. Ça se passe bien. Elle a une bonne expérience au niveau de l'intégration, donc ça roule.

➤ **Interviewer** : Etes-vous us satisfait(e) ou aimeriez-vous travailler différemment ?

Enseignant(e) : Oui

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Interviewer : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Enseignant(e) : Jamais.

Lecture du document théorique

Interviewer : Comment le définiriez-vous ?

Enseignant(e) : Je ne sais pas si j'ai compris juste. Mais en gros que plutôt que l'intégration, où on adapte le programme en fonction de l'élève qui est en difficulté, finalement ça serait d'adapter le programme en fonction de tous les élèves, de leurs difficultés à chacun. C'est ça ? Et ça s'appelle l'inclusion ? Je crois que c'est quelque chose que l'on fait quand même automatiquement dans la pratique, non ? C'est relativement proche de l'intégration. Peut-être que l'on n'adapte pas le programme en tant que soit, mais du coup c'est lié à la différenciation. Ça veut dire que le programme de base est le même. Moi je vois avec mes 14 élèves, si je mets de côté celui qui est en intégration, les autres ont tous le même programme. Par contre je sais que certains élèves, je dois différencier, soit plus... Je vois ceux qui ont plus de facilité, ils ont besoin d'avoir plus de choses à faire. Au contraire, avec d'autres, je

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

57 différencie plutôt au niveau de la quantité. Ils auront moins, dire « ben toi si tu fais les
58 quatre premiers de chaque exercice c'est bon je suis contente », parce qu'il est très
59 lent. Ça serait dans ce sens là ou bien ?

60 → Céline : Oui, disons qu'il y aurait la présence du coup de tous les élèves avec tous
61 les troubles possibles.

62 Enseignante : Avec des enseignantes spécialisée aussi ?

63 → Céline : oui, ça peut être un élément.

64 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
65 qualifieriez d' « inclusives » ?

66 Enseignant(e) : Non. Mais je pense que parce que peut être cet élève que j'ai chez
67 moi qui est en intégration, les autres années où il n'était pas encore en intégration, je
68 pense qu'il y a eu des pratiques inclusives le concernant à mon avis, vu qu'il a fallu
69 adapter je pense bien des choses jusqu'à ce que le service d'intégration le prenne en
70 charge parce que c'est toute une démarche quand même, jusqu'à ce qu'il soit pris en
71 charge. Il était pris en début de 5H, donc en ayant redoubler, donc il a fait 3-4H, il a
72 redoublé la 4H donc ça fait trois ans avant que quelque chose de concret se mette
73 en place. Je pense qu'il y a eu une situation d'inclusion à mon avis qui a été
74 automatiquement faite par les enseignants je suppose.

75 **Interviewer** : Avez-vous eu échos/fait l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

76 Enseignant(e) : Non.

77 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt** 78 **inclusives**

79 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
80 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

81 Enseignant(e) : J'ai peut être une image un peu poussée, j'imagine qu'après on va
82 se retrouver avec des classes, déjà avec un effectif de plus en plus grand. Là j'ai la
83 chance d'avoir que 14 élèves mais mes autres collègues sont plutôt entre 25 et 28,
84 donc je pense déjà au niveau du nombre des élèves, je pense au niveau des

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

85 difficultés que l'on va rencontrer car on va vers des handicaps physiques ou
86 mentaux. On va se trouver avec des élèves qui ont énormément de difficultés et oui
87 après je pense que là autour on va devoir jongler entre tous les intervenants qui vont
88 venir dans cette classe. Moi j'imagine déjà dans cette classe, j'en ai un qui fait des
89 cours de langue, deux qui suivaient la logo, deux qui sont suivis, ça fait quant même
90 5 sur 14. Je me dis, si on rajoute encore différents handicaps, ça devient peut être
91 compliqué je pense à gérer sur la semaine.

92 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

93 Enseignant(e) : Je pense que l'on peut le souhaiter, après faut voir comment le
94 mettre dans la pratique. Le souhaiter en s'imaginant une classe de 25, je ne pense
95 pas, je pense que finalement ça va être les élèves qui ont peut être de la facilité en
96 classe, pour qui ça roule ou qui ont peut-être des petites difficultés, qui finalement
97 seront pénalisés parce que l'on va passer du temps avec tous les élèves en
98 difficultés. Finalement ceux-ci on va dire aux parents « oui mais ça roule », donc
99 voilà. Je pense que les parents n'ont pas du tout envie que « oui ça roule », donc on
100 le laisse dans son coin vu qu'il se débouille tout seul. Donc, oui éventuellement, mais
101 il faudra réduire les effectifs à mon avis des classes.

102 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

103 Avantages, je pense de toute façon parce que les élèves peuvent aussi apprendre
104 de ces élèves-là, élèves handicapés. Là, j'ai un élève qui a un syndrome autistique.
105 Parfois ils apprennent de lui aussi, ils se rendent bien compte qu'il est différent, qu'il
106 y a des choses qu'il n'arrive pas à faire comme eux. Ils ont une certaine tolérance qui
107 est là. Parce qu'on a beau expliquer qu'il faut être gentil avec ceux qui sont différents
108 de nous, quand ils ne sont pas confronter à cette situation, ils ne se rendent pas
109 compte. Là ils vont l'aider. Vraiment c'est quelque chose qui fonctionne. Donc à mon
110 avis, il peut y avoir de très grands avantages. Mais comme j'ai dit si c'est pour se
111 retrouver dans une classe à 25, à mon avis ça ne fonctionne pas. L'intégration ou
112 l'inclusion oui, mais je pense qu'il faut aussi se dire que le bien-être des élèves pour
113 qui ça roule, il faut le prendre en compte, à mon avis.

114 **Interviewer** : Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

115 Enseignant(e) : Je ne sais pas. Je pense à mon avis automatiquement déjà par une
116 augmentation des financements au niveau de l'Etat, parce que à mon avis tous les
117 intervenants qui vont arriver, il faudra les financer, les payer. Je pense déjà ça. Après
118 est-ce qu'il va falloir... Là moi je suis dans un vieux bâtiment, la classe a un super
119 cachet, s'il y a un élève handicapé physique, ben voilà, c'est des investissements.
120 Ça va être un déménagement de notre classe, aménagement du bâtiment pour
121 pouvoir monter cet élève... après tout, le déménagement est possible dans la
122 nouvelle école, où il y a un ascenseur. Mais je pense que c'est quand même des
123 choses à prendre en considération dès le début. Nous, on a la chance d'avoir un
124 bâtiment neuf, mais est-ce que tous les cercles scolaires en ont un ?! Ça je ne sais
125 pas, j'en doute. Sinon au niveau des aménagements. Comme j'ai dit le nombre
126 d'élèves dans une classe.

127 **Interviewer** : Quelles sont les implications

128 - pour l'enseignant ordinaire

129 Enseignant(e) : Après ça va être énormément de réunions de réseau avec tous les
130 intervenants qui sont dans la classe, parce qu'il faut être plusieurs à mon avis. Ça va
131 être plusieurs types d'élèves donc plusieurs types d'intervenants. Du coup, il va
132 falloir un peu gérer tout ça, donc je pense qu'on aura un énorme travail à l'extérieur,
133 au niveau de la planification avec les intervenants, du suivi avec les intervenants,
134 avec parents. Pas évident quand il faut gérer 4-5 agendas sur une semaine.

135 - pour les élèves dits « ordinaires » ?

136 Enseignant(e) : Après, au point de vue de la classe en elle-même, je pense que si on
137 explique bien aux enfants, dès le départ, à mon avis, après ça fonctionne. Faut peut-
138 être faire attention à le mettre à côté d'un élève qui a plus de facilité, qui peut donner
139 un coup de main dans les moments où les enseignants d'intervention ne sont pas là.

140 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

141 Enseignant(e) : Moi, j'ai enseigné sans avoir d'intégration, sans avoir de SESAM,
142 mais MCDI, logo alors ça oui. Tout à coup, là, j'ai les deux. Alors honnêtement,
143 l'année passée, je n'étais pas tant rassurée parce que je ne savais pas trop vers quoi

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

144 je m'embarquais. Là ça fonctionne donc c'est super ! Si c'est une inclusion qui
145 fonctionne comme l'intégration, je me dis pourquoi pas. Mais je reviens sur le fait que
146 j'ai que 14 élèves. Les autres élèves qui sont à côté, la majorité n'ont pas de grosses
147 difficultés, donc je pense que ça aide aussi. Si j'imagine l'année dernière où ma
148 classe était plus difficile, où il y avait 26 élèves, là je vous aurais dit non. A mon
149 avis, l'effectif est important. Ça dépend aussi des difficultés de la classe. Là c'est une
150 classe qui a moins de difficultés que celle de l'année passée. Donc je pense que ça
151 joue aussi au niveau scolaire et au niveau comportemental.

152 **4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion** 153 **scolaire**

154 **Interviewer** : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
155 d'« inclusives » ?

156 Enseignant(e) : Ça serait, en gros, de faire en sorte que chaque élève puisse avoir
157 sa place dans l'école, dans le cursus scolaire normal et que l'école devrait s'adapter
158 à lui et non inverse. Finalement, on a un peu tendance, je crois que c'est aussi la
159 société actuelle qui veut ça, on doit rentrer dans un moule. Ben malheureusement, il
160 y a en a qui ne rentrent pas. C'est dur à dire, mais là je parle vraiment au niveau de
161 la société actuelle, c'est comme ça aussi. Mais je pense qu'il faudrait changer les
162 choses, puis même comme ils le disent bien, là c'est vraiment l'école qui doit
163 s'adapter à la personne et non inverse.

164 **Interviewer** : Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ?
165 Comment ?

166 Enseignant(e) : Y arriver, j'espère. Il faudrait que j'essaie. J'espère oui.

167 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
168 l'établissement ?

169 Enseignant(e) : Ça dépendrait un peu de quels élèves seraient inclus. Vous avez un
170 exemple concret ?

171 → Céline : rampe, escalier...

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

172 Ah oui, ça effectivement je pense. Si on me dit que cette année, je dois accueillir un
173 élève handicapé, je pense qu'on me fera déménager la classe de l'autre côté, je
174 pense. Parce que là, le bâtiment est plus ancien. Mettre une rampe, je ne sais pas
175 trop si les investissements seraient faits, si effectivement j'ai qu'à déménager de
176 l'autre côté. Je pense que ça oui, effectivement. Après il y a aussi des adaptations au
177 niveau du mobilier. Je me dis que là avec ces bureaux qui sont là, je sais pas si un
178 élève en chaise roulante arrivera à passer. Oui différents aménagements comme ça.
179 Après je ne sais pas comment ça fonctionnerait, typiquement quant il y a la gym.
180 Voilà le but ce n'est pas de l'exclure non plus, est-ce qu'on arrive à l'intégrer ou à
181 l'inclure dans la leçon ? Peut-être. Mais ça, je pense que c'est des réflexions qui se
182 feraient tous ensemble, de savoir comment bien inclure cet élève, comment faire en
183 sorte qu'il soit là. Je pense qu'on en discuterait tous ensemble avec la personne qui
184 viendrait aussi lui donner un coup de main.

185 **Interviewer** : Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
186 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

187 Enseignant(e) : Aujourd'hui, le deuxième étage sans ascenseur, déjà. Le mobilier
188 peut être un petit peu trop rigide. Mais je reste toujours dans le handicap, je me dis le
189 mobilier là, j'aurais des soucis si c'est un élève handicapé typiquement. Et puis le fait
190 qu'on a quand même pas mal d'échanges avec mon collègue du dessous. Les
191 élèves montent, descendent. Je pense que là ça poserait problème.

192 → Céline, si on prend plutôt les élèves qui ont « juste » des besoins éducatifs
193 particuliers ?

194 Alors je pense que ça simplifierait peut être les choses. Ça veut dire, s'il y a
195 quelqu'un qui vient avec, elle suivrait l'élève. La maîtresse d'intégration suit l'élève.
196 Ma classe, lorsqu'elle va chez Benoît, la maîtresse d'intégration suit. Je ne vois pas
197 vraiment d'obstacle mise à part toujours le nombre d'élèves.

198 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
199 **plutôt inclusives**

200 Rebondir sur les leviers donnés.

201 **Interviewer** : Quels sont vos besoins

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

202 - au niveau personnel ?

203 Enseignant(e) : Niveau personnel et professionnel moi j'aurais besoin déjà qu'il y ait
204 un suivi, c'est-à-dire, s'il y a une maîtresse d'intégration. Si une enseignante
205 spécialisée vient, moi j'aurais besoin que ce soit clair. Qui fait quoi, qui s'occupe de
206 quoi, qui gère un peu les difficultés de l'élève quand il en a, quel est le programme
207 qu'on adapte pour lui. Que ce soit clair. Ce n'est pas au milieu de l'année qu'il faut se
208 poser la question. J'ai besoin que ce soit structuré.

209 Perso, rien. Après je n'arrive pas vraiment à imaginer ce que seraient les différents
210 élèves qui pourraient arriver dans la classe. Là cet élève reste toute sa scolarité dans
211 la classe. Là on a du SESAM.

212 Oui je pense qu'il y a différentes choses à mettre en place, il y a aussi la manière de
213 voir les choses qui doit un peu évoluer.

214 - organisationnel ?

215 Enseignant(e) : Je pense effectivement qu'il faut être très organisé. S'il y a plusieurs
216 intervenants, ça fige un peu la grille horaire. Là, je me rend compte cette année,
217 entre les échanges et les moments où l'enseignante spécialisée vient... Le français
218 c'est non négociable, c'est en début de matinée, maths pareil. Donc ça fige un peu,
219 ça fige un peu si on veut faire une activité, si on veut décroisonner plusieurs classes.
220 Ces temps, on fait plein de discussions sur diverses thématiques. Là, l'enseignante
221 spécialisée s'est retrouvée une fois 25 minutes où elle n'avait rien à faire. Il faut
222 vraiment être clair, précis dans son horaire. S'il y a plusieurs intervenants qui
223 viennent dans la classe au même moment ou différent, ça peut être compliqué mais
224 gérable.

225 - de la formation initiale ou continue ?

226 Enseignant(e) : La formation initiale est loin derrière. La formation continue, alors oui,
227 je pense que là il faudrait effectivement différents cours sur le sujet, déjà rien que
228 pour savoir ce que c'est l'inclusion parce que je pense que je ne dois être la seule à
229 confondre intégration et l'inclusion. A mon avis, on doit tous penser au départ que
230 c'est l'intégration. Déjà différencier les deux, avoir des cas un peu pratiques afin de

Enseignant D

Nombres d'années d'expérience : 11

Classe : 4H

- 231 voir quelles sont les différences entre intégration et inclusion. Je pense qu'une
232 formation continue serait la bienvenue.

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Que chaque enfant ait sa place dans la classe, qu'il puisse trouver ses marques par rapport à ses apprentissages et par rapport au groupe. Intégrer le plus possible les enfants qui ont des difficultés ou autres par rapport à ça.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Donc pour intégrer... les enfants en général, donc je dis tous ceux qui sont de langue maternelle française, différenciation le plus possible. Sinon, je viens d'accueillir une élève allophone, donc là j'ai mis en place certaines choses basiques comme du vocabulaire, qu'elle puisse travailler elle-même sur l'ordinateur avec du lexique. Et puis elle a beaucoup de cours de langue. On a dégagé des unités de cours de langue pour que ça aille un peu plus vite par rapport à ça. Mais sinon c'est clair que dans un premier temps, elle fait pas le même programme ; j'adapte un peu. On va comme ça au début et après on avisera.

Expérience actuelle :

➤ **Interviewer** : Est-ce que vous êtes amené à collaborer avec l'enseignante ?

Enseignant(e) : Alors je lui demande... Enfin je m'intéresse déjà à ce qu'elle fait. Après je lui demande des ressources par rapport à ce qu'elle pourrait faire en classe, parce que des fois je vois qu'elle s'embête un petit peu mon élève. Donc je lui fais répéter des choses qu'elle a vues en cours de langue. Comme ça, on se focalise sur une chose pour commencer. Oui alors je collabore avec, oui.

➤ **Interviewer** : Est-ce qu'il y a d'autres intervenants ?

Enseignant(e) : Non, pour cette élève non.

➤ **Interviewer** : Etes-vous satisfait(e) ou aimeriez-vous travailler différemment ?

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

Enseignant(e) : Alors oui tout à fait. On parle souvent de ce qu'elle voit. Ça se voit tout de suite. Après, ça reste une enfant, on voit vite, elle apprend vite, elle est tout le temps en contact avec des autres enfants. Moi je lui parle aussi tout le temps en français parce que je ne sais pas le portugais d'ailleurs. Comme je lui parle toujours en français, ça va assez vite.

➤ **Interviewer** : Donc vous ne changeriez rien dans la collaboration avec cette enseignante ?

Enseignant(e) : Sachant que c'est ma première expérience, je ne pense pas, non.

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Interviewer : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Enseignant(e) : Oui, j'ai déjà entendu parler de ce concept mais c'est encore un peu vague, je dois dire.

Interviewer : Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Enseignant (e) : Je sais pas. Y'a une histoire entre l'intégration et l'inclusion mais je sais plus, y'a certains facteurs qui entrent en compte qui sont un peu les mêmes, mais c'est pas tout à fait la même chose quand même.

Distribution de la feuille de définitions

Remarques pendant la lecture :

-« Mais en fait moi j'ai plutôt parlé d'inclusion, je me rends compte maintenant »

Interviewer : Comment le définiriez-vous ?

Enseignant(e) : -silence-

Interviewer : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire peut-être ?

Enseignant(e) : Alors l'intégration scolaire... je sais parce que justement ma collègue elle a un élève qui est en intégration, y'a une maîtresse d'intégration qui vient pour lui et les objectifs sont réduits pour lui. Ça, ça me parle. Par contre l'inclusion, je sais pas si je comprends juste, mais c'est un peu tout ce qui est autour de l'élève qui se

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

54 met en place pour lui... mais ça ressemble à l'intégration. Je suis désolé mais c'est
55 pas très clair pour moi.

56 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
57 qualifieriez d' « inclusives » ?

58 Enseignant(e) : Oui j'ai déjà entendu parler par rapport aux cours lors de ma
59 formation. Tout à fait, mais c'est vrai que c'est quelque chose... réellement sur le
60 terrain qui m'avait paru un peu utopique.

61 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/fait l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

62 Enseignant(e) : Non, non, jamais, pour l'instant.

63 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt** 64 **inclusives**

65 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
66 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

67 Enseignant(e) : Première chose, modifier le système scolaire peut-être. On a pas le
68 choix en fait. Ça c'est la chose centrale je dirais. Après, revoir nos pratiques, je
69 pense. Y'a certaines pratiques qui sont pas adaptées à l'inclusion je dirais.

70 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

71 Enseignant(e) : Oui je pense qu'on doit se diriger vers ça mais on est dans une
72 société où on calibre un peu les enfants je dirais. Donc ça, ça rentre pas là-dedans,
73 dans l'inclusion. On calibre, c'est fait pour...la PPO, ça calibre, ça dit « on a tant
74 besoin d'exigence de base ou de pré-gymnasial », donc je pense qu'on est encore
75 pas prêts encore à ça.

76 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

77 Enseignant(e) : Avantages par rapport aux enfants. Si je prends un enfant qui va en
78 exigence de base, il pourrait être capable entre guillemets de devenir ingénieur alors
79 que maintenant, c'est pas propice pour. Si on met tout en place pour que ça puisse
80 se passer. Après inconvénients...comme j'ai dit, je sais pas si on est prêts, si on est

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

81 prêts à faire ça parce que ça a toujours un peu marché comme ça. Ça demande un
82 énorme changement : de mentalité, de manière de faire et financier je pense aussi.

83 **Interviewer** : Quelles sont les implications

84 - pour l'enseignant ordinaire ?

85 Enseignant(e) : Revoir ses pratiques. Qu'on nous mette une formation qui nous
86 permette de pouvoir mettre ça en place, de savoir ce qui permet de faire l'inclusion,
87 vraiment une pratique.

88 - pour les élèves dits « ordinaires » ?

89 Enseignant(e) : Est-ce que ça implique des grands changements pour eux parce que
90 si on adapte un peu entre guillemets le programme pour eux, eux ils se diront... Je
91 pense pas que ça implique de grands changements, si ce n'est voilà, ils vont
92 collaborer avec des enfants qui auront pas forcément les mêmes exigences qu'eux.
93 Je pense pas que ce sera un problème. Ils s'adaptent facilement les enfants.

94 - pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

95 Enseignant(e) : Un grand suivi par rapport à lui. Donc on sera toujours entre
96 guillemets avec lui. Une grande collaboration avec ses parents. Si y'a des
97 intervenants externes, une grande collaboration avec eux aussi. Peut-être
98 l'impression qu'il ait toujours l'attention sur lui, focalisée. Moins tranquille en classe
99 peut-être.

100 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

101 Enseignant(e) : Là tout de suite pas. Mais si on me donne les ressources, les outils
102 pour pouvoir le faire, oui. Après je pense qu'il faudrait un moment pour que je sois à
103 l'aise avec.

104 **Interviewer** : Qu'est-ce qui vous freine là tout de suite ?

105 Enseignant(e) : C'est déjà être au clair sur la théorie et pouvoir mettre clairement en
106 place, sachant que la majorité des élèves en classe sont entre guillemets normaux.
107 Enfin ils ont pas besoin de... ils ont pas d'attention particulière ou de besoins

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

108 particuliers. Donc ça va quand c'est un, deux, mais plus ça demande de grosses
109 ressources et une toute autre organisation.

110 **4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion**
111 **scolaire**

112 **Interviewer :** Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
113 d' « inclusives » ?

114 Enseignant(e) : Différenciation. Mise en place d'un bilan pour pouvoir repérer si un
115 enfant aurait besoin d'une maîtresse spécialisée. Mise en place des MCDI, des
116 maîtresses d'intégration, des maîtresses SESAM aussi qui existent. Tout ce qui
117 tourne là autour.

118 **Interviewer :** Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ?
119 Comment ?

120 Enseignant(e) : J'en ai aucune idée.

121 **Interviewer :** Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
122 l'établissement ?

123 Enseignant(e) : Une réorganisation je pense. Une spécification de la part des
124 enseignants, aussi je pense. C'est tout ce que je vois pour le moment.

125 **Interviewer :** *Vous parlez de réorganisation, de quel genre ?*

126 Enseignant(e) : Peut-être des enseignants qui seraient plus... auraient un domaine à
127 eux pour enseigner à ces enfants justement, qui serait plus spécifiques à quelque
128 chose je pense. Quitte à reprendre le regroupement des élèves pas forcément selon
129 leur âges mais selon leurs capacités cognitives ou leurs apprentissages, pour
130 pouvoir remodeler ça en fait. Faire des classes peut-être un peu plus hétérogènes.

131 **Interviewer :** Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
132 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

133 Enseignant(e) : La première chose qui me vient à l'idée, je pense, c'est les parents.
134 Y'en a qui les poussent, et puis si tout à coup on fait quelque chose qui permet pas
135 que l'enfant puisse s'épanouir, je pense que les parents vont nous arriver dessus.

Enseignant C

Nombres d'années d'expérience : 1

Classe de 5H

136 C'est quelque chose qui me vient tout de suite à l'idée.
137 Plus haut, je pense l'Etat. Mais après à voir.

138 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
139 **plutôt inclusives**

140 Rebondir sur les leviers donnés.

141 **Interviewer :** Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus
142 inclusives ?

143 Enseignant(e) : Mes besoins, ce serait déjà, me renseigner sur comment ça marche,
144 sur ce qui se fait. Peut-être aller observer. Peut-être dans certains établissements,
145 y'a quelque chose qui se fait un peu plus en profondeur. Aller observer ce qui peut
146 se mettre en place parce que là, je dis franchement, l'inclusion c'est assez flou pour
147 le moment.

148 **Interviewer :** Quels sont vos besoins au niveau

149 - organisationnel ?

150 Enseignant(e) : Par rapport aux différents intervenants peut-être qui viendraient. Une
151 toute autre organisation de la classe.

152 - de la formation initiale ou continue ?

153 Enseignant(e) : Je serais curieux d'avoir une formation là-dessus. Concrètement et
154 qu'on me montre concrètement parce que là...Souvent on voit ça dans des livres, on
155 nous fait des cours là-dessus, mais concrètement sur le terrain, j'aimerais bien savoir
156 comment on met ça en place. Je serais curieux parce que moi, il me faut du concret.
157 C'est bien joli. Je crois que c'est un peu le problème de tout le monde... qu'on nous
158 apporte des éléments, comment ça se passe réellement sur le terrain.

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

1 Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Un enfant qui a des besoins particuliers. Ça peut être dans un contexte comme dans un autre. Qui a besoin d'un soutien supplémentaire et puis qui a aussi un QI en dessous de la norme, « et puis grâce » à ça, il peut bénéficier d'une enseignante...de quelques unités où il a une enseignante spécialisée qui vient pour lui en classe. Cette enseignante le prend à part et approfondit des notions avec lui, soit elle peut aussi travailler dans le groupe-classe.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors ben, l'enseignante peut venir en classe et puis soutenir l'enseignante titulaire dans sa pratique et peut aussi prendre l'enfant qui est en intégration en-dehors de la classe. A mon avis, elle peut aussi prendre l'enfant avec un autre groupe d'enfants et sortir de la classe avec le groupe.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors malheureusement, je n'ai pas eu d'enfant en intégration.

Interviewer : Si tu imagines que tu dois intégrer un élève à besoins éducatifs particuliers, que ferais-tu dans un premier temps ?

Enseignant(e) : Ça serait déjà de l'annoncer aux autres de la classe. Je ne cacherais pas qu'il a un handicap, un besoin particulier, pour qu'on l'accepte au mieux. Après, mettre en place le matériel, les choses pour accueillir cet enfant. Après tout dépend du handicap qu'il a. Du coup aussi rencontrer l'enseignante spécialisée pour voir quel type de collaboration on va mettre en place, comment on va s'organiser.

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

Interviewer : Comment rentrerais-tu en contact avec l'enseignante spécialisée et les parents ?

Enseignant(e) : J'attendrais quand même un contact, un coup de téléphone, une prise de contact de l'enseignante spécialisée qui me présente le cas. Ou des parents, qu'ils me disent de quel besoin il s'agit, quel suivi il a déjà eu. J'aurais besoin en tout cas d'une information extérieure pour le recevoir au mieux et m'organiser au mieux.

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Interviewer : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Enseignant(e) : Alors quand j'étais à la HEP, je me rappelle d'un cours, je ne sais plus comment cela s'appelle quelque chose « enfants à besoins... ». Là, on nous a touché un mot. L'inclusion c'était à l'avenir quelque chose à développer, et puis c'était que l'enfant, justement je ne sais plus, je sais qu'il y a une différence. L'enfant reste vraiment dans le groupe-classe. Il reste là et pis l'enseignante vient, mais pour soutenir, pour collaborer avec la titulaire qui vient ouais, qui vient t'aider à gérer mais pas que pour cet enfant, pour le groupe classe, il me semble.

Lecture de la feuille de définitions.

Interviewer : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Alors l'inclusion, justement il fait partie de ce groupe-classe, on met en quelque sorte moins l'accent sur lui parce qu'on ne le sort pas de la classe, on le rend moins différent. L'intégrer pour le sortir de la classe, finalement ce n'est plus intégrer dès le moment qu'on le sort.

Je pense qu'il y a des intégrations qui peuvent se faire dans la classe où l'enseignant ne le sort pas forcément, où le regard sur le handicap s'atténue un peu, tend à disparaître.

Interviewer : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous qualifieriez d' « inclusives » ?

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

52 Enseignant(e) : Non jamais, dans ma classe mais dans la classe parallèle. Une fois, il y
53 avait un enfant qui bénéficiait d'un soutien, il n'était pas en intégration, mais avait quand
54 même droit à un soutien. Alors l'enseignant qui venait pour lui tout d'un coup elle
55 prenait un groupe et des fois même un groupe de ma classe qui avait aussi un besoin
56 dans un domaine qu'elle travaillait. Alors, ils profitaient aussi d'elle, de ses
57 compétences et de ses exercices supplémentaires pour renforcer les nombres ou quoi
58 que ce soit d'autre.
59 L'inclusion, plus de limite, plus de but à atteindre, c'est vraiment tout le monde.

60 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt**
61 **inclusives**

62 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
63 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

64 Enseignant(e) : Mais certains sont dans l'inclusion alors qu'ils ne pourraient pas être en
65 intégration parce qu'ils ne remplissent pas les conditions pour être intégrés. Certaines
66 écoles n'offrent pas les possibilités d'accueillir les élèves avec un handicap physique.
67 Moi, j'ai ma classe à l'étage avec des escaliers. Un enfant en chaise roulante, il ne peut
68 pas venir dans ma classe, les infrastructures ne le permettent pas.

69 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

70 Enseignant(e) : On ne peut pas faire ce pont. Certains enfants pouvaient être
71 directement dans l'inclusion. Il y a des freins à l'inclusion et aussi pour l'enfant qui est
72 en situation de handicap. Est-ce que cela lui apporte quelque chose dans un milieu
73 ordinaire ? Ça dépend de l'intensité du handicap, je ne sais pas à quel point il peut
74 profiter de cela. Pas toujours des fois, mais à mon avis il n'est pas toujours réaliste.

75 **Interviewer** : Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

76 Enseignant(e) : C'est peut-être d'avoir bénéficié de soutien de l'enseignante
77 spécialisée. Pour voir un peu comment gérer cet enfant, pour après le gérer seul.

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

78 Quoique dans l'inclusion, il y a quand même un soutien. Je verrais cet avantage :
79 l'enseignante qui est vraiment formée pour ce type d'enfants qui peut vraiment apporter
80 les outils qui nous aideront à ensuite être un peu plus autonomes avec ces enfants.

81 **Interviewer** : Quelles sont les implications ?

82 - pour l'enseignant ordinaire ?

83 Enseignant(e) : Ça change toute la donne pour la classe. Ensuite, ce serait aussi de
84 libérer du temps pour cet enfant. Je pense qu'il a besoin de plus de temps, plus
85 d'attention pour certaines activités. Il faudrait pouvoir, surtout chez des petits, rendre les
86 autres un peu plus autonomes pour pouvoir s'occuper de l'élève en situation de
87 handicap.

88
89 - pour les élèves dits « ordinaires » ?

90 Enseignant(e) : D'accepter de comprendre le handicap, même chez des petits. Ce n'est
91 pas évident parce qu'ils sont en situation ordinaire, ils ont déjà besoin de beaucoup
92 d'attention, ils sont déjà peu autonomes et si en plus... après tout dépend du handicap.
93 Dans le groupe-classe il ne faut pas avoir d'enfant perturbateur à gérer.

94
95 - pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?

96 Enseignant(e) : De ne plus percevoir de soutien dont il a l'habitude pourrait renforcer
97 son estime de lui même, d'être comme les autres. Pour lui, ce serait bénéfique mais s'il
98 se sent tellement différent des autres, est-ce que finalement c'est bénéfique pour lui.
99 Est-ce que ça ne renforce pas la différence, de se dire « je ne peux pas faire comme les
100 autres ». Difficile à dire. Je pense que ça dépend d'un cas à l'autre.

101 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

102 Enseignant(e) : Oui, mais comme je dis, tout dépend du handicap. Mais après, c'est
103 aussi au niveau légal. Si nos autorités veulent ça, on n'aura pas le choix de s'adapter,
104 mais faut qu'ils nous offrent les moyens pour pouvoir le réaliser. Simplement, dans la

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

situation ordinaire, les services auxiliaires sont sur occupés. On veut mettre...on doit inclure les enfants qui ont des difficultés, mais après on n'a pas les moyens. On doit faire des restrictions économiques, on doit limiter les places en logopédie, en psychomotricité, et en même temps, on doit prendre les élèves à besoins. Pour moi, il y a une contradiction.

4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion scolaire

Interviewer : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier d'« inclusives » ?

Enseignant(e) : Déjà parler à l'enseignant qui vient en classe et prévoir un programme différencié.

Interviewer : *Comment aimerais-tu collaborer avec cette MCDI ?*

Enseignant(e) : Déjà, je dirais préparer à l'avance ce qu'on va faire et puis que peut-être elle, elle apporte une activité, qu'elle m'aide peut-être aussi dans la préparation des activités que l'on va mener ensemble, ou qu'elle s'occupe d'un groupe et moi d'un groupe et ensuite on échange. Pourquoi pas qu'elle gère la classe et puis moi qui suis pour l'appui et puis inversement, c'est moi qui gère la classe et elle est là comme appui, comme soutien. Et puis, j'attendrais d'elle des outils pour répondre aux besoins de l'enfant qui est en situation de handicap. C'est elle quand même qui aurait ces outils et plus à disposition que moi.

Interviewer : Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ? Comment ?

Enseignant(e) : Heu oui, avec l'enseignante oui oui... après tout dépend de l'ouverture d'esprit de l'enseignante, du contact qu'elle a, le feeling, je pense que c'est réalisable.

Interviewer : Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de l'établissement ?

Enseignant(e) : Alors ben comme je disais, suivant le handicap, il y a des infrastructures

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

pour je ne sais pas...des toilettes adaptées, une rampe, un ascenseur. Si c'est quelque chose plus physique, un espace suffisant à disposition et si on est dans un établissement qui a plus de classes ou si en tout cas une information aux autres pour qu'il soit intégré et accepté dans la classe et dans tout l'établissement. Pas qu'on le regarde comme je ne sais pas quoi, qu'on pointe le doigt dessus.

Interviewer : Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

Enseignant(e) : Je ne pense pas. Déjà au niveau économique, il n'y a pas les moyens financiers pour fournir des enseignants spécialisés. Quoi qu'il y a déjà ça, je pense le gros hic après, ça implique une formation chez les enseignants titulaires. C'est au niveau des coûts, je pense qu'il faudrait quand même un minimum de compétences pour accueillir ça. On a eu à la HEP des cours qui nous parlaient des enfants à besoins particuliers, mais je pense que ce n'était pas suffisant. Ou c'est à nous de suivre une formation continue. Je pense que c'est principalement au niveau financier. Et puis à mon avis, il y a certains handicaps où il n'est pas possible de venir à l'école, ça n'apporte pas ses fruits sur un enfant en situation de handicap. Cela ne lui permet pas de se développer je pense.

Interviewer : Est-ce que l'établissement a un rôle à jouer ?

Enseignant(e) : Les autres enseignants, le responsable d'établissement, je pense que c'est d'abord un engagement de l'enseignant qui reçoit l'enfant dans sa classe. Il sera quand même plus concerné que les autres. C'est comme un accord au niveau de l'établissement. Si c'est une loi, on a qu'à accepter, après des personnes seront plus pour ou moins.

5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt inclusives

Interviewer : Quels sont vos besoins

Enseignant B

Nombre d'années d'expérience : 7

Classe de 1-2H

157 - au niveau personnel ?

158 Enseignant(e) : Des outils déjà en fonction des besoins. En quelque sorte une formation
159 quand même, des infrastructures adaptées. Et puis une classe qui roule. Si déjà dans la
160 classe, il y a des enfants qui ont beaucoup besoin d'attention, d'aide, de soutien ça fait
161 beaucoup, enfin j'aurais besoin de beaucoup d'énergie.

162 - de la formation initiale ou continue ?

163 Enseignant(e) : Accepter ! C'est un changement de métier. Finalement, je choisis une
164 formation dans l'enseignement ordinaire donc ça change mon métier, mon choix de
165 base. Donc une ouverture d'esprit et une peut-être une réflexion et puis je me pose la
166 question si je reste dans ce métier ou non ? Ce n'est plus pour moi et je prends une
167 autre voie.

168 **Interviewer** : *Et toi, te verrais-tu plus pour une perspective intégrative ou inclusive ?*

169 Enseignant(e) : Pour moi, l'intégration si je regarde le schéma de l'intégration peut
170 ressembler à l'inclusion suivant comment on l'organise. Moi ce qui me fait le plus peur,
171 c'est vraiment d'intégrer tous les enfants quel que soit le handicap. Alors c'est pour cela
172 que je te dirais l'intégration parce qu'il y a quand même une limite. Mais, je ferais de
173 l'intégration comme le schéma de l'inclusion, en collaborant vraiment avec
174 l'enseignante spécialisée. Ça peut bénéficier à tout le groupe d'enfants, pas seulement
175 ceux qui ont des besoins particuliers. C'est ça aussi, le côté positif.

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

1 Questions d'entretien

1. Sens donné à l'intégration scolaire

Interviewer : Qu'est-ce que signifie actuellement pour vous le concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Le concept d'intégration scolaire pour moi ça signifie, intégrer dans une classe dite « normale », des enfants venant d'établissements, comment tu dis, spécialisés ou qui ont peut-être soit un retard...pour moi c'est ça plutôt l'intégration scolaire, comme je la vois.

Interviewer : C'est comme cela que vous le définiriez ?

Enseignant(e) : Oui. Après, je pense, il y a plein de sortes d'intégration...mais la définition que j'ai c'est vraiment celle-ci : des enfants qui ne sont pas scolarisés dans un milieu scolaire dit normal, enfin je sais pas si on peut dire ça, et puis qui viennent... Alors maintenant, ils sont de plus en plus intégrés tout le temps, mais il y a quelques années, ils venaient des fois un jour par semaine, deux jours par semaine. C'étaient des intégrations sociales, mais maintenant je vois ça comme ça.

Interviewer : Quels types de pratiques associez-vous au concept d'intégration scolaire ?

Enseignant(e) : Question difficile. A l'intégration scolaire, j'associe justement tout ce qui est...toutes les aides alentours: les MCDI, les maîtres d'intégration. Au niveau de la pratique, c'est le travail presque un peu en team-teaching, en duo avec une personne qui suit l'enfant ou les enfants intégrés.

Interviewer : Quel vécu avez-vous par rapport à l'intégration scolaire ?

Enseignant (e) : Ici j'ai pas eu vraiment d'intégration, dans cette école. Enfin oui on pourrait dire car il y a des enfants allophones qui viennent. Finalement ils sont quand même intégrés à l'école et puis ils ont quand même un niveau de français qui est très bas. Là actuellement, on a une élève en intégration parce qu'elle est HPI, mais il n'y a pas de maître spécial... elle fait partie de la classe. J'ai pas eu de cas d'intégration proprement dite dans cette école. Par contre j'ai eu dans une autre école où j'avais

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

un élève qui était autiste et puis qui venait. Alors il participait à toutes les leçons, mais j'avais vraiment une journée sur la semaine, ce qui n'était pas beaucoup, une personne qui venait aider l'enfant, m'aider surtout moi et aussi m'expliquer comment me comporter avec ce genre de problème. Mais sinon, j'ai pas tellement eu ; j'ai eu vu dans les autres écoles. Quand j'étais en stage notamment, où il y avait eu une intégration sociale justement d'un enfant qui était handicapé moteur et mental, les deux (alors moteur, c'était pas très gros), où il venait deux jours par semaine, mais y'avait personne qui venait avec lui par contre. Il était tout seul.

2. Sens donné à l'inclusion scolaire

Interviewer : Avez-vous déjà entendu parler du concept d'inclusion scolaire ?

Enseignant(e) : Non ! Pas du tout.

Interviewer : Qu'est-ce que cela évoque pour vous ?

Enseignant(e) : Le terme inclusion, ça veut tellement dire beaucoup de choses. Inclure... je ne sais pas. Est-ce que c'est le fait d'inclure justement les enfants différents à la classe, je sais pas. Vraiment, c'est flou !

Lecture de la feuille de définitions.

Remarques pendant la lecture :

- « Ah ouais ok, l'école pour tous, c'est ça. »
- « Donc en fait le but de l'inclusion, c'est qu'il n'y ait plus d'écoles spécialisées... »
- « Est-ce que je dois dire si je suis pour ou contre ? (rires) »
- « Ça fait peur quand tu lis ça ! »
- « En gros après tu fais du team teaching, t'es plus jamais seule dans ta classe, c'est un peu ça. »

Interviewer : Comment le définiriez-vous ?

Enseignant(e) : J'avais presque un peu compris. L'inclusion, c'est l'élimination des classes spéciales...à long terme l'élimination des classes spécialisées pour intégrer tous les enfants dans un cursus scolaire normal avec l'aide des enseignants spécialisés qui n'auront plus de travail, donc ils devront venir là.

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

58 **Interviewer** : En quoi est-il différent de l'intégration scolaire ?

59 Enseignant(e) : la différence, c'est que l'intégration scolaire, je pense que justement,
60 il y a une limite à l'intégration scolaire. Y'a des enfants qu'on peut pas intégrer parce
61 que ça va pas. J'ai l'impression qu'avec l'inclusion, les enfants qui sont maintenant à
62 Villars-vert, qui ont quand même pour certains des caractéristiques, des handicaps
63 assez difficiles à gérer, ce genre d'enfants, pour moi s'il y a inclusion scolaire, ils
64 seront intégrés dans des classes normales. Donc vraiment un mélange de tout le
65 monde dans des classes à cursus normal. Après, est-ce que c'est vraiment réalisable
66 ou pas ?! Après c'est quelque chose qui fait peur parce qu'on vit dans une société où
67 il y a quand même la pression de la réussite, la pression du programme, la pression
68 de toujours réussir. A Courtepin, peut-être un peu moins qu'ailleurs, parce qu'on a
69 quand même beaucoup d'enfants étrangers qu'arrivent là. Leurs parents sont déjà
70 juste contents que leur enfant soit scolarisé. Mais dans certaines écoles, on vise
71 l'élitisme. Alors je me dis que si tu commences à avoir des élèves qui sont là avec
72 leurs grosses différences...parce que y'a des intégrations faciles, mais après si on
73 parle d'inclusion et que vraiment on mélange tout le monde, je pense que c'est
74 réalisable si on change la manière de voir de tout le monde. Faut changer le
75 programme scolaire, faut changer les exigences, faut changer la manière de
76 fonctionner des profs.

77 **Interviewer** : *Donc pour toi, l'inclusion scolaire signifie une baisse générale du*
78 *niveau ?*

79 Enseignant (e) : Je pense que le niveau scolaire serait quand même touché. Pas
80 forcément pour les très bons élèves, parce que je pense que les très bons élèves,
81 même actuellement, ils arrivent toujours à s'en sortir. Après je pense que pour des
82 élèves qui sont moyens ou avec un peu de difficultés, on les laissera peut-être un
83 peu car on devra s'occuper de ceux qui ont vraiment de grosses difficultés. Je pense
84 que le niveau scolaire peut changer, par contre le niveau social, ça peut être
85 intéressant. Au niveau social, tout ce qui acceptation de l'autre, acceptation des
86 différences, ça ça peut être une chose intéressante. Mais après, au niveau scolaire,
87 moi c'est quelque chose qui me ferait peur, oui.

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

88 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/ déjà fait l'expérience de pratiques que vous
89 qualifieriez d' « inclusives » ?

90 Enseignant (e) : Je ne sais pas si on peut dire ça. Oui et non, parce qu'on a tous eu
91 des élèves qui finalement étaient intégrés dans des classes ou inclus dans la classe
92 alors qu'ils étaient bien différents. Eu écho, non. Maintenant, je me rappelle de
93 discussions qu'on a eues quand c'est venu un peu sur le sujet, où ils parlaient
94 justement d'enlever les écoles spécialisées pour faire des classes avec tout le
95 monde. Je me souviens que c'était un gros débat. Y'avait beaucoup plus de contre
96 que de pour, mais je pense que le contre c'est aussi parce qu'on a peur. Après non,
97 j'ai jamais vraiment été dans un système d'inclusion. Pas comme ça non.

98 **Interviewer** : Avez-vous eu écho/faït l'expérience d'un projet d'inclusion scolaire ?

99 Enseignant(e) : Non, non, jamais.

100 **3. Vision du passage de pratiques plutôt intégratives à des pratiques plutôt** 101 **inclusives**

102 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela implique selon vous de passer progressivement de
103 l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire ?

104 Enseignant(e) : ça implique énormément de changements. Comme j'ai dit avant, je
105 pense que, quand on intègre un élève maintenant au cursus scolaire, finalement il
106 suit le programme, parfois avec un programme différencié fait avec son maître
107 d'appui. Mais finalement, on met pas une structure en place spéciale pour lui parce
108 que c'est des enfants qui ont des petits handicaps si on peut dire ça comme ça. Mais
109 on va mettre en place certaines choses... parce que y'a eu des enfants qui avaient
110 vraiment des handicaps... c'est plutôt dans les petites classes, les handicaps un peu
111 plus lourds, après souvent ils sont mutés à Villars-vert. Mais après, je pense que ça
112 inclut beaucoup de changements. Il faut changer sa manière de faire, la disposition
113 dans la classe n'est plus la même, peut-être qu'on travaillera peut-être plus par coins
114 comme à l'école enfantine, ou on travaille par domaines. J'imagine...là si je dois me
115 faire une image, je vois assez comme une espèce de ruche où chacun travaille.
116 J'imagine qu'on serait aussi plusieurs enseignants dans la classe à ce moment-là

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

117 pour pouvoir gérer, mais je pense que ça changerait beaucoup de choses dans le
118 fonctionnement d'une classe.

119 **Interviewer** : Ce passage est-il souhaitable à votre avis et pourquoi ?

120 Enseignant(e) : C'est difficile à dire. Franchement, moi j'ai une copine qui travaille à
121 Villars-vert, donc j'entends souvent ce qui se passe à Villars-vert, et j'aimerais pas
122 les élèves qu'il y a à Villars-vert dans ma classe. Pas tous, mais certains qui ont
123 vraiment des soucis graves de comportement, et quand on parle de graves, c'est pas
124 juste avoir des problèmes de violence ou je ne sais pas quoi. C'est avoir soit des
125 phobies qui te hantent, soit hurler, enfin des choses qui sont pour moi difficilement
126 gérables dans une classe normale, où je me dirais, attends y en a 20 autres et puis
127 tu dois gérer celui-là. Dans ces établissements pour moi, tout est fait pour eux, parce
128 que déjà, ils sont dans une petite classe. Après c'est clair, ils sont entourés de gens
129 comme eux, donc après voilà on peut aussi voir le côté « euh dans ma classe ils sont
130 tous un peu spéciaux », mais en attendant ils ont une structure qui permet d'avancer
131 peut-être un peu plus vite qu'à l'école primaire parce qu'ils ont des suivis
132 psychologiques un peu plus serrés. Ils ont des profs qui sont des enseignants
133 spécialisés qui sont toujours là, ils ont vraiment un soutien différent... et c'est
134 quelque chose qui me fait peur, parce que j'ai enseigné une année dans
135 l'enseignement spécialisé avec 9 élèves, avec 9 programmes différents, avec des
136 interventions régulières : c'était super. Mais après devoir le faire ici, j'ai essayé
137 pendant 2 semaines, 3 semaines, à faire vraiment attention parce que comme je
138 venais de là-bas, je me disais « ah, je vais faire gaffe à vraiment, à ce qu'ils puissent
139 avancer chacun à leur rythme ». Et puis franchement, je me suis essouffée après 3
140 semaines parce que c'est pas possible, parce que j'étais toute seule, parce que les
141 enfants ils ne partent pas en thérapie là-bas, là-bas, là-bas. Donc c'est plutôt
142 quelque chose qui me fait peur, je sais pas si je peux dire si je suis pour ou contre.
143 Actuellement, je serais plutôt contre par rapport à ce qui est mis en place, parce que
144 c'est une décision qui est quand même lourde. Je ne suis pas sûre que les
145 enseignants soient prêts à ce changement-là, mais après, mais c'est plutôt quelque
146 chose qui fait peur. Donc la peur me ferait dire contre.

147 **Interviewer** : Quels avantages et inconvénients voyez-vous ?

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

148 Enseignant (e) : Y'a des avantages, parce que je pense qu'on apprend à vivre
149 ensemble. Les élèves qui sont différents peuvent apporter énormément à des
150 enfants qui sont dits normaux ... je sais pas après ce que la normalité ça veut dire.
151 Ça peut apporter. Après de nouveau, ça dépend qu'elle différence il a. Si c'est un
152 enfant qui est infirme moteur cérébral et qui se promène dans la classe avec son
153 rollator mais qui n'a pas de problème de comportement, je pense que ça peut être
154 que bénéfique pour les autres parce qu'ils vont apprendre à vivre avec lui, avec sa
155 différence. Ils vont remarquer qu'au niveau moteur c'est difficile, ils vont peut-être
156 l'aider à faire des choses à la récré, ils vont lui ouvrir sa récréation. Peut-être aussi
157 cet aspect dégoût qu'on peut avoir face à des enfants handicapés ou qui bavent, on
158 peut se dire « ah beurk », après on devient peut-être tolérant par rapport à ça. Par
159 contre, un enfant qui a un problème de comportement, qui va peut-être, je sais pas,
160 se mettre debout sur son bureau, hurler quand ça va pas, tourner son matériel, ça je
161 pense qu'au niveau de la gestion des élèves, ça je pense que ça aurait un impact
162 négatif sur les autres. Pour avoir eu un élève difficile, qui a d'ailleurs été retiré de la
163 classe, ça avait été dur pour le reste de la classe, parce que ce comportement faisait
164 que les enfants étaient devenus méfiants vis-à-vis de lui, avaient peur pour moi
165 parce que lui il était tellement violent qu'ils se disaient « ah la maîtresse elle va
166 ramasser ». Finalement, ils étaient plutôt partis dans un processus de rejet par
167 rapport à l'enfant parce qu'il faisait peur, mais peur parce qu'il était violent. Tandis
168 qu'un enfant qui a peut-être un handicap comme je disais avant, infirme moteur
169 cérébral ou un petit handicap physique, parfois je me dis c'est plus doux, ça passe et
170 ça permet d'apprendre à vivre ensemble avec les différences.

171 **Interviewer** : Et puis au niveau des apprentissages par exemple, est-ce que vous
172 verriez des avantages et des inconvénients ?

173 Enseignant(e) : Alors les inconvénients sont les mêmes, je dirais par rapport...ça
174 dépend qu'elle est la différence de l'enfant. Les avantages... Je pense qu'il peut y
175 avoir des avantages, mais pour l'instant je les vois plus au niveau de branches
176 comme le dessin, la gym, le bricolage, ou en musique... enfin des trucs plus
177 artistiques où finalement les enfants qui ont peut-être des difficultés peuvent exceller
178 dans un domaine comme la musique ou le sport ou peut-être carrément pas du tout

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

179 exceller mais avoir besoin d'aide et puis faire que les autres s'entraident pour aider
180 l'enfant. Après au niveau scolaire, je dois avouer que je suis assez négative. Je vois
181 plus le côté négatif. Peut-être parce que je suis encore trop dans le processus
182 d'école normale, où finalement on doit avancer, tu dois avoir fini ça au mois de juillet,
183 donc du coup, j'arrive pas à imaginer quelque chose de positif parce qu'on a cette
184 pression de programme. Si on l'avait pas, c'est cool, franchement si on l'avait pas, tu
185 peux y aller, tu peux faire des projets, c'est génial. Mais, on a cette pression.

186 **Interviewer** : Comment imaginez-vous concrètement ce passage ?

187 Enseignant(e) : Alors si ça doit se faire, je pense que ça va se faire progressivement.
188 Ça se fait déjà finalement parce qu'on intègre de plus en plus d'enfants. Je pense
189 que ça va se faire progressivement, je pense qu'il va y avoir certainement un jour
190 une école pilote, où ils vont faire travailler justement en team teaching dans des
191 classes, où y'aura tout le temps deux profs disponibles, où y'aura peut-être des
192 thérapeutes qui seront disponibles aussi, pour tester, pour voir ce que ça donne. Je
193 vois plutôt ça comme ça. Et puis après de nouveau si ça marche – bon le problème
194 de la société c'est que même si ça marche pas ils sont encore capables de le faire,
195 d'après adapter- mais je vois quelque chose comme ça, qui va aller progressif. Après
196 j'ai quand même l'impression qu'ils sont un peu revenus en arrière. Quand même les
197 institutions spécialisées elles existent toujours alors que quand j'enseignais à St-
198 Joseph, on parlait déjà de les casser et de ne plus les mettre. Elles sont toujours là,
199 alors que c'était y'a 5-6 ans en arrière. C'est quelque chose de très lent : je pense
200 que ça va encore prendre du temps car il faut aussi changer. Y'a des enseignants
201 qui sont là à travailler depuis 30 ans, va leur faire intégrer ça. Et puis surtout j'ai
202 envie de dire, les expériences en tout cas que mes collègues ont eues...moi j'ai pas
203 eu beaucoup d'expériences en intégration parce que souvent quand on arrive chez
204 les grands, j'ai envie de dire que le tri a déjà été fait (c'est un peu horrible de dire ça
205 comme ça mais c'est ça). Mais dans mes collègues qui sont en 1P-2P et qui ont eu
206 des intégrations vraiment difficiles d'enfants qui sont partis justement en fin de 2P
207 pour aller à Villars-vert, c'est des enfants que moi j'avais à la gym, parce qu'à
208 l'époque on faisait des échanges, elles ont pas eu de soutien, je veux dire elles ont
209 eu très peu de soutien. Y'avait une prof d'appui qui venait, mais elle venait ce qu'elle

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

210 avait le droit de venir et puis c'est pas suffisant : elle aurait dû être là tous les jours.
211 Y'avait tout le temps des problèmes, enfin je veux dire au niveau du SESAM, y'avait
212 tout le temps des incompréhensions, finalement voilà « prenez ces enfants et
213 occupez-en vous », moi mes deux collègues elles ont fait un burnout au bout d'un
214 moment, parce que, comme on est dans un cursus normal et que c'était des 1P, ils
215 devaient apprendre à lire, il fallait tirer les autres pour quand même, y'avait quand
216 même ces deux-là qui étaient particuliers. Il y en avait que deux, mais deux c'est
217 quand même du boulot. Donc voilà, en tout cas, à ce domaine-là, moi je les ai pas
218 trouvées soutenues, j'ai pas trouvé que ça donnait envie. Je pense que y'a quelque
219 chose à revoir là-dedans, je pense que plus haut, ils doivent vraiment revoir s'ils
220 veulent faire ça, il y a un sacré boulot d'analyse avant de mettre en pratique.

221 **Interviewer** : Vous sentez-vous prêt pour ce passage ? Pourquoi ?

222 Enseignant(e) : Oui et non. Je me sentirai prête le jour où vraiment on aura, ce sera
223 clair et on saura qu'on aura les aides nécessaires. Si maintenant on nous dit l'année
224 prochaine, « ah changement de manière de faire, à partir de 2017, on ferme les
225 écoles spécialisées et on intègre tous les enfants et petit à petit, on vous donnera
226 des aides », là je serais pas d'accord et je mettrais les pieds au mur, parce que
227 finalement c'est au détriment des profs, au détriment des enfants surtout, mais je
228 pense que les classes actuelles, qui sont soit disant normales, elles sont déjà très
229 difficiles, qu'on a déjà très peu de soutien par rapport aux enfants difficiles mais
230 normaux. Donc si en plus on vient nous en mettre et on nous donne pas le soutien
231 nécessaire. Moi j'ai l'impression qu'en fait c'est un peu un rêve qu'ils ont de faire ça
232 mais que y'a pas l'aide nécessaire : y'a pas assez des psys. Y'a qu'à voir dans cette
233 école le temps d'attente pour aller chez le psychologue scolaire. Je veux dire y'a
234 même des enfants qu'on se dit « tant pis, lui on va pas l'envoyer parce que y'a pas la
235 place ». A partir du moment où on parle inclusion, on devrait pas penser comme ça,
236 on devrait pouvoir dire « ok là y'a un souci, la semaine prochaine il est vu par le
237 psychologue et puis régulièrement, pas juste une fois. »

238 **4. Obstacles et leviers au passage de l'intégration scolaire et à l'inclusion**
239 **scolaire**

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

240 **Interviewer** : Selon vous, quelles sont les pratiques que l'on pourrait qualifier
241 d' « inclusives » ?

242 Enseignant(e) : C'est difficile comme question. Le team teaching ou alors échange
243 de compétences.

244 **Interviewer** : Arriveriez-vous actuellement à en mettre en place dans votre classe ?
245 Comment ?

246 Enseignant(e) : Oui si j'ai une collègue avec qui ça se passe bien. Par exemple, avec
247 Maya, ma collègue actuelle, ce serait tout à fait envisageable. Parce qu'en plus de
248 ça, c'est quelqu'un avec qui je peux collaborer. On a pas du tout la même vision des
249 choses, mais on est complémentaire, donc ça pourrait être hyper cool dans ce cadre-
250 là. Parce qu'en plus elle, elle a ce côté psy que moi j'ai pas et justement ça formerait
251 un team teaching cool parce qu'elle a peut-être ce côté un peu plus humaine, un peu
252 plus fleur bleue qui est peut-être nécessaire justement aux enfants qui ont plus de
253 peine et moi je suis peut-être un peu plus à foncer comme ça. Oui là, mais encore
254 une fois le team teaching, je l'ai fait quand je travaillais à St-Joseph, on faisait du
255 team teaching mais on travaillait à 150%, donc y'avait que 50% du temps où on était
256 deux, ce qui est beaucoup déjà, mais c'était génial. C'était génial, parce que quand
257 t'as neuf élèves à gérer pour deux personnes, c'est trop cool. Mais là si on parle
258 d'inclusion au niveau scolaire, à l'école primaire, y'en aura pas que 9 par classe, je
259 pense pas. Ou alors il faut qu'ils construisent des écoles, des bâtiments. Oui ce
260 serait envisageable ça. Si tu veux travailler en team-teaching il faut avoir une
261 ouverture d'esprit, parce que tu n'as pas forcément la même manière de faire, il faut
262 s'adapter, finalement il faut s'adapter à la personne qui va venir travailler avec toi,
263 accepter de faire des compromis, ce qui n'est pas forcément...Le problème c'est que
264 dans un métier comme l'enseignement, autant tu partages, tu discutes avec tes
265 collègues, c'est quand même un métier où on est très ouverts, où tu donnes tel ou tel
266 classeur, tu vas échanger sur le comportement des élèves, autant on fait chacun ce
267 qu'on veut. Chacun enseigne comme il veut, à sa sauce, enfin je veux dire, y'en a qui
268 feront des ateliers pour tout, d'autres pas. Je pense que c'est la difficulté justement à
269 mon avis pour ce thème-là, l'inclusion, c'est que le team teaching ça implique que tu
270 vas plus faire ta petite cuisine, parce que tu vas avoir quelqu'un. Je pense que ça, ça

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

271 peut être une difficulté pour des gens qui sont là depuis longtemps, ou même pour
272 des jeunes enseignants qui ont peut-être juste envie d'enseigner une année normale.
273 Mais je pense que ça implique pas mal de changements au niveau de soi, au niveau
274 des exigences, parce que là du coup quand t'es en team teaching, il faut avoir
275 parfaitement les mêmes exigences que l'autre. Je pense qu'il faut accepter de faire
276 des compromis.

277 **Interviewer** : Qu'est-ce que cela impliquerait notamment au niveau de
278 l'établissement?

279 Enseignant(e) : Une infrastructure. Après de nouveau ça dépend du handicap que tu
280 reçois. Des infrastructures, des rampes ou alors des escaliers adaptés, des toilettes
281 pour handicapés parce que ça y'a pas. Ça peut être rien qu'à la gym aussi : d'avoir
282 un maître peut-être spécialisé là-dedans, à la piscine parce que des enfants
283 handicapés ils ont aussi un autre suivi à la piscine. C'est une formation que nous on
284 a pas, donc ça veut dire qu'il y a des gens qui devraient venir. Ça implique, peut-être
285 aussi des fois, du matériel, parce que suivant les handicaps, on a quand même
286 besoin d'un matériel particulier. Je pense à la petite infirmière motrice cérébrale que
287 j'avais à St-Joseph, au niveau de l'écriture, c'était vraiment pas facile : parfois elle
288 avait un espèce de ces trucs où tu peux parler et ça écrit, un machin hyper cher qui
289 transcrit tout. Ça implique ça, ça implique quand même pas mal de coûts. Peut-être
290 aussi à la récréation. Ici tu vois, c'est un peu tout en pente, alors j' imagine un enfant
291 en chaise roulante, ça veut dire que peut-être un adulte doit rester à la récré avec ou
292 j'en sais rien. Ça changerait quand même pas mal au niveau de l'infrastructure. Les
293 bureaux aussi peut-être : si t'as une chaise roulante, je sais pas, faut peut-être un
294 bureau spécial. Je sais pas.

295 **Interviewer** : Au contraire, quels sont les obstacles que vous identifiez actuellement
296 à la mise en place de pratiques plus inclusives ? Pourquoi ?

297 Enseignant(e) : Les obstacles, ce sont les enseignants eux-mêmes. C'est le plus
298 gros obstacle à mon avis. Les gens vont mettre les pieds au mur. Quand je parlais de
299 mes collègues avant qui ont mal vécu le truc, franchement elles, elles ont dégoûté
300 beaucoup de monde ici et c'était à raison. Je crois qu'elles, elles arriveraient à

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

301 motiver toute l'école à pas vouloir. Enfin je pense que c'est ça qui va faire que
302 l'inclusion... Mais autant des enseignants ordinaires que des enseignants qui sont
303 dans les écoles spécialisées. Pour eux aussi finalement, ça change pas mal la
304 donne. Ça veut dire qu'on ferme leurs écoles, pour qu'ils viennent travailler ici, avec
305 des enseignants ordinaires, dans un cursus normal. Je suis pas sûre que ça leur
306 plaise à tous. Sinon ils n'auraient pas fait enseignants spécialisés dans une école
307 spécialisée, ils auraient fait maîtres d'appui et puis ils feraient des tournus. Donc je
308 pense que les pieds au mur ça va être ça. De nouveau le changement fait peur ; les
309 gens vont mettre les pieds au mur parce qu'il faut changer.

310 **5. Besoins pour passer de pratiques plutôt intégratives à des pratiques**
311 **plutôt inclusives**

312 Rebondir sur les leviers donnés.

313 **Interviewer** : Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus
314 inclusives ?

315 Enseignant(e) : Une formation continue. Qu'on ait une formation, ça pourrait nous
316 aider à accepter ça. Etre rassurée, avoir les outils nécessaires, avoir l'aide
317 nécessaire, parce que ça... Je prends vraiment toujours l'exemple de St-Joseph
318 parce que c'était un institut spécialisé, mais franchement j'avais 9 élèves, mais je
319 bossais plus qu'avec 20, parce que j'étais toujours en train de courir, parce que
320 justement t'avais cette petite qui savait pas écrire, fallait aller à côté. Les évaluations
321 des fois fallait les faire à sa place et elle te disait ce qu'il fallait faire. Ça demande
322 quand même pas mal de changements donc il faudrait une sacrée formation
323 continue... et là je te parle pas de formation continue de deux fois et puis après « au
324 revoir, merci », un truc où on est vraiment formés parfaitement. Mais après ça veut
325 dire quoi ? Du coup faudrait aller en enseignement spécialisé parce que là-bas, ils
326 sont formés. Je sais pas, je vois un peu le truc comme ça parce que même si t'es
327 aidé d'un enseignant spécialisé, s'il est tout le temps là alors peut-être que ce sera
328 différent, j'en sais rien. Je pense qu'il nous faudrait une formation continue, je pense
329 que les mercredis après-midi, au lieu de rien faire, enfin de faire des réunions pour
330 faire des réunions, il faudrait nous former là-dessus.

Enseignant A

Nombres d'années d'expérience : 8

Classe de 7H

331 Les besoins c'est avoir de l'aide, c'est ça, je pense. Avoir vraiment de quoi être
332 sécurisé, ce qu'on n'a pas du tout actuellement. En fait actuellement, j'y crois pas du
333 tout, parce que pour des élèves qu'on juste un tout petit problème, c'est déjà juste
334 tellement difficile de les signaler, de voir le psy, de voir les parents, de faire que ça
335 bouge... franchement l'inclusion j'y crois pas parce que ça marche déjà pas
336 maintenant. Ça marche déjà pas. On a une collègue ici qu'a une classe affreuse,
337 mais quand je te dis affreuse c'est affreuse. Y'en a deux qui ont pas pu aller au camp
338 de ski parce qu'ils ont des problèmes de comportement. Elle est au bord du burnout.
339 Ils ont fait des trucs ! Ils doivent pas rester là ces gamins, mais on les garde là parce
340 que tu vois ça demande trop de processus. Il faut faire des signalements. Y'a des
341 gens qui sont venus les voir mais « allez, ils sont en 6P, ils partent dans 3 mois
342 maintenant ». Elle va tenir la pauvre enseignante...c'est ça aussi qui fait que du coup
343 ça fait peur, parce que finalement actuellement, on est pas tellement aidés parce
344 qu'il y a trop. C'est pas parce qu'ils veulent pas, mais c'est parce qu'il y a trop ou
345 alors ils se rendent pas compte. Ça aussi je pense, ils ne se rendent pas compte. Du
346 coup, moi j'aurais besoin d'aides et de certitude que les gens soient là pour aider.

347 **Interviewer** : Et au niveau de la formation initiale ?

348 Enseignant (e) : Je pense que si tu veux mettre l'inclusion, il faudrait presque
349 prolonger la HEP d'une année parce qu'il faudrait justement presque se former
350 comme des enseignants spécialisés finalement, pour avoir ce recul de travailler avec
351 des enfants différents. Encore une fois, je ne suis pas sûre que tout le monde ait
352 cette fibre-là. Je pense qu'il faudrait des cours, parce qu'à la HEP, y'a 2-3 cours je
353 crois sur l'enseignement spécialisé mais c'est pas immense. Il faudrait limite un
354 module là-dessus, mais alors après faut aller à l'uni. Je verrais plus ça comme ça. Et
355 dans la formation continue, pour les enseignants qui sont actuellement enseignants
356 et qui devraient se former...ça engendrerait beaucoup de boulot parce que tu peux
357 pas tout à coup faire de l'inclusion alors que tu as suivi deux cours. Ça voudrait dire
358 une formation l'été mais pas seulement une journée, ou alors une formation en cours
359 d'emploi, j'en sais rien, où tu bosses à 50% et que tu vas 20%. Ça de nouveau, je
360 suis pas sûre que ça passe.