



HAL
open science

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Manon Riva

► **To cite this version:**

| Manon Riva. L'enfant trisomique à l'école maternelle. Education. 2018. hal-02374978

HAL Id: hal-02374978

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02374978>

Submitted on 21 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Besançon

Mémoire

Présenté pour l'obtention du grade

MASTER

"Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation"

Mention 1^{er} degré, Professeur des Ecoles.

L'enfant trisomique à l'école maternelle.

Projet présenté par :

RIVA Manon

Sous la direction de :

Madame MARIANI-ROUSSET Sophie,

Maître de conférences en psychologie/communication.

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire : Madame Mariani-Rousset Sophie de m'avoir guidée dans l'élaboration de ce mémoire de recherche, d'avoir su accorder de son temps pour répondre à mes nombreuses sollicitations en ayant toujours de bons conseils pour m'aider au mieux dans cet accomplissement.

Je tiens à remercier les personnes ayant eu le temps et la gentillesse de répondre à mon interview : aux familles et aux professeurs des écoles interviewés.

Je remercie également l'ESPE de m'avoir permis de réaliser cette recherche, dans le même temps je remercie les membres du jury qui ont accepté de participer à ma soutenance.

Je remercie Madame Prenant Lorena pour l'aide apportée.

Enfin, je remercie ma famille de m'avoir accompagnée dans ce travail qui m'est particulièrement personnel.

Avant-propos

A l'issue de ma première année de recherche en master MEEF PE 1^{er} degré (année 2016/2017) mon choix de sujet de mémoire s'était orienté autour de la littérature de jeunesse. A la rentrée 2018, j'ai décidé de changer d'horizon car je n'arrivais pas à m'investir, et à me projeter dans l'élaboration d'un mémoire autour du sujet choisi lors de ma première année. J'ai alors entamé mes recherches de directeur de mémoire en ayant en tête l'envie de travailler sur la trisomie 21. Sujet qui m'est particulièrement personnel puisque mon frère est atteint de trisomie 21. C'est alors que je me suis présentée à ma directrice, Mariani-Rousset Sophie en lui expliquant mes craintes de changer de sujet de mémoire en dernière année, car cela allait engendrer un travail de recherche important en peu de temps. Je lui ai également présenté le sujet sur lequel je voulais m'investir. Très à l'écoute, ma directrice a su me protéger de tous mes craintes et doutes et me motiver pour l'élaboration de ce sujet qui m'était cher. Nous avons alors convenu d'un rendez-vous dans lequel nous avons essayé d'éclaircir le terrain et très vite dans mes paroles les mots comme "école", "communication", "société", "acceptation" sont apparus. De retour chez moi, j'ai effectué des recherches autour de la trisomie 21 et du parcours de vie d'un enfant trisomique et très vite mes recherches se sont centrées autour de l'école maternelle. Ainsi, le sujet de mon mémoire s'est dessiné et est devenu "l'enfant trisomique à l'école maternelle" qui est un prétexte pour traiter l'école inclusive. Etant professeure des écoles stagiaire en classe de petite section en maternelle, je pense que le choix de ce sujet est vraiment personnel, puisque dès ce début d'année et de cette entrée dans le métier je me suis posée la question "et si j'accueillais un élève trisomique dans cette classe, quelle serait ma posture ?". Cette question complètement personnelle je me la suis posée et reposée de maintes fois, et mon sujet de mémoire a très clairement été orienté par ces questionnements, par mon parcours de vie spécifique et par la relation très fusionnelle que j'entretiens avec mon frère.

Il me paraît tout naturel de dédier ce mémoire à ma famille, et à mon frère sans qui mon choix de parcours de vie, privé et professionnel, ne serait pas celui-ci.

Sommaire

Sommaire	4
Introduction	6
A. Cadre théorique	8
I. Histoire de l'inclusion scolaire	8
1. Avant le XIXème siècle.....	8
2. Après la loi du 11 février 2005	12
3. Les compétences du professeur des écoles.....	14
4. Prendre en compte la diversité des élèves	15
II. La trisomie 21.....	23
1. La découverte chromosomique.....	23
2. Symptomatologie :.....	24
III. L'enfant trisomique à l'école maternelle en France	25
1. Rappel sur la spécificité de l'école maternelle :.....	25
2. Le développement de l'enfant tout-venant.....	27
3. Les spécificités de l'enfant porteur de trisomie 21 :	31
4. La relation avec l'AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap).....	34
B. Objet d'étude.....	37
1. Le questionnaire destiné aux parents.....	37
2. Le questionnaire destiné aux professeurs des écoles.....	38
3. Le choix des sujets.....	40
C. Résultats	41
1. Rappel du cadre de recherche	41
2. Analyse de chaque interview	41
3. Analyse générale.....	50
Conclusion.....	54
Bibliographie.....	55

Annexe	58
1. Transcription de l'interview du sujet 1	58
2. Transcription de l'interview du sujet 2	63
3. Transcription de l'interview du sujet 3	70
4. GEVASCO Sujet 1 – PS/MS.....	77
5. GEVASCO Sujet 1 – GS	78

Introduction

La trisomie 21 représente l'anomalie chromosomique la plus fréquente en France. En effet, à ce jour on dénombre plus de 65 000 personnes atteintes de trisomie 21. Un bébé trisomique naît toutes les 24 heures et on dénombre 1 cas de trisomie sur environ 650 naissances. A ce jour, ce handicap est de plus en plus accepté par les mentalités notamment parce qu'il y a eu une nette évolution dans le suivi, et l'accompagnement médical, rééducatif et éducatif des personnes en situation de trisomie 21 depuis le XXI^{ème} siècle. La part des médias dans cette acceptation est aussi essentielle puisque l'on voit de plus en plus d'acteur/actrice atteinte de trisomie 21 dans la cinématographie, dans la publicité mais aussi dans le mannequinat. La loi de 2005 "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" a grandement changé le statut du handicap en société. Cette loi repose sur 4 principes qui sont la compensation, l'accessibilité, l'emploi et la scolarité. Pour la première fois, au lendemain de cette loi toutes les personnes en situation de handicap sont obligatoirement inscrites dans une école maternelle de référence qui se situe à proximité du domicile. C'est à partir de ce moment que l'on va parler d'inclusion scolaire. L'inclusion c'est le fait de référencer l'enfant en situation de handicap dans une classe en fonction de son âge comme tout enfant tout-venant. Ces enfants ont donc désormais le droit d'être scolarisés dès l'âge de 3 ans en milieu ordinaire. Ce principe pose l'équité des chances pour tous. Pour autant il ne doit pas se mettre en œuvre banalement, ce principe oblige à penser une nouvelle pédagogie pour les professeurs des écoles. Ainsi, la scolarisation d'un enfant en situation de handicap doit pouvoir se mettre en œuvre en prenant en considération toutes les particularités liées aux handicaps, et en ce qui concerne cette recherche, liées à la trisomie 21. Nous n'avons que très peu de recul sur cette loi, un peu plus de 10 ans, mais des constats peuvent être tirés. Quantitativement on observe une hausse de 80 % dans l'accueil en scolarité ordinaire d'enfants en situation de handicap. Qualitativement, des inégalités subsistent encore dans l'accompagnement de ces enfants. Des inégalités créées par le manque de moyens pour une prise en charge efficace pédagogiquement notamment, par le manque de formations professionnelles du côté du professeur, mais aussi du côté des accompagnateurs tels que les AESH. Cette loi amène donc à penser l'équité des chances pour la scolarité de tous pour autant quand on regarde de plus près la scolarité des enfants trisomiques, celle-ci ne se poursuit que très rarement en école élémentaire. Ainsi dans cette recherche nous nous intéresserons uniquement à l'école maternelle.

Le but de cette recherche est de comprendre quels sont les effets d'un parcours scolaire en milieu ordinaire pour un enfant trisomique de maternelle. Notre problématique prendra donc la forme suivante : quels sont les effets d'un parcours scolaire en milieu ordinaire pour un enfant trisomique de maternelle ?

Nous débuterons notre recherche sur la rédaction d'une première partie, appelée "cadre théorique". En effet nous allons d'abord nous référer à quelques auteurs afin de définir des notions clés de notre recherche telles que : l'inclusion scolaire, la trisomie 21, l'école maternelle ... et afin de mieux saisir les enjeux de notre sujet. Ce cadre ainsi posé nous permettra de formuler une hypothèse quant aux effets de la scolarité en milieu ordinaire en école maternelle pour un enfant trisomique.

Ensuite, nous nous pencherons sur la partie expérimentale qui présentera la méthodologie suivie pour la mise en place de notre terrain de recherches.

Enfin, nous consacrerons une partie sur l'analyse des résultats et sur la validation ou non de notre/nos hypothèse(s), avant de conclure sur cette recherche.

A. Cadre théorique

I. Histoire de l'inclusion scolaire

1. Avant le XIXème siècle

La scolarisation des élèves dits "à besoins spécifiques" est un long processus qui remonte au XIXème siècle. C'est en 1882 notamment avec les lois Ferry que la volonté de développer une scolarisation pour tout le monde apparaît.

Les travaux du médecin français Jean Marc Itard sont les premiers travaux qui prévalent l'éducabilité d'une personne. Il est le premier à démontrer que la sociabilité d'un enfant est essentielle pour son développement. Il se refuse de croire à l'idiotie de l'enfant qu'il lui a été confié : un enfant dit "sauvage" appelé Victor de l'Aveyron.

Dans l'article *Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité* (2007) édité par Jeanne Yves, Jean Itard partage un autre avis sur cet enfant, il dit : " Je ne partageais point cette opinion défavorable ; et malgré la vérité du tableau et la justesse des rapprochements, j'osais concevoir quelque espérance. Je les fondais sur la double considération de la cause et de la curabilité de cet idiotisme apparent.". Pour expliquer la posture du médecin, Jeanne Yves nous dit qu'il s'est placé "en clinicien" et, "s'intéressant à son passé, envisage un potentiel développemental. [...] Itard prend appui sur un corpus théorique construit, disciple d'Étienne Bonnot de Condillac, il considère avec ce dernier que l'homme se fait. Coquille vide à sa naissance, il se construit par l'exercice de ses sens, mobilisés par le commerce de son environnement. Pour Itard, seule la privation prolongée de relations humaines est à l'origine de l'état de l'enfant.". On voit bien qu'au travers de la relation établie avec Victor, Jean Itard se présente comme le précurseur des éducateurs spécialisés. Malgré son échec concernant l'éducation de Victor, il va démontrer que le retard mental du garçon ne vient pas d'une insuffisance cérébrale, ni d'une infirmité incurable mais que cela vient du fait qu'il ait été privé de tout contact avec le monde des hommes.

Edouard Séguin, fondateur de la méthode médico-pédagogique de la seconde partie du XIXème siècle en France, est le premier à reconnaître la notion "d'éducabilité" en 1838, et va construire une pédagogie pour les enfants retardés mentaux dits "idiots", à l'époque, basée sur l'éducation et l'activité. Il est favorable à la création d'établissements spéciaux pour l'éducation des enfants déficients mentaux. Le terme d'enfant handicapé n'est pas retenu, à l'époque, puisque qu'il reste relégué dans l'univers claustrophobe des asiles aliénés. Le professeur Bourneville, médecin et politique de la 3^{ème} République va participer à l'humanisation de la

prise en charge de ces enfants. Il pense, tout comme Jean Itard à la nécessité d'éduquer les enfants handicapés ou en difficulté.

Parallèlement à ce bouleversement institutionnel et idéologique, les connaissances de ces maladies et déficiences profondes évoluent ainsi que les représentations collectives de la société. On assiste, au début du XXème siècle à la création des classes de perfectionnement, instaurées par la loi du 15 avril 1909. Cette loi est la première mesure en France pour l'intérêt dans la prise en charge des élèves en difficultés ou handicapés. Ces classes étaient installées au sein même des écoles élémentaires ordinaires pour les enfants dits "arriérés", elles accueillait des enfants de 6 à 13 ans. Toutefois, on peut remarquer que cette loi a une dimension ségrégative, dans la mesure où les enfants scolarisés dans ces structures sont mis à l'écart des autres enfants. Il y a deux types de structures bien distinctes et c'est en cela que l'on voit une sorte de "ségrégation" : les structures d'enseignements spécifiques et les structures ordinaires avec deux publics bien différenciés.

En 1945, le plan Langevin-Wallon annonce l'idéal d'une école démocratique pour tous et ces politiques souhaitent que : "chacun trouve sa place dans une société en développant au plus loin ses aptitudes". Parallèlement de nombreux progrès d'un point de vue médical permettent de mettre un mot sur certaines maladies, c'est le cas pour la Trisomie 21 qui est expliquée en 1959 par les docteurs J.Lejeune, M.Gauthier et R.Turpin dans *Les Chromosomes humains en culture de tissus*. Ainsi de nombreux parents se sentent soulagés et va s'en suivre de nombreuses manifestations. Les parents souhaitent une reconnaissance juridique de l'état de quelques centres privés qui étaient jusqu'à lors organisés de manière non officielle. C'est ainsi, que se créent en 1956 les instituts médico éducatifs et professionnels qui ont une double vocation : médicale et pédagogique. Ces instituts sont les premiers à accueillir les enfants en raisonnant en termes d'éducation et de rééducation. A cette époque on ne parle pas encore de scolarisation mais le décret du 9 mars 1956 dans lequel apparait la dénomination d'"enfant inadapté" est fondamental dans la prise en charge d'un enfant handicapé. C'est à partir des années 60 qu'un réel changement va s'opérer.

Dans un premier temps, la réforme Berthoin de 1959 qui oblige la scolarité des enfants jusqu'à 16 ans va générer l'ouverture considérable, dès 1967, de structures d'enseignement spécialisé. Parallèlement, les études foisonnent et les tests psychométriques utilisés en abondance permettent de qualifier, et de quantifier les différents types de déficiences. Dans un second temps, la fin des années 60 annonce les prémices d'un changement de politique

puisqu'on parle désormais "d'adaptation et d'intégration scolaire" avec la mise en place de deux dispositifs. Un dispositif d'éducation spéciale, destiné aux enfants souffrants de handicaps ou de difficultés dites "durables", et un dispositif d'adaptation et de prévention pour ceux qui présentent des difficultés dites "temporaires". De plus, la démocratisation de l'institution scolaire engendrée sous l'impulsion de nombreuses réformes politiques et scolaires, va faire émerger la question de l'échec scolaire notamment à cause de l'hétérogénéité du public scolarisé. Pour beaucoup l'échec scolaire va de pair avec les origines sociales de l'élève. Pour certains sociologues, comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, co-auteurs des *Héritiers. Les étudiants et leurs études*. (1964) et de *La reproduction* (1970), l'échec scolaire ne dépend pas de l'origine sociale et leurs travaux vont tendre vers de nouvelles réflexions centrées autour du bien-être de l'enfant, et de l'élève. L'attention se porte dès lors plus sur les besoins et attentes de l'élève. L'institution scolaire qui, jusqu'à lors, pensait la notion d'échec scolaire comme irréversible va renverser la situation en pensant l'échec scolaire sous l'aspect préventif, dans le but de limiter les difficultés. C'est dans ce contexte de mouvement sociétal, social fort qu'un réel changement va s'opérer sur la prise en charge de l'enfance handicapée. Ainsi, en 1970, la création des GAPP (groupes d'aides psychopédagogiques) va permettre la mise en place des nombreuses mesures de prévention de l'inadaptation et d'aide aux enfants en difficultés. La loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées affirme une politique résolument intégrative. C'est la première grande loi sur le handicap qui affirme dans son article premier que :

"La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale.

Les familles, l'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les organismes de sécurité sociale, les associations, les groupements, organismes et entreprises publics et privés associent leurs interventions pour mettre en œuvre cette obligation en vue notamment d'assurer aux personnes handicapées toute l'autonomie dont elles sont capables.

A cette fin, l'action poursuivie assure, chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie."

Cette loi marque la généralisation du terme "handicap", son objectif final est de lutter contre l'exclusion. On voit dans le paragraphe 2 la nécessité de créer des partenariats afin de porter solidarité aux personnes handicapées. C'est à partir de ce moment qu'un partenariat est passé entre le ministère de l'éducation et le ministère de la santé, dès lors on peut parler d'organisation médico-éducatif. Le champ de l'éducation spéciale se voit considéré au profit d'une observation et d'une individualisation de l'aide suivant l'âge et le type de handicap. Si elle ne se cantonne pas au milieu éducatif et scolaire, et si elle ne stipule pas explicitement la volonté d'intégrer les enfants en situation de handicap du milieu scolaire, elle leur définit un droit à être scolarisés en milieu ordinaire.

La loi d'orientation de 1989 de Jospin réaffirme la notion "d'intégration scolaire des enfants en situation de handicap" qui stipule, pour la première fois, la nécessité de mettre en place une communauté éducative avec les parents comme membres à part entière. De plus, la loi mentionne l'obligation aux écoles de se doter d'un projet qui a pour vocation de répondre aux besoins spécifiques du public scolarisé : le projet éducatif personnalisé. Ce projet est mis en place par la communauté éducative et s'organise autour de plusieurs objectifs dont l'élève est la seule priorité. Ainsi, si l'école accueille un enfant en situation de handicap, le projet d'école se doit de le mentionner et de mettre en place, si besoin, des mesures pour que l'enfant bénéficie du meilleur accueil possible. En 1990, les GAPP sont remplacés par le RASED (réseau d'aides spécialisés aux élèves en difficultés), quelques années plus tard la création de CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) permet l'orientation, dès la fin du cycle 1, des enfants en situation de handicap vers des classes de petit groupe qui se trouvent soit en milieu scolaire ordinaire, soit dans un cadre spécialisé. L'objectif est de scolariser tous les élèves et de permettre aux enfants en situation de handicap de suivre une scolarité soit totale, soit partielle mais dans un milieu ordinaire. Le développement de ces actions d'intégrations se poursuit en 1995 avec la création des ULIS (unités pour l'inclusion scolaire) dans les établissements du secondaire. En 1996, la charte du Luxembourg qui définit l'école comme " une École pour Tous et pour Chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie.". Cette charte garantit à la fois une adaptation individuelle à la personne et une approche éducative globale et positive pour les élèves à besoins spécifiques. La circulaire de 1999 sur la scolarisation des enfants et adolescents handicapés réaffirme que "la scolarisation est un droit pour les enfants handicapés, l'accueil est un devoir".

La fin du XXème siècle est donc marquée par une politique favorable à l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. La scolarisation de ces enfants devient un des impératifs du ministère de l'Education Nationale.

2. Après la loi du 11 février 2005

En 2005, la loi "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" achève un parcours de prise en compte de l'enfant en situation de handicap qui va de l'exclusion à l'inclusion, une scolarisation en milieu ordinaire est désormais un droit. Cette loi est la première à proposer une définition légale du terme de "handicap" et amène à des transformations fondamentales. Elle entraîne la création de la MDPH (maison départementale des personnes handicapées) qui "exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens au handicap". La MDPH est composée d'une commission exécutive, d'une équipe pluridisciplinaire, et d'une CDAPH (commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées). La commission exécutive est présidée par le président du conseil général et composée à majorité de représentants du conseil général. Plus d'un quart de ses membres sont des représentants d'associations de personnes handicapées. La CDAPH est composée d'un tiers des représentants de la personne handicapée et de leur famille, c'est elle qui prend les décisions concernant l'orientation de l'enfant. L'équipe pluridisciplinaire est composée de professionnels aux compétences diverses (psychologues, maître E/G, ...) et elle prend la décision de l'intérêt pour un enfant d'être scolarisé dans une école ordinaire ou s'il semble préférable de l'accueillir dans un établissement spécial. Cette loi reconnaît la responsabilité de l'éducation nationale vis-à-vis de tous les enfants et adolescents : " tout enfant, tout adolescent présentant un handicap est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence". Ainsi, on voit apparaître des PPS (projet personnalisé de scolarisation) qui sont mis en place afin de répondre aux besoins de l'élève, après une évaluation de ses compétences par l'équipe pluridisciplinaire. Il organise la scolarité de l'enfant. C'est à la famille de faire la demande du PPS à la MDPH pour qu'il soit mis en place. L'équipe de suivi de la scolarisation de l'enfant a l'obligation de se réunir au moins une fois par an pour faire le point sur le parcours des élèves. Elle assure le suivi des décisions de la CDAPH, et du PPS. Le référent, professeur spécialisé est à la disposition de chaque élève pour le suivi de sa scolarité. Il a un rôle de médiateur et d'évaluateur. Cette réforme est donc dans la continuité de la fin du XXème siècle, la principale innovation est le principe

d'établissement de référence énoncé dans le paragraphe ci-dessus. Ce principe va permettre de faciliter la circulation des enfants et adolescents handicapés entre les différentes modalités de prise en charge, en fonction de leurs besoins. Il permet, également, de faciliter, d'apaiser, et de répartir plus équitablement les intégrations scolaires partielles des élèves. Toutefois, si les besoins de l'élève nécessitent qu'il reçoive une formation au sein de dispositifs adaptés, l'enfant ou l'adolescent peut être inscrit dans un autre établissement scolaire que son établissement de référence, dans lequel il bénéficierait de ces dispositifs adaptés sur proposition de son établissement de référence et de l'accord de la famille. Ces dispositifs sont tels que des aménagements des locaux, du matériel ... D'ailleurs, cette loi ne fait pas de la "formation en milieu scolaire ordinaire" un droit absolu mais plutôt une modalité à privilégier lorsque cela est possible. Si tel n'est pas le cas, la CDAPH peut proposer aux familles l'accès à d'autres établissements de type IME (institut médico-éducatif) pour leur enfant.

La loi de 2005 est semblable à la loi de 1975 puisque que ces deux lois reposent sur un choix politique et idéologique qui veut que les enfants ou adolescents handicapés soient scolarisés, si possible, dans un milieu scolaire ordinaire. Ce choix est devenu, depuis quelques années, une évidence, à tel point que certaines familles, qui sont parfois dans le déni, ont du mal à accepter que leur enfant devrait bénéficier d'un parcours scolaire adapté à une structure spécialisée autre que celle du milieu ordinaire. A trop vouloir cette logique d'inclusion, on le voit bien, le péril de cette réforme, est de ne pas prendre en compte les besoins spécifiques de tel ou tel handicap d'un point de vue pédagogique, éducatif, ou encore curatif, qui ne peut se faire en milieu ordinaire en présence d'enfants ou adolescents ne présentant pas de handicap. D'une part, la non prise en compte de ses besoins spécifiques peuvent amener à l'isolement voire à l'exclusion sociale. Par exemple, un enfant handicapé nécessitant la présence d'une personne AESH (accompagnant des élèves en situations de handicap) peut vite entrer dans une relation exclusive avec cette dernière et dans le pire des cas refuser tout contact avec le professeur des écoles, ou les autres élèves. D'autre part, le danger de cette non prise en compte de besoins spécifiques peut amener l'enfant à plonger dans un abîme pire que son handicap. Par exemple, un aveugle inclus parmi les voyants peut être immergé dans une absence intégrale de l'accès à la lecture et donc à une culture littéraire.

L'inclusion en milieu ordinaire d'un enfant handicapé nécessite une souplesse indéniable de la communauté éducative entière qui doit réaliser un travail en amont sur les conditions d'accueil de l'enfant. De plus, il faudrait qu'en fonction du handicap l'école se dote d'un matériel adéquat,

adapté à l'enfant porteur du handicap afin qu'il puisse suivre au mieux le même parcours que ses camarades sans subir d'exclusion telle qu'elle soit.

L'inclusion des enfants en situation de handicap est un principe délicat, qui lorsqu'on le regarde de plus près peut amener à certaines dérives, et peut paraître insuffisant.

Si le processus de scolarisation inclusive des enfants à besoins spécifiques est le fruit d'un long travail acharné et d'une évolution des idées politiques et sociétales, la question reste à se poser quant à sa légitimité pour le bien-être et l'accompagnement de ces enfants en milieu ordinaire.

3. Les compétences du professeur des écoles

Depuis la loi de 2013 sur la refondation de l'école les compétences du métier du professorat et de l'éducation sont référencées dans le bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013. Ce référentiel s'organise en items de compétences qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Ainsi dans le référentiel sont définies de 1 à 14 les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, de P1 à P5 des compétences communes à tous les professeurs et sont spécifiques aux documentalistes les compétences D1 à D4, des compétences professionnelles sont spécifiques aux conseillers principaux d'éducation de C1 à C8. Pour notre recherche nous allons donc nous intéresser aux compétences communes à tous les professeurs.

Dans un premier temps, un premier tableau dressera les 14 compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Puis un deuxième tableau rendra compte des compétences uniquement communes à tous les professeurs, en ne gardant que le paragraphe sur la particularité de l'école primaire.

1^{er} Tableau, les 14 compétences

1. Faire partager les valeurs de la République	<ul style="list-style-type: none">- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.
--	---

<p>2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens. - Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation. <p>Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves</p> <p>La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.</p>
<p>3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. - Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. - Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.
<p>4. Prendre en compte la diversité des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves. - Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap. - Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.
<p>5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. - Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives. - Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.
<p>6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. - Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative. - Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle. - Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. - Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance. - Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution. - Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage. - Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

7. Maîtriser la langue française à des fins de communication	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle. - Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues. - Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier	<ul style="list-style-type: none"> - Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs. - Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative. - Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet. - Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former. <p>Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.</p>
10. Coopérer au sein d'une équipe	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives. - Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation. - Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.

	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre. - Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs. - Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.
12. Coopérer avec les parents d'élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents. - Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel. - Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.
13. Coopérer avec les partenaires de l'école	<ul style="list-style-type: none"> - Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires. - Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux. - Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques. - Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques. - Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. - Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.
---	--

2^{ème} tableau, compétences communes à tous les professeurs

D'après le BO n°13 du 25 juillet 2013 :

"Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction."

P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques. - Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.
--	---

	<p>- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.</p> <p>En particulier, à l'école</p> <p>. Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.</p> <p>. Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.</p>
<p>P.2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement</p>	<p>- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.</p> <p>- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.</p> <p>- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.</p> <p>En particulier, à l'école</p> <p>. Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.</p> <p>. Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.</p>
<p>P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</p>	<p>- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.</p> <p>- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.</p> <p>- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et</p>

	<p>culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées. - Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées. <p>En particulier, à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage. . Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.
<p>P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance. - Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités. - Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages. - Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs. - Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques. - Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent. <p>En particulier, à l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> . À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la

	<p>première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage). . Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages. . Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux. . Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.
<p>P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. - Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. - Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. - Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation. - Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes. - Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Dans ce référentiel on voit bien que la place de la connaissance de l'élève est primordiale pour garantir un apprentissage favorable pour tous les élèves. La connaissance de son public et l'adaptation des contenus pédagogiques aux besoins des élèves est évoqué transversalement dans les compétences P3, P4, P5 et dans les compétences 3, 4, 5, 6 communes à tous les professionnels de l'éducation. Pour autant, la formation des professeurs des écoles est, à ce jour, encore bien trop incomplète pour venir en aide à tous les élèves d'une classe. Il n'existe pas à ce jour de formation pour l'accueil d'élève trisomique dans une classe ordinaire dès l'école maternelle.

On peut alors se demander comment un professeur des écoles peut garantir l'éducation scolaire et la réussite de tous ses élèves, dont celle d'un élève trisomique, s'il ne dispose pas de tous les moyens pour assurer la mise en œuvre d'une différenciation efficace au profit de l'élève à besoins spécifiques au sein de sa classe.

II. La trisomie 21

1. La découverte chromosomique

Le syndrome de Down fut cliniquement décrit pour la première fois en 1866 par un docteur anglo-saxon John Langdon Down. En France, ce n'est qu'en 1949 que J.Lejeune, M.Gauthier et R.Turpin publie *Les Chromosomes humains en culture de tissus*, qui identifiera la première anomalie décrite chez l'homme : la trisomie 21.

Voici une brève définition scientifique de la trisomie 21 :

Chaque espèce telle qu'elle soit est dotée par un nombre précis de chromosomes. L'espèce humaine en est doté de 46 dont 44 chromosomes communs aux deux sexes formant 22 paires dits les autosomes, et 1 paire de chromosomes "sexuels" noté XX pour la femme et XY pour l'homme, dits les gonosomes. Chaque paire de chromosomes est constituée d'un chromosome maternel et paternel. Les paires de chromosomes sont numérotées de 1 à 22. Lors de la conception d'un enfant, chacun des parents transmet 23 chromosomes : 1 de chacune des paires d'autosomes et 1 chromosome gonosomique constitué d'un X pour les cellules d'origine maternelle, et d'un X ou d'un Y pour les cellules d'origine paternelle. La trisomie 21 est la plus fréquente des anomalies chromosomiques ; 1 enfant sur 650 naît trisomique. Elle atteint indifféremment les enfants des deux sexes. C'est une malformation congénitale qui est due à la présence d'un chromosome supplémentaire sur la vingtième paire de chromosomes. La paire n'est plus constituée de 2 chromosomes mais de 3 chromosomes. Une personne porteuse de trisomie 21 possède donc 47 chromosomes au lieu de 46.

2. Symptomatologie :

Cette augmentation du nombre de gènes liée aux chromosomes surnuméraire entraîne l'apparition de certains signes qui se retrouvent chez la majorité des enfants porteurs de la trisomie 21. Ces signes visibles constituent parfois un élément douloureux à vivre pour les familles et les enfants qui peuvent le ressentir, notamment en société. Ces signes se traduisent par un physique reconnaissable : visage rond et d'aspect aplati, yeux légèrement bridés, petit nez, bouche petite avec de lèvres épaisses, des membres courts. L'enfant trisomique est atteint de ce qu'on appelle une hypotonie musculaire c'est une insuffisance du tonus musculaire ce qui explique les retards dans l'acquisition de certaines attitudes par rapport à d'autres enfants : la tenue de la tête, de la station assise, de la marche. Elle se traduit également par une hyperlaxie ligamentaire provoquant une grande souplesse des articulations qui joue aussi un rôle dans le retard des habilités motrices. Bien souvent, l'enfant trisomique assis sera plus à l'aise dans la position en tailleur. Ces deux facteurs sont souvent responsables de complications orthopédiques qu'il faut surveiller surtout chez le jeune enfant en pratiquant les examens nécessaires pour surveiller son bon développement orthopédique. Ces faits doivent être pris en charge tôt par des spécialistes tels que des psychologues pour accompagner la famille et l'enfant dans l'acceptation de la différence, mais aussi par des psychomotriciens ou encore des kinésithérapeutes pour permettre le bon développement des aptitudes de l'enfant, et limiter les retards moteurs.

Outre les aspects visibles, l'enfant trisomique, en général, est soumis à quelques problèmes médicaux comme les malformations cardiaques, digestives, de l'appareil urinaire, oculaires. L'enfant trisomique est également très sensible aux infections et aura tendance à en démultiplier les symptômes notamment par un déficit des facteurs de défense immunitaire. Il faut être particulièrement vigilant quant à la bonne application des règles d'hygiène et des vaccins pour ces enfants qui sont très vulnérables aux infections virales et autres. De plus, on observe généralement un trouble de l'audition qui peut vite passer inaperçu tant il est difficile de dépister les problèmes auditifs chez les jeunes enfants, mais dont il faut être particulièrement vigilant car il peut générer des problèmes quant à l'utilisation du langage (compréhension, acquisition,...). Des troubles de la vision sont souvent observables chez ces enfants. La dentition peut également poser problème dans la plupart des cas, elle se fait tardivement et se développe généralement de manière désordonnée. Il faut à nouveau être très attentif quant à la bonne utilisation des soins dentaires (le bon brossage des dents le matin, le midi et le soir, des

visites régulières chez des spécialistes de la santé concernée ...) pour limiter les risques d'infections, et de problèmes dentaires, ce qui peut aussi altérer la parole de l'enfant.

Il est parfois difficile de diagnostiquer ces symptômes chez le jeune enfant trisomique tant il lui est difficile d'exprimer ce qu'il ressent et, si c'est le cas, d'en mesurer la portée. De cette brève description symptomatologique en résulte qu'une attention particulière doit être portée à l'enfant trisomique dès son plus jeune âge et surtout dans les âges de sa croissance. Sur le jeune enfant trisomique de 3 ou 4 ans doit être portée une observation accrue des agissements, comportements pour éviter premièrement tout aggravement de problèmes médicaux, et deuxièmement tous problèmes sociaux (isolement, moquerie ...). Se pose ainsi la question de l'attention en école maternelle. Comment un professeur des écoles en présence au minimum d'une vingtaine d'élèves peut-il porter une attention toute particulière à l'enfant trisomique en présence ? Comment ne pas accroître le caractère différenciatif dans les apprentissages de l'enfant tant il requiert une importante vigilance ?

III. L'enfant trisomique à l'école maternelle en France

1. Rappel sur la spécificité de l'école maternelle :

L'instruction obligatoire en France est fixée à l'âge de 6 ans depuis la loi du 28 mars 1882. En cela, la scolarité à l'école maternelle n'est pas obligatoire. L'école maternelle, depuis la refondation pédagogique des programmes en 2015, constitue à elle seule un cycle unique avec ordinairement trois sections : petite, moyenne, grande. L'inscription en école maternelle peut se faire dès l'âge de 2 ans et demi (pour la plupart des écoles), en petite section, et jusqu'à 6 ans en grande section. Selon le ministère de l'Éducation nationale, l'école maternelle se définit "en trois grands axes : Une école qui s'adapte aux jeunes enfants, qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage, où les enfants vont apprendre et vivre ensemble". L'enfant recevra 24 heures d'enseignement, un jour d'école ne doit pas dépasser plus de 5 heures 30 d'enseignement, ou 3 heures 30 pour une demi-journée d'école. Chaque enfant bénéficie d'une pause repas d'au moins 1 heure 30. Nous pouvons reprendre la description de l'école maternelle faite par le ministère de l'éducation nationale : "[...] l'école maternelle est la première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. Elle s'adapte aux jeunes enfants en tenant compte de leur développement et construit des passerelles entre la famille et l'école. Elle organise des modalités spécifiques d'apprentissage en mettant en place des situations variées : résolution de problèmes, entraînements, mémorisation. Le jeu y tient une place particulière : il favorise la richesse des expériences vécues et alimente tous les domaines d'apprentissage. L'école maternelle permet

aussi aux enfants d'apprendre ensemble et de vivre ensemble : elle assure une première acquisition des principes de la vie en société et permet à l'enfant de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe." L'enseignement est organisé selon cinq domaines d'apprentissages (en annexe le programme de l'école maternelle) :

"-Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

-agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

-agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

-construire les premiers outils pour structurer sa pensée

-explorer le monde"

Quel que soit le public d'enfants, l'école maternelle a pour but surtout de faire acquérir l'autonomie. Elle joue un rôle fondamental dans le développement de la personnalité de tout enfant car elle est le premier lieu de socialisation en dehors de la sphère privée familiale dans lequel l'enfant va s'épanouir. Retenons avant tout que l'école maternelle est une "école juste pour tous et exigeante pour chacun".

La scolarisation en classe ordinaire des enfants à besoins spécifiques, nous l'avons vu, relève d'un long processus. A ce jour, nous n'avons que très peu de recul sur la loi de 2005 qui a permis l'inscription systématique des enfants handicapés dans une école scolaire de référence. Par ailleurs nous pouvons faire un retour sur la scolarisation de l'enfant trisomique en école maternelle. Cette dernière résulte d'une demande forte des parents, qui se sont profondément engagés dans la cause de l'éducation scolaire de leurs enfants dans les années 50 – 60. L'intégration de l'enfant trisomique en école maternelle est fortement demandée par la plupart des parents au cours de la troisième, quatrième année de vie de leur enfant. Cette scolarisation en milieu ordinaire ne peut se faire sans l'exécution d'un projet dit "éducatif" appelé PPS qui résulte de la rencontre de la préoccupation de parent avec celle de professionnels représentés par l'équipe de guidance ou pluridisciplinaire de la MDPH. Ce projet doit permettre d'anticiper et de préparer l'accueil de l'enfant porteur de trisomie à l'école ordinaire, en articulant tous les besoins éducatifs particuliers dont il a besoin. En cela, l'emploi du temps scolaire de l'enfant doit prendre en charge tant ses besoins psychologiques, rééducatifs, sociaux, et pédagogique.

2. Le développement de l'enfant tout-venant

Dans le cadre de notre recherche nous cherchons à connaître les différences de développement entre l'enfant dit "tout-venant" et l'enfant trisomique pour connaître les effets de l'inclusion scolaire sur ce dernier. Revenons d'abord à la théorie du développement de l'enfant. Rappelons que l'enfance c'est la période de développement de l'être humain se situant entre la naissance et la puberté. Les représentations sur l'enfance vont évoluer au cours de l'Histoire. C'est notamment à partir du XVIII^e siècle, avec l'idéologie des Lumières que l'enfance va être considérée comme une période spécifique au cours de la vie d'un Homme. Jusqu'à lors l'enfant était plus ou moins considéré comme un adulte en miniature, à partir des siècles des Lumières deux conceptions vont s'affronter : l'une considérant que l'enfant a un fond mauvais qu'il faut corriger pour assurer son salut, pour l'autre l'enfant est un être innocent qu'il faut protéger. Ces deux conceptions vont conduire à séparer l'enfant du monde des adultes, d'où la naissance de l'institution scolaire, le but étant de dédier un espace propre à l'enfant. La psychologie de l'enfant se développe à partir du milieu du XIX^e siècle avec les travaux de Darwin dans *Esquisse biographique d'un petit enfant*, (1877), et Preyer dans *The Mind of the Child* (1882). Au XX^e siècle, la psychologie de l'enfant est en plein essor et de nombreux instituts psychologiques et pédagogiques sont créés. C'est à cette époque que de nombreux travaux vont émerger dont les plus connus sur la psychologie de l'enfance. L'idée d'étudier l'enfant et la façon dont se construit son psychisme apparaît comme la meilleure façon de comprendre la pensée humaine. Cette idée est résolument nouvelle et une grande partie de la psychologie de l'enfant va s'attarder sur le concept du développement de l'enfant. Le développement de l'enfant est considéré comme un long processus au cours duquel se mettent en place des mécanismes psychiques particuliers. Ce processus est ce qui va permettre à l'enfant de dépasser sa dépendance au monde en tant que nourrisson pour aller vers une indépendance, celle de l'adulte. Nous nous appuyons ici sur les travaux des psychanalystes Freud, Piaget, Wallon et Vygotsky qui décrivent le développement de l'enfant selon un schème à plusieurs "stades". Ils s'accordent sur le fait que l'enfant passe par différents stades avant d'atteindre une maturité assez suffisante pour être complètement indépendant. La différence entre les divers travaux de ces psychanalystes réside dans le statut à donner aux stades dépassés et à leur ordre d'apparition.

Dans *La sexualité infantile dans Trois essais sur la théorie sexuelle* (1923), Freud expose sa théorie qui prétend que le développement de l'enfant passe par des stades libidinaux, c'est-à-dire que c'est à travers des formes de sexualité que l'enfant va trouver satisfaction.

L'enfant va manifester, selon Freud, des attitudes autoérotiques tout au long de son développement. Pour Freud, les stades ne se succèdent pas les uns après les autres, mais se chevauchent. Un stade possède un objet, une source, et un but dont les moyens pour l'atteindre changent et c'est à ce moment que l'on passe au stade suivant.

C'est l'inverse pour Piaget qui explique notamment dans son ouvrage *Introduction à l'épistémologie génétique. La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique* (1950) qu'un stade apparaît que si le stade précédent a été dépassé. La théorie piagétienne est constructiviste c'est-à-dire qu'il considère que la connaissance est construite par l'apprenant à partir d'une reconstruction de la réalité. Le développement de l'enfant est considéré comme une construction au travers des interactions que le sujet a avec des objets du monde.

Selon Wallon, il y a deux facteurs qui interviennent dans le développement : un facteur biologique responsable de la maturation du système nerveux, et un facteur social responsable des interactions entre l'enfant et son environnement. Ce développement s'effectue de manière discontinue. On passe d'un stade à un autre lorsqu'il y a impasse, lorsqu'il y a une manifestation de faits de crise. L'enfant vit des contradictions qu'il doit dépasser par des moments de crises pour ensuite effectuer un remaniement. La crise a un effet bénéfique dans ce cas. En ce sens sa théorie se veut dialectique c'est-à-dire que son raisonnement consiste à analyser la réalité en mettant en exergue ses contraintes qu'il faut dépasser pour évoluer. C'est dans son œuvre majeure *L'Évolution psychologique de l'enfant* (1941) que l'auteur expose cette théorie.

Dans son œuvre *Pensée et langage* (1997), l'auteur Vygotski expose le point de vue suivant : le développement de l'enfant est social car il est le résultat des interactions entre l'enfant et autrui, membre d'une société porteuse d'histoire et de culture. Les fonctions psychiques se développent de l'extérieur vers l'intérieur car selon le psychanalyste, chaque société et chaque individu, membre de la société, développe ses fonctions psychiques supérieures en intégrant la culture et son histoire (individuelle et collective). Sa théorie est socioconstructiviste.

A ce jour, le développement de l'enfant s'appuie et s'explique donc à partir de stades : le stade affectif et social, le stade cognitif, le stade moteur, et le stade langagier de l'enfant. Chaque stade est rempli par des caractéristiques que tous les enfants développent dans une tranche d'âge donnée. Nous pouvons reprendre le travail d'Agnès Florin qui dresse un tableau sur les différents stades du développement de l'enfant dans son ouvrage *Introduction à la psychologie de l'enfant. Enfance et adolescence* publié en 2013 : voir pages suivantes, 29-30 :

Tableaux du développement de l'enfant

D'après Florin, A. (2003). Introduction à la psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris : Dunod, Les Topos. Tous droits réservés.

Age	Langagier	Cognitif	Social et affectif	Sensoriel et moteur
0-3 mois	Produit des cris différents selon les stimulations, gazouillis, jeux vocaux, rires, vocalises. Discrimine les contrastes entre groupes de sons. Préfère la voix de sa mère à celle d'une autre femme, sa langue maternelle à une autre langue. Sensible à la prosodie. Reconnaît une syllabe dans des énoncés différents	Discrimine des stimuli visuels ou auditifs. Anticipe du regard la trajectoire d'un objet. Manifeste une préférence pour la nouveauté.	Tourne les yeux en direction de la partie du corps touchée. Sourire social, mimique de surprise	Réaction à la voix, localisation visuelle. Maintien de la tête
4-6 mois				Prise et transfert d'objets
7-9 mois		Reproduit des évènements fortuits intéressants. Catégorise des éléments différents selon une propriété commune.	Tourne la tête vers une source sonore, prolonge l'interaction en souriant.	S'assoit seul.
10-12 mois	Préférence pour le langage maternel adressé au bébé. Catégorise les voyelles. Premiers échanges communicationnels.			Se tient debout avec un support.
1-2 ans	Produit plusieurs syllabes, chantonne.		Réciprocité dans les échanges.	Montre un objet du doigt.
2-3 ans	Comprend des mots en contexte, Détecte les frontières des groupes de mots (syntagmes).	Ajuste ses comportements aux caractéristiques d'un objet (forme, volume, poids, etc.)	Manifeste un attachement sélectif.	Premiers pas
3-4 ans	Production des premiers mots, essaye de nommer les objets désignés par l'adulte. Comprend des mots hors contexte. Détecte les frontières de mots. Discours télégraphique. Comprend les mots familiers. Développement du premier lexique, de 20 mots à 200 mots. Modifie les demandes selon l'interlocuteur. Produit 200 à 300 mots. Comprend les demandes directes et les demandes indirectes.	Anticipe les évènements. Construit une tour, peut suivre la ligne du regard. Expérimentation active. Identifie des parties du corps.	Réagit différemment aux proches et aux inconnus. S'ajuste à des demandes. Comprend les expressions faciales d'autrui, répète les actions qui font rire.	Coordonne plusieurs actions.
		Identifie les objets par l'usage, prend en compte le point de vue d'autrui	Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. Jeux	Marche seul Descend des escaliers à reculons. A une préférence pour une main. Monte et descend les escaliers, saute à pieds joints. Tourne les pages d'un livre, coupe avec des ciseaux

Age	Moteur	Social et affectif	Cognitif	Langage
4-5 ans	Monte à une échelle, marche en arrière. Tient un papier	Comprend l'état mental d'autrui. Joue à des jeux de compétition.	Est attentif à sa performance, capable de classification et de sériation	Produit des demandes indirectes et des justifications. Comprend le comparatif, l'identité et la différence.
5-6 ans	d'une main tout en écrivant de l'autre.	Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).		
7-11 ans	Fait du vélo sans roulettes, lace ses chaussures	Sait se contrôler. Choisit ses amis. Négocie avec l'adulte.	Début de la conservation (comprend que la grandeur d'une collection d'éléments reste la même quelle que soit la manière dont elle est présentée). Dessine un bonhomme, écrit son prénom.	Produit des énoncés de 5-6 mots, répond au téléphone. Début de lecture logographique. Identifie des rimes, comprend environ 2500 mots.
Et après...	Début de la puberté, poussée de croissance. Développement des activités physiques et sportives.	Identité de genre (conformité à des références culturelles) et ségrégation sexuelle. Différencie réel et virtuel	Opérations concrètes. Logique du nombre. Morale pré-conventionnelle : les conséquences des actions	Utilise la forme passive, produit des inférences, apprend à lire. Comprend les sarcasmes et les métaphores.
	Fin de la puberté : 14-15 ans pour les filles ; 16-17 ans pour les garçons.	Evolution de l'estime de soi. Relations amoureuses, puis de couple. Responsabilité pénale (13 ans). Evolution des relations	(exemple : punition), en déterminent la valeur morale.	Poursuite du développement lexical et sémantique (vocabulaire technique) en compréhension et en production, développement de la production écrite, de la lecture - compréhension, des capacités argumentatives.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Le but de cette partie est de mettre en exergue les différences de développement pour un enfant trisomique et un enfant tout-venant. Le problème réside dans le fait qu'à ce jour il est bien difficile de dresser des stades de développement pour l'enfant trisomique puisque dans la recherche il existe peu de tests permettant d'établir peu ou prou l'équivalent de ce qui se fait pour l'enfant tout-venant c'est-à-dire d'établir des stades de développement spécifique. En effet, les tests psychométriques existant pour les enfants tout-venant ne conviennent pas pour rendre compte du développement des enfants trisomiques d'un point de vue de la nature des épreuves, des modalités de réponses, du degré de difficulté, et des durées de concentration des exercices demandés. Pour autant, nous pouvons nous appuyer sur la symptomatologie de la trisomie 21 et sur plusieurs travaux d'auteurs ayant consacré leur ouvrage sur les particularités de la trisomie 21 : *Le jeune enfant porteur de trisomie 21 (2001)*, de Celeste Bernadette et Lauras.Benoit ; *Comment vivre avec un enfant trisomique (2008)*, de Lejeune-Phelipot Françoise ; *Vivre avec la trisomie 21 (2006)*, de Palacios- Jacquet Ligia. ; *Trisomie 21 : Guide à l'usage des familles et de leur entourage (2005)*, rédigé par Rethoré Marie-Odile, Mircher Clotilde, De Kermadec Sylvie et Blehaut Henri et enfin *Accompagner l'enfant trisomique. Trisomie 21 et quête d'identité (1997)*, de Vaginay Denis. A partir, de ces lectures nous pouvons dresser un ensemble de caractéristiques liées au développement cognitif, langagier, moteur, et comportemental de l'enfant trisomique. Il est difficile de dresser un tableau tel qu'il existe pour le développement de l'enfant tout-venant. Nous rendrons donc compte de ces caractéristiques dans un paragraphe permettant de soulever finalement les besoins spécifiques de l'enfant trisomique. On peut toutefois dédier un paragraphe au développement langagier de l'enfant porteur de trisomie, car cette réalité semble être commune et observable sur un ensemble de sujets.

3. Les spécificités de l'enfant porteur de trisomie 21 :

Le développement langagier de l'enfant trisomique comme pour un enfant tout-venant dépend de l'environnement de vie dans lequel se développe son langage. Ainsi, on ne peut pas émettre une idée fixe sur un profil langagier en particulier pour tous les enfants trisomiques. Toutefois, des similitudes sont observables au niveau de l'articulation. En effet, notamment à cause de troubles auditifs et de la position de leur mâchoire particulière les enfants porteurs de trisomie ont un retard dans l'articulation des sons, leur parole se veut bien souvent altérée. En terme général, l'acquisition du langage pour l'enfant trisomique va suivre les mêmes étapes que celle de l'enfant tout-venant mais avec un retard dans l'acquisition des mots qui va se faire de manière lente mais régulière. Bien souvent, l'enfant trisomique va combler ses lacunes lexicales par la communication non verbale en utilisant beaucoup de gestes, et en utilisant le regard. Il

L'enfant trisomique à l'école maternelle

va explorer les gestes de manière imitative dès son plus jeune âge pour pouvoir ainsi communiquer le plus tôt possible par la gestuelle.

Dans le paragraphe concernant la symptomatologie de la trisomie 21 nous avons vu que l'enfant trisomique est soumis à de nombreux problèmes médicaux, en cela le suivi médical est essentiel pour favoriser son bon développement. Ces problèmes peuvent rapidement devenir un obstacle pour les apprentissages et pour l'environnement social de l'enfant. L'activité de chaque enfant en classe est rythmée par l'emploi des canaux visuels, auditifs, mémoriels, par l'efficacité des gestes psychomoteurs et par la fatigabilité. Autant de facteurs, qui, chez un enfant trisomique peuvent se transformer rapidement en contrariété et le mettre en difficulté. Pour le jeune enfant trisomique la mise en scolarité en milieu ordinaire constitue une réelle situation d'émotions qu'il doit réussir à contrôler. Un soutien psychologique est indéniable pour ces enfants qui sont en situation de vulnérabilité et qui ont tendance à démultiplier les situations émotionnelles. La prise de conscience des échecs et des éventuelles exclusions peuvent induire une baisse de confiance énorme, des épisodes de dépression parfois accompagnés de signes de violence. Les actions pédagogiques de l'équipe pluridisciplinaires doivent être relayées à des fins communes qui visent le bon développement de l'enfant sur tous les plans. Dans un milieu ordinaire de scolarité, l'apprentissage de l'enfant trisomique va suivre les mêmes étapes que celui des autres enfants seulement les progrès seront plus lents et vont nécessiter davantage d'attention, de considération, de concentration, de répétition de tâches pour mener vers une réussite. Malgré son intégration, inclusion en classe ordinaire, son retard intellectuel ne doit pas être oublié et doit être pris en compte dans les adaptations pédagogiques que doivent mettre en place les éducateurs. La bienveillance des éducateurs pédagogiques est essentielle pour permettre la prospérité des apprentissages.

L'enfant trisomique, réalité observée chez de nombreux sujets, éprouve des difficultés à assimiler des informations verbales nouvelles car son temps de réaction est plus long que les autres enfants, il aura tendance à plus vite assimiler et à conserver des informations visuelles plutôt que celles qui sont sonores. Or dans une classe la quantité et la qualité de l'utilisation de l'oral est considérable. L'adaptation pédagogique est ici un point essentiel, l'enseignant peut proposer à l'enfant des supports visuels (gestes, cartes avec dessins, symboles...) comme appui pour défaillir à l'utilisation de l'oral en situation d'apprentissage.

Il est très important de prendre en compte l'incapacité de l'enfant trisomique à gérer l'imprévu. En effet, contrairement à un enfant n'ayant pas de retard mental, l'enfant trisomique

L'enfant trisomique à l'école maternelle

ne gère pas l'imprévu, il a du mal à s'adapter face à une situation non ordinaire. Pour un enfant non trisomique l'inattendu peut générer de l'anxiété certes, mais bien souvent il génère la surprise, l'étonnement positif, or c'est le cas inverse pour l'enfant trisomique qui peut avoir des angoisses allant jusqu'à le bloquer dans une activité. Ainsi, il faut savoir créer un environnement sécurisant pour l'enfant trisomique. En prenant en compte cette incapacité à gérer l'inattendu, l'enseignant doit pouvoir proposer des contenus, et situations pédagogiques rassurants ne brusquant pas l'enfant. Le professeur des écoles doit harmoniser le sentiment d'appartenance à un groupe sécurisant par des règles de vie communes qui y sont instaurées, il doit donner des repères dans le temps et dans l'espace en verbalisant constamment les activités réalisées. En même temps, il doit anticiper les éventuels changements en les verbalisant de manière simple et correcte. Pour cela, il peut bien sûr utiliser des supports différents visuels, sonores ou tactiles en ayant toujours le souci de ne pas contrarier l'enfant trisomique.

Dans la logique des programmes actuels, l'éducation donnée à l'enfant trisomique en école maternelle doit être construite autour d'activités ludiques dans lesquelles il saura s'épanouir pleinement. Ces activités doivent toujours stimuler la motivation, et l'intérêt de l'enfant pour lui permettre de donner davantage de sens à ses apprentissages. Dans le souci de s'adapter aux besoins éducatifs spécifiques de l'élève le professeur doit mettre en place de la différenciation dans les contenus pédagogiques des activités qui lui sont assignées : simplifier les consignes, laisser plus de temps de manipulation, d'exercices, de répétition des gestes, raccourcir les tâches demandées... Quelle que soit l'hétérogénéité de la classe, la place laissée à l'erreur est fondamentale dans une classe. Avec un élève trisomique le professeur doit particulièrement être vigilant sur le statut de l'erreur qui ne doit pas devenir un sentiment d'échec pour l'enfant. Le professeur doit veiller à toujours dédramatiser l'erreur en renforçant les comportements positifs personnels. S'adresser à l'enfant en individuel plus qu'en collectif va lui permettre de bien comprendre ses réussites.

Dans un cadre bienveillant, le professeur se doit d'accompagner l'enfant trisomique aussi bien dans ses réussites comme dans ses erreurs tout en assurant sa compréhension. Le climat relationnel, affectif est particulièrement important pour un enfant trisomique car c'est à travers l'environnement humain, principalement, qu'il va s'accomplir. N'étant pas doté de toutes ses capacités intellectuelles il aura tendance à chercher, de manière plus importante qu'un autre enfant, le réconfort, le soutien, la validation de ces actes vers autrui, vers l'adulte. Ainsi, le sens donné à ses activités est essentiel, c'est ce qui va lui permettre de garder davantage en mémoire à long terme une trace organisée de ses expériences et de ses apprentissages. "Leurs

L'enfant trisomique à l'école maternelle

fonctionnements cognitifs sont très sensibles aux contextes émotionnels, affectifs et motivationnels dans lesquels ils s'inscrivent.", citée dans l'article du site : <http://www.tousalecole.fr/printpdf/1296>

En somme, les particularités cognitives de l'enfant trisomique que sont l'attention, la concentration, la mémoire, le temps de latence, le raisonnement et la réflexion, les particularités comportementales, les déficiences médicales sont autant de facteurs à prendre en compte lorsque l'on évoque les besoins spécifiques de l'enfant. L'enfant trisomique doit donc être accompagné de la meilleure façon qu'il soit pour pouvoir prétendre au bon développement de ses habilités.

4. La relation avec l'AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap)

Tout élève à besoins éducatifs spécifiques peut être accompagné d'un AESH mandaté par la MDPH qui représente une aide considérable au sein d'une classe ordinaire, elle a pour but de compenser les différents besoins spécifiques liés au handicap de l'enfant. Ce sont les parents qui doivent faire la demande d'un AESH pour leur enfant, auprès de la MDPH qui prendra la décision à l'aide de la CDAPH.

L'AESH est placé sous l'autorité pédagogique du professeur de la classe. Ses missions sont fixées par la circulaire ministérielle de mai 2017 (http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996) L'AESH conformément à la circulaire, intervient dans 4 champs :

- éducatif : en coéducation avec le professeur des écoles, l'AESH apporte une aide éducative à l'enfant sur le temps scolaire. En accord avec le professeur des écoles, il fixe les objectifs éducatifs qui doivent toujours mener vers une meilleure autonomie de l'enfant.

-social et relationnel : l'AESH accompagne l'enfant dans toutes les activités menées par le professeur des écoles (temps de motricité, sorties scolaires, projet d'école ...) en cherchant toujours à le faire échanger avec les autres élèves en visant sa socialisation. Car comme tout autre enfant, l'enfant trisomique s'accomplit et grandit par et avec sa relation à l'autre. L'AESH se doit également de se soucier du PPS mis en place pour l'élève qu'il suit. Il participe à son élaboration, à son évolution, à ses changements avec le reste de l'équipe éducative.

- "l'aide humaine" : l'AESH met en œuvre un environnement sécurisant pour l'enfant qu'il accompagne. Il organise, toujours en accord avec le professeur des écoles, l'espace de la classe

L'enfant trisomique à l'école maternelle

pour accueillir l'enfant. Il intervient également dans l'accomplissement des gestes techniques de santé et d'hygiène dont doit nécessiter l'enfant.

Le rôle d'un AESH est indéniablement utile car il permet d'aménager au mieux les situations d'apprentissage dans lequel l'enfant va être plongé. Il est d'une aide considérable pour le professeur des écoles, qui peut s'appuyer sur lui pour mettre en place toutes les situations de différenciation qu'il aura imaginé pour favoriser les apprentissages de l'enfant. Toutefois, il faut relever le risque de cet accompagnement ; celui d'instaurer une relation trop exclusive entre l'aide et l'enfant. Il faut toujours viser à la socialisation de l'enfant avec le reste de la classe mais également avec le professeur des écoles.

IV. Hypothèses

De cette partie théorique nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

-l'inclusion scolaire est le fruit d'un travail acharné sur la prise en compte de tous les enfants à besoins spécifiques. Il relève d'un long processus qui a permis le droit à la scolarisation des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire,

-l'enfant trisomique présente des particularités spécifiques sur lesquelles il faut porter vigilance : d'une part pour son bon développement en tant qu'enfant, et d'autre part pour son développement intellectuel visé par l'institution scolaire,

- le professeur des écoles doit se tenir à de multiples compétences dont notamment celles de connaître les stades de développement, les processus des apprentissages d'un enfant, de prendre en compte la diversité de son public pour garantir à tous la réussite scolaire,

-l'enfant trisomique est suivi par une équipe pluridisciplinaire qui prend les décisions pour son parcours scolaire. Il peut être suivi, dans le meilleur des cas, par un AESH. Dans tous les cas, c'est le professeur des écoles qui met en place les apprentissages pour l'élève,

-le professeur des écoles ne dispose pas de tous les moyens face à l'hétérogénéité d'une classe. Face à un élève trisomique, le professeur des écoles est confronté à de nombreux obstacles d'ordre divers.

Ces conclusions vont nous amener à émettre une ou des hypothèse(s) en réponse à notre problématique de recherche, qui est rappelons-le : quels sont les effets d'un parcours scolaire en milieu ordinaire pour un enfant trisomique de maternelle ? Au travers de cette partie théorique nous voyons bien un schème se dessiner : si le professeur des écoles se trouve en

L'enfant trisomique à l'école maternelle

incapacité d'aider un enfant en situation de handicap, porteur de trisomie 21 dans sa classe, tant le profil de la trisomie 21 semble difficile à gérer alors les effets d'une scolarisation en milieu ordinaire semblent plus être négatifs que positifs. Dans ce sens, si le professeur des écoles, par manque de formation peut se trouver dans l'incapacité d'offrir un cadre d'apprentissage adapté à l'enfant trisomique, alors celui-ci ne peut ne pas réussir à développer des aptitudes, et habilités satisfaisantes au regard de ce qui est attendus pour un enfant de fin de cycle de maternelle (cf programmes de l'école maternelle, BO officiel n°2 du 26 mars 2015). Nous retiendrons ces hypothèses pour la suite de notre recherche qui aura pour but de les affirmer ou de les réfuter.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

B. Objet d'étude

Pour mener à bien notre recherche sur les effets d'un parcours en milieu ordinaire pour un enfant trisomique en maternelle nous avons décidé de mettre en place une démarche d'observation à partir de questionnaires destinés à deux types de sujets :

-le professeur des écoles ayant accueillis un élève trisomique au sein de sa classe de maternelle,

-les parents de l'enfant trisomique ayant décidé d'offrir à leur enfant un parcours de scolarisation ordinaire en classe de maternelle.

Ce questionnaire, dans la mesure du possible et dans les meilleurs des cas est rendu sous forme d'entretien réel pour permettre aux personnes interrogées une parole plus libre, et spontanée, sans contraintes. Si, l'entretien n'est pas envisageable, le questionnaire est distribué et rempli à l'écrit (tapuscrit, manuscrit...), dans ce cas la parole est plus contrainte aux exigences de l'écrit.

1. Le questionnaire destiné aux parents

Le questionnaire des parents a été établi de la manière suivante :

-les trois premières questions relèvent du choix des parents quant à la scolarisation de leur enfant en milieu ordinaire,

-les questions 4 et 5 s'intéressent à la perception qu'ont les parents de l'aide ou non donnée à leur enfant (l'AESH),

-les questions 6, 7 et 8 s'attardent sur le parcours scolaire de leur enfant (les difficultés rencontrées, les évolutions constatées ...)

-enfin les deux dernières questions permettent d'établir un bilan sur le parcours scolaire de l'enfant, et sur son devenir.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Voici le questionnaire :

1. Pourquoi avoir fait le choix de scolariser votre enfant en classe ordinaire ?
2. La scolarisation se fait-elle de manière partielle ou totale ?
Si elle est partielle : le choix d'une scolarité à temps partiel est-il volontaire ? Pourquoi ?
Comment a-t-elle été mise en place ?
3. Aviez-vous des peurs quant à cette scolarisation ? Comment l'avez-vous envisagée ?
4. A-t-il un accompagnant d'élèves en situation de handicap, plus connu sous l'acronyme AESH ? Si oui est-il le même depuis ses débuts de scolarisation ?
5. Que tirez-vous de cette aide ?
6. Racontez-nous sa première année en classe de petite section ? Sa deuxième année en classe de moyenne section (les différences d'organisation, de relations, ...) ? Ses débuts de GS ?
7. Quelles évolutions au niveau des apprentissages avez-vous vues depuis sa première année de petite section ?
8. Avez-vous rencontré des problèmes lors de ses années de maternelle ? Si oui, de quel ordre sont-ils (relationnels, émotionnels, individuels ...) ?
9. Un bilan ? Avec du recul referiez-vous la même chose ?
10. Quel avenir pour l'année prochaine ? Pourquoi ? / Qu'est-il devenu aujourd'hui ?

2. Le questionnaire destiné aux professeurs des écoles

Le questionnaire destiné aux professeurs des écoles s'est établi de la manière suivante :

- les trois premières questions s'intéressent au profil du professeur des écoles ; ce qui va nous permettre de mesurer son expérience sur l'accueil des enfants trisomiques,
- les questions 4, 12, 13, et 14 sont des questions d'ordre subjectif qui interrogent le professeur sur son ressenti précédant et succédant l'accueil de l'élève trisomique.
- les questions allant de 5 à 11 sont des questions purement professionnelles qui s'intéressent pédagogiquement à l'organisation du professeur, et au parcours scolaire de l'élève.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Voici le questionnaire :

1. Au cours de votre carrière, combien d'enfants trisomiques avez-vous accueilli ?
2. En quelle année avez-vous accueilli votre premier élève trisomique ? Quel était votre niveau d'ancienneté à ce moment ?
3. En quelle année avez-vous accueilli le deuxième élève trisomique ? Le troisième ? Etc. ...
4. Quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous alliez accueillir un enfant trisomique dans votre classe la première fois ? Depuis le premier accueil, quelle a été votre réaction lors des autres accueils ?
5. Lors de l'accueil de l'élève trisomique pour la première fois, quelles réflexions pédagogiques avez-vous eues, mises en place avant même la rentrée de l'élève ? Quand vous appreniez que vous aviez un nouvel élève trisomique que mettiez-vous en place ?
6. Avant de l'avoir dans votre classe en GS, quel avait été son parcours scolaire ?
7. Avez-vous eu des retours de ces années précédentes ? De quelle manière ?
8. Comment s'est organisée la rentrée de votre élève cette année ? Y a-t-il eu des choses faites en amont ? Ou dans les premières semaines du mois de septembre ? Avec qui ?
9. Comment s'est passée la rentrée de l'élève trisomique ?
10. Avez-vous déjà vu de l'évolution depuis la rentrée ? Si oui, laquelle ?
11. Comment gérez-vous son adaptation avec vous ? Avec les autres élèves ? Avec les autres parents ?
12. Avez-vous eu un impact sur la suite de son parcours ?
13. Que tirez-vous de cet accueil ?
14. Pensiez-vous que ce soit bénéfique pour l'enfant trisomique de suivre un parcours ordinaire en école maternelle ? Si oui, à quel niveau ?

L'enfant trisomique à l'école maternelle

3. Le choix des sujets

Après avoir établi ce questionnaire, nous avons entamé une démarche de recherche de sujets. De ce fait et en prenant en compte du délai de réalisation de notre recherche nous avons réussi à interroger professeurs et parents de 3 élèves trisomiques ayant connus une scolarité maternelle ordinaire. Nous pouvons donc dire que nous avons trois sujets pour réaliser notre étude. Sur 3 de ces sujets, deux mères ont été interrogées et ont décidé de se rendre anonymes. Sur le troisième sujet, les deux parents (mère et père) n'ont pas vu d'objection à rendre nominatif leur questionnaire. Pour chaque questionnaire nous avons décidé d'interroger d'abord les parents puis le professeur. En effet, il nous semblait intéressant d'analyser et de comprendre d'abord les motivations, les enjeux d'un choix de scolarisation ordinaire pour les parents d'un enfant trisomique avant de s'intéresser aux réponses du professeur. Dans ce sens, nous opposons « parole familiale » à celle « professionnelle ». Cette manière de faire nous permettait d'aborder l'interview du professeur en ayant en tête le recueil des réponses, et donc les impressions des parents quant à la scolarité de leur enfant. La retranscription des interviews se trouvera en annexe. Une analyse des réponses sera apportée dans la troisième partie de notre recherche.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

C. Résultats

1. Rappel du cadre de recherche

L'objectif de cette partie est de vérifier les hypothèses émises concernant les effets d'un parcours scolaire en école ordinaire, plus précisément en maternelle pour un élève atteint de trisomie 21. Compte tenu des conclusions tirées de la partie théorique nous avons émis et retenu l'hypothèse suivante : "le professeur des écoles peut se trouver en incapacité d'aider un enfant en situation de handicap, porteur de trisomie 21 dans sa classe, tant le profil de la trisomie 21 semble difficile à gérer. En cela, les effets d'une scolarisation en milieu ordinaire semblent plus être négatifs que positifs." Pour vérifier cette hypothèse nous avons mis en place deux questionnaires à destination d'abord des parents, et puis enfin des enseignants d'élève porteur de trisomie 21 ayant un parcours en classe de maternelle ordinaire. Il s'agit donc, ici, d'analyser ses interviews. Pour cela, nous allons organiser cette partie de la manière suivante : d'abord nous analyserons chaque interview, pour pouvoir ensuite trier les informations et regarder si des points communs ou des différences apparaissent au travers de ces six interviews. Cette analyse nous permettra ensuite de faire un retour sur notre hypothèse afin de convenir d'une réponse à notre problématique de recherche.

Reprenons les 3 sujets de cette recherche qui sont trois sujets différents. En effet le premier sujet a effectué deux années de suite en classe de GS et est donc resté quatre années en école maternelle ce qui n'est pas ordinaire. Le deuxième sujet est une étude particulière puisque l'on parle d'un élève qui a été scolarisé il y a 25 ans et qui n'a fait que deux années en école maternelle. Enfin pour le troisième sujet sa scolarité est encore d'actualité puisqu'à l'instant T de l'interview il était encore scolarisé en classe de GS et son avenir était là en pour parler.

2. Analyse de chaque interview

Sujet 1

Commençons par l'analyse de l'interview des parents. Dès le début de l'interview on voit que la mère de X connaît bien le sujet puisqu'elle nous informe de suite de la loi de 2005 en nous expliquant donc que le parcours scolaire de son enfant a été portée par cette loi directement sans forcément qu'elle ne fasse de choix. La scolarité de X a été partielle durant 3 années puisque X n'y allait que le matin c'est un choix de la mère. Au niveau de la troisième question la mère adopte un regard fuyant et dans le vide lorsqu'elle évoque les peurs qu'elle a pu avoir quant à la scolarisation de son enfant. A partir de cette question on peut voir que dans son discours va s'installer un champ lexical de la sécurité, en témoigne l'utilisation du terme

L'enfant trisomique à l'école maternelle

"rassurant" à plusieurs reprises nous pouvons reprendre les réponses des questions 3 et question 5 (lignes 10 à 30) : "l'équipe de l'école s'est montrée rassurante", "c'est rassurant de se dire [...]" "En plus X [...] c'était quand même rassurant". On peut également remarquer la manière dont elle parle de l'équipe éducative (enseignants + AESH) en évoquant la confiance qu'elle leur a accordée et du soutien qu'elle a reçu à la question 5 et 6 : "[...] de nous mettre en confiance", "l'équipe de l'école était d'accord avec mon choix, elle m'a d'ailleurs toujours bien soutenue". A la question 6 on peut dire que la mère adopte de l'empathie lorsqu'elle dit "je ne leur en veux pas" comme si elle se justifiait aussi d'avoir trop vite dit que "les instits étaient peut-être moins investis". Cette remarque accompagnée du mouvement de tête montre qu'elle essaie sans doute de se mettre à la place des professeurs des écoles et de cette manière elle essaie de comprendre l'incapacité, ou l'impossibilité des professeurs de continuer à faire progresser X. Au niveau des apprentissages, on comprend que la mère a du mal à juger les évolutions de son enfant, elle souligne d'ailleurs le fait de ne pas pouvoir suivre ses apprentissages en disant "je n'en ai pas la capacité". Elle évoque par ailleurs le manque de langage de son enfant. La mère a plus tendance à évoquer l'évolution de son enfant par le côté social que cognitif puisqu'elle évoque à de nombreuses reprises l'ouverture de son enfant vers l'extérieur. Nous pouvons, pour illustrer ce propos, reprendre la réponse à la question 7 où l'on retrouve des verbes positifs socialement "s'ouvrir", "s'épanouir avec des copains et copines non handicapés" – remarquons que dans cette phrase, la mère évoque le "non handicapé", où l'on retrouve également le lien positif que X entretenait avec ses camarades que la mère voit comme une aide pour son enfant : "cette relation avec les autres l'a beaucoup aidé". C'est la sociabilité que la mère de X développe le plus dans son discours.

Poursuivons avec l'analyse de l'interview de l'enseignant. En 50 ans d'ancienneté cet enseignant n'a reçu qu'un seul élève porteur de trisomie 21, il s'agit de X, qu'il a eu dans sa classe durant 2 années de suite. Nous remarquons de suite la facilité, et l'aisance du professeur à évoquer le cas de X. Lorsque les questions 4 et 5 (lignes 71 à 82) lui sont posées, le professeur admet directement qu'il n'avait aucune crainte et par conséquent n'a pas essayé de mettre quoique ce soit en place pour l'arrivée de X. Il nous explique qu'il a préféré attendre de l'avoir dans sa classe, pour d'abord faire connaissance avant de fixer de quelconques objectifs de différenciation. Le cadre scolaire de cet élève qui était présent depuis la petite section, et qui a reçu une aide dès la moyenne section a permis également à l'enseignant de ne pas être inquiet puisque cet élève était connu. On remarque que le professeur a rapidement évoqué les difficultés rencontrées avec X, dès la question 7 il évoque que dès la deuxième année, l'équipe a remarqué

L'enfant trisomique à l'école maternelle

"des difficultés plus évidentes", il poursuit en rajoutant " et puis après ce n'était plus la même chose, elle n'était plus disponible et le contact était difficile." A la question 10, il évoque "le bruit" que X faisait et dirige à nouveau rapidement son discours sur les problèmes rencontrés : " Mais aussi avec l'AESH, sa relation a changé. Plus on avançait dans l'année moins elle supportait l'autorité de la personne qui l'accompagnait", "elle aimait rentrer en confrontation avec elle". Lorsque l'on évoque la question des apprentissages le professeur des écoles semble démuni et nous fait part de son sentiment d'impuissance, on peut reprendre la réponse à la question 13 " Je ne sais pas on n'a pas l'impression de pas être bien efficace face à un élève comme ça parce que pas assez de temps, pas assez formé, trop d'élèves à gérer et si on veut attendre quelque chose de positif vis à vis des apprentissages il faudrait faire un travail monstrueux sans peut-être sur du résultat.". Le professeur évoque le manque de temps et le manque de formation. A la question 14 qui permet au professeur de faire un bilan, lui-même évoque qu'il n'y a pas de positif dans les apprentissages pour un élève trisomique scolarisé en maternelle ordinaire. Il mentionne de nouveau le manque de temps pour s'occuper de cet élève, et semble dire qu'il n'y a pas d'évolution notable pour un élève trisomique. Selon lui cet élève n'avait plus sa place et a donc été favorable à l'admission de X dans un centre médico-éducatif. Par ailleurs lorsque l'on évoque le côté bénéfique de la scolarisation en école ordinaire, le professeur nous parle, tout comme la mère, de la sociabilité et de l'intégration de l'enfant qu'il voit comme quelque chose de très positif pour l'enfant trisomique mais aussi pour les autres enfants, camarades.

Dans ces deux discours nous voyons bien que le côté social est largement suscité et mis en avant par les deux protagonistes qui soulignent positivement la sociabilité qu'a connue X par l'école ordinaire. L'utilisation du terme de "non handicapé" à la question 7 par la mère sous-entend quand même sa satisfaction au fait que son enfant ait une bonne relation avec des enfants non handicapés. Comme si sans une scolarisation en école ordinaire cela n'aurait pas été possible. Par contre, la mère n'évoque pas les évolutions de son enfant quant aux apprentissages et le professeur tend à démontrer que cela n'est pas possible ou du moins pas assez notable pour permettre à une élève trisomique de poursuivre sa scolarité en classe ordinaire. On peut aussi relever que le professeur insiste sur le manque de formation, et le manque de temps qu'il a ressenti et qu'il l'a donc mis dans une position d'impuissance pour s'occuper convenablement de X. Nous retiendrons donc ces éléments.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Sujet 2

Pour cette interview nous sommes remontés en 1996, cette période est marquée par une politique résolument inclusive pour la scolarisation des enfants porteur de handicap pour autant aucune loi n'existe encore pour l'inclusion. Le choix de la scolarisation pour Maxime a été guidé par une équipe de suivi qui a suivi l'enfant dès son plus jeune âge. Les parents se sont laissés portés par ce choix et ont donc commencé leur démarche pour l'inscription de Maxime dans une école. La mère nous explique ce parcours avec beaucoup d'affect, ses débuts difficiles par le refus d'une maitresse de recevoir son enfant, elle utilise l'adverbe "très" à de nombreuses reprises pour appuyer la tristesse qu'elle a ressenti durant ce moment "très mal reçu", "très dur", "très émouvant". Dans cette première réponse on voit aussi la grande présence du SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile) sur lequel les parents se sont appuyés pour réaliser leur démarche jusqu'au bout. Rapidement la mère va évoquer également la présence d'aide supplémentaire comme la psychomotricienne. On voit bien là l'importance de toute cette équipe qui a permis de soutenir et rassurer les parents dans la démarche, elle finit d'ailleurs sa réponse par " Ca a vraiment été une chance d'avoir une bonne équipe autour de nous et de notre enfant" qui montre le climat de confiance dans lequel étaient les parents avant même que l'enfant ne soit scolarisé. Le discours continue et on voit toujours la présence des intervenants extérieurs. A la réponse 2 la mère nous expose les diverses interventions de la psychomotricienne et de l'orthophoniste en classe, et le père rajoute " il était toujours suivi aux marmots en dehors de l'école, un suivi au niveau de ses évolutions, avec toujours un soutien et une aide pour le suivi éducatif et physique", cette fin de réponse révèle de nouveau l'honneur des parents envers l'aide qu'ils ont reçue. Les parents nous expriment les inquiétudes qu'ils ont eues concernant cette scolarisation et ces inquiétudes tournent surtout autour de l'acceptation de leur enfant. Lors des questions d'aide 4 et 5 (lignes 40 à 48) les parents répètent la présence d'aide du SESSAD, on a donc orienté la question 5 sur cette aide pour essayer de comprendre ce qu'elle a concrètement apporté. La mère nous explique donc que le SESSAD a été une aide aussi importante pour la maitresse et pour que Maxime. Du côté des apprentissages les parents nous affirment ne pas avoir vu "d'évolutions réelles" sur le plan cognitif. Le père étaye son propos en faisant références sans doute à des choses déjà connues et vécues puisque Maxime est leur deuxième enfant, donc le premier enfant a sans doute développé rapidement "l'écriture", le dessin "d'un bonhomme", l'écriture de son prénom alors que Maxime non. La mère reprend la parole en trouvant un point positif sur l'évolution des acquis de leur enfant, en évoquant le

L'enfant trisomique à l'école maternelle

domaine de la motricité. La mère exprime une certaine compassion envers la maitresse lorsqu'elle dit "je pense que ça c'était difficile à gérer du côté de la maitresse à l'école" en évoquant le fait que Maxime n'avait pas notion du danger. Le père rajoute aussi qu'ils ont pu faire le constat que Maxime se fatiguait beaucoup à l'école et que cela se manifestait par une lenteur d'exécution. A la question 8 (lignes 72 à 76) on retrouve le climat de confiance instauré entre les parents et la maitresse de Maxime, puisque la mère dit ne pas avoir rencontrés de problèmes en partie grâce à la confiance qu'ils ont sue accorder à la maitresse. Pour conclure cette interview les parents nous font le bilan de ce choix : la mère exprime un regret de ne pas avoir continué la scolarité de son enfant en école ordinaire, le père la reprend en lui disant que Maxime n'aurait pas pu suivre mais termine sa phrase en disant "enfin je ne sais pas je pense qu'on a bien fait", on sent donc un peu de regrets dans le discours des parents. La mère évoque aussi le côté social que cette scolarisation a apporté à Maxime mais aussi au sein de toute la communauté du village dans lequel ils vivaient, elle utilise à cet effet les termes "d'intégration" pour Maxime, et de "bénéfique" pour les camarades de Maxime. Le questionnaire se termine de manière assez émouvante puisque les parents prennent le temps de remercier la maitresse pour l'accueil de leur enfant.

Il y a une dimension sociale très importante qui est à nouveau relevée dans ce discours. D'abord, du côté des parents. En effet, le discours des parents est fortement marqué par un champ lexical de la confiance, confiance accordée à toute l'équipe qui suivait leur enfant (SESSAD, maitresse, intervenants extérieurs...). On comprend que ce climat a été vraiment bénéfique pour que la scolarisation de l'élève se passe au mieux.

Passons maintenant à l'interview du professeur. Maxime a été le premier élève trisomique que cette maitresse a reçu et à ce moment c'était sa première année, elle l'a suivi durant 2 ans. Elle en a ensuite reçu 2 autres, un en MS, et un en PS. Lors du premier accueil, donc celui de Maxime, la maitresse nous fait part de la détresse qu'elle a pu avoir et nous explique qu'elle s'est tournée vers la psychologue scolaire qui n'a pu lui apporter l'aide nécessaire, elle a donc "appris sur le terrain". On peut voir là à nouveau un manque de formation de la part de l'institution. Sur ces trois élèves la maitresse nous explique qu'aucun n'a reçu d'aide extérieur plus communément, aujourd'hui, appelé "AESH". Il semblerait que pour l'élève qu'elle a cette année ce soit compliqué pour obtenir une aide. On peut bien comprendre, dans ce sens, l'impuissance des professeurs à gérer un élève handicapé en plus d'un groupe classe sans aides. On voit bien là que même 20 ans plus tard la difficulté d'obtenir une aide AESH persiste. Il resterait à comprendre pourquoi il est tant difficile d'en obtenir. La professeure nous explique

L'enfant trisomique à l'école maternelle

qu'elle ne met rarement en place des aménagements pédagogiques en amont car elle a besoin de voir l'élève, et de mesurer ses capacités pour organiser sa pédagogie. Pour Maxime elle nous fait part brièvement de la rencontre qu'elle a eu en amont avec les parents et l'équipe du SESSAD. Lors de la rentrée, elle a remarqué les inquiétudes des parents et nous précise que son rôle c'était aussi de "rassurer" les parents. Par cette déclaration on se rend compte de la volonté du professeur à instaurer un climat de sécurité pas que pour l'élève mais aussi pour ses parents. Au niveau des évolutions, la maitresse nous dit que l'élève arrivait à suivre la première année dans son groupe d'âge avec de la différenciation mise en place. Elle nous fait part de ses évolutions concernant le fonctionnement de la classe, Maxime investissait bien le groupe classe et les règles, ce qui est positif puisque cela veut dire qu'il avait une capacité de compréhension à hauteur des autres élèves. Elle étaye ses propos en utilisant certains exemples concrets "discrimination visuelle", "tris de couleurs" toujours en restant positive quant aux capacités de l'élève. Elle nous évoque les difficultés au niveau de la motricité fine, c'est-à-dire ce qui concerne les gestes fins, de la manipulation gestuelle, qui tend vers l'écriture. On retrouve là ce que nous évoquait le père en nous disant que Maxime n'arrivait pas à écrire. Il y a une corrélation entre les difficultés apparentes dès le début de motricité fine et de l'acquisition de l'écriture. L'intégration de l'élève est évoquée non sans mal, il n'y a eu aucun problème, la maitresse explique avoir mis en place des temps de lecture, de parole. On ressent par ce discours un bon climat de classe, et la volonté de la maitresse à instaurer de la bienveillance. Elle évoque les interventions de professionnels : la psychomotricienne et l'orthophoniste, qui travaillaient en petit groupe avec Maxime. Les parents nous ont également fait part du travail de ces intervenants. Les intervenants extérieurs ont eu un rôle important et déterminant dans cette scolarisation pour l'avancé mais aussi l'intégration de l'élève. L'ensemble des choses mises en place et du climat de confiance instauré entre le groupe classe, entre les intervenants extérieurs, l'équipe de suivit, le professeur et les parents ont grandement participé à l'acceptation, à l'intégration de cet élève handicapé et à son bon développement au sein d'un groupe classe ordinaire. Dans cette interview on a remarqué la grande implication de la maitresse dans la scolarisation de cet élève, elle nous confesse même avoir eu une posture "affective" avec cet élève. Cela se ressent dans tout son discours qui a été marqué par des moments d'émotions. D'ailleurs, elle ne cache pas son implication non plus dans l'avenir de l'élève, elle a eu des contacts avec l'IME et est même aller le visiter pour ensuite faire part de ses impressions aux parents. Cette maitresse semble avoir été très investie dans le parcours de Maxime. En bilan, elle dresse un portrait très positif de cet accueil. Dans les deux dernières réponses on voit un champ lexical de la joie se dessiner à travers l'utilisation d'adjectifs comme "positif", "super",

L'enfant trisomique à l'école maternelle

"formidable" à deux reprises, "bons souvenirs", "bénéfique". Au niveau des effets d'un parcours scolaire ordinaire en classe de maternelle pour cet élève trisomique, la maitresse nous explique en généralisant que pour la sociabilité des élèves trisomiques mais aussi des autres élèves ça ne peut être que bénéfique et une chance même puisque cela développe d'autant plus le "bien vivre ensemble" préconisé dans les programmes. Ensuite, du côté des apprentissages cognitifs elle n'arrive pas à se positionner et exprimer de nouveau le manque de temps, et le sentiment d'impuissance qu'elle a pu ressentir sur l'évolution de cet élève.

Pour conclure sur ces deux interviews, on revient à dire également que la dimension sociale est très présente. On ressent énormément le bon environnement dans lequel l'élève a effectué sa scolarisation. Un climat de confiance, de sécurité, de bienveillance s'est rapidement instauré entre toute la communauté éducative et on voit bien dans cette ambiance les parents et le professeur semblent épanoui du parcours de cet élève qui a pu être bien intégré, accepté sans rencontrer de problèmes particuliers. La maitresse nous a également fait part de son implication personnelle dans ce parcours ce qui a sans doute permis de conserver ce climat bienveillant autour de l'élève.

Sujet 3

Terminons avec l'analyse du troisième sujet. D'abord reprenons l'interview attribuée aux parents. Nous commencerons cette analyse en nous arrêtant sur quelques mots de la mère dès la première question. Au lieu d'utiliser la locution courant "école ordinaire", la mère parle d'école normale, il y a sous cette dénomination une idée préconçue de la mère qui voit l'école comme un cadre normatif à respecter. On peut émettre l'hypothèse que selon elle le choix d'un autre parcours n'aurait pas été "normal". De plus, elle nous explique ce choix en disant vouloir "donner une chance" à son enfant. Une chance pour qu'il réalise "un parcours scolaire comme les autres". A nouveau cette formulation peut donner l'impression que pour la mère la scolarisation en école ordinaire n'est que la seule voie pour que son enfant réussisse au même titre que les enfants tout-venants. Elle effectue d'ailleurs clairement le parallèle en utilisant la comparaison "comme les autres". Dès cette première question on peut saisir la détermination de la mère à vouloir impérativement intégrer son enfant dans un parcours scolaire ordinaire. Pour sa scolarisation l'enfant a bénéficié d'un accompagnant, AESH, dès sa première année, ce qui a permis aux parents de voir et revoir le temps scolaire de leur enfant à de nombreuses reprises. Pour ses parents l'AESH a été comme un renfort en plus de la maitresse, un renfort à qui ils ont accordé leur confiance. La mère nous fait part des inquiétudes qu'elle a pu avoir lors

L'enfant trisomique à l'école maternelle

de la première rentrée de son enfant. Ses inquiétudes tournent surtout autour du regard et du jugement des autres à l'égard de son enfant, ce qui se ressent également lorsqu'elle nous décrit la première rentrée de son enfant à la question 6 (lignes 26 à 41). De suite, elle évoque les temps de paroles mis en place par le professeur pour parler du handicap et de la différence avec les autres camarades de la classe pour faciliter l'acceptation de Y. De cet fait, Y n'a rencontré aucun problème d'intégration, d'autant qu'il a eu les mêmes camarades de classe durant 3 années ce qui a permis la mise en place de repères créant ainsi un environnement rassurant et confortable à chaque rentrée pour Y. La mère évoque également "la bonne communication entre chaque professeur" ce qui permet d'entretenir de bonne relation entre professeurs et parents. Du point de vue des apprentissages, la mère affirme avoir vu des évolutions au niveau du langage, au niveau des mots utilisés par son enfant ce qui s'appelle plus communément le vocabulaire actif. En effet, chaque enfant arrive en maternelle avec un bagage langagier différent des uns et des autres. L'objectif du côté du professeur est d'uniformiser ce bagage pour permettre à tous les élèves d'avoir les mêmes bases langagières avant de l'enrichir. Le vocabulaire actif correspond, en fait, aux unités connues et employées par le locuteur alors que le vocabulaire passif correspond aux unités dont le locuteur connaît mais n'utilise que très rarement. C'est sans doute ce dont la mère évoque lorsqu'elle parle des progrès langagiers et des nouveaux mots utilisés par son enfant. Mais ce sont les seuls progrès que la mère remarque, car pour les autres domaines comme l'écriture elle ne voit pas d'avancé positif pour son fils, elle effectue d'ailleurs à nouveau un parallèle avec ce que savent faire les camarades de Y, et Y. Pour conclure, la mère nous confie sa fierté par rapport à ce choix de parcours, même si l'avenir de son enfant reste encore incertain, il semblerait que la mère veuille faire continuer un parcours ordinaire à son enfant. Elle nous explique d'ailleurs que ce choix est en train de se décider et de se discuter avec toute l'équipe de suivi. Il semblerait qu'un désaccord se présente entre la volonté de la mère qui ne voit que "du bien et du bon" de ce parcours, et entre les professionnels qui semblent démontrer que poursuivre en cours préparatoire ne serait pas un choix judicieux pour permettre à Y de s'épanouir, et d'évoluer. Ici, nous voyons pour la première fois sur les trois interviews un choix d'avenir difficile, avec toujours la présence des avis, et conseils des professionnels de l'éducation.

Continuons cette analyse avec l'entretien du professeur qui a reçu deux élèves trisomiques en quatorze ans d'ancienneté. Lors du premier accueil le professeur explique avoir été "surpris" et a pris cette nouvelle avec beaucoup d'inquiétudes et de questionnements. Pour le deuxième accueil qui concerne le sujet étudié ici, le professeur explique avoir été moins

L'enfant trisomique à l'école maternelle

perturbé puisque l'élève était présent dans l'école depuis la classe de petite section, et lors des réunions de cycles, et d'équipe le sujet était toujours abordé pour permettre une bonne communication et organisation autour de l'élève trisomique. Ce contexte et cette ambiance ont permis au professeur d'être plus à l'aise et plus averti pour accueillir Y en GS. Ce professeur semble s'être beaucoup appuyé sur ses collègues pour mettre en place des choses pour ses élèves. Lors du premier accueil en 2009 il nous décrit les différents aménagements de classe qu'il a effectués en s'appuyant sur ce qu'avait fait sa collègue. D'un point de vue pédagogique, il nous confie avoir préféré rencontrer et estimer les besoins de son élève avant de réfléchir à des organisations particulières. Il évoque également avoir attendu de rencontrer l'AESH pour préparer les adaptations pédagogiques nécessaires à l'élève. On voit bien ici l'importance qu'accorde le professeur à son équipe. Il discute, prend des informations et attend de rencontrer ses collègues pour réaliser des choses. La relation entre ses collègues lui semble importante pour instaurer un climat de travail autour de l'élève qu'il accueille. Lorsqu'il évoque les organisations mises en place pour accueillir Y en GS à la question 5 et 8, il évoque à nouveau les organisations de ses collègues sur lesquelles il s'est appuyé. En outre, il précise l'organisation de ses ateliers dans laquelle l'AESH de Y a complètement sa place, il l'évoque à de nombreuses reprises. Dans son enseignement le professeur semble complètement s'adapter au besoin de Y puisqu'il a mis en place une forme d'atelier qui s'adapte au plus près des besoins de Y. Y peut, en fonction de son humeur, de ses capacités du jour, faire un ou plusieurs ateliers que le professeur a préparés à l'avance pour qu'il y en ait toujours disponible. Cet élève tout comme le premier sujet X a eu un GEVASCO et un PPS mis en place pour sa scolarisation. Une bonne communication entre les membres de l'équipe de suivi de Y a permis "un bon transfert des informations" selon le professeur. Au niveau des évolutions, le professeur semble dire que le mot "évolution" ne convient pas forcément pour décrire les avancées de Y, il dit que son implication, les résultats de son travail sont aléatoires d'un jour à l'autre et ne trouve pas d'explication à cela. Il précise, par ailleurs, les évolutions remarquées par l'ensemble de l'équipe de l'école concernant le langage et la tenue de Y. Le travail réalisé avec l'orthophoniste est aussi un facteur de l'évolution langagière de Y que nous évoquait d'ailleurs la mère lors de son interview. Toutefois, le professeur termine cette question en précisant que la capacité de concentration, de précision de Y est "très limitée" ce qui semble être un frein à la continuation de la scolarité en élémentaire ordinaire. Selon l'équipe de l'école, Y va être lésé, perdu en cours préparatoire car les journées sont plus longues et plus chargées cognitivement. Le professeur évoque aussi le travail du professeur de CP qui aura une lourde responsabilité et charge en accueillant un élève trisomique dans sa classe. Bien que l'équipe essaie d'imposer leur avis en

L'enfant trisomique à l'école maternelle

expliquant et démontrant les méfaits d'un éventuel choix de parcours en élémentaire, le professeur nous dit bien que ce ne sont pas eux qui décident et que le dernier choix revient toujours aux parents. Pour terminer cet entretien, le maître tire de ces deux accueils que du bon. Il pense que cette scolarisation permet une meilleure sociabilité pour Y et pour ses camarades, que ça permet de travailler l'acceptation de soi et des autres, d'accepter la différence, de lutter contre les discriminations dès le plus jeune âge. Néanmoins il reste à dire qu'au niveau cognitif cela semble plus difficile à juger et n'arrive donc pas à émettre un avis sur les effets d'une scolarisation ordinaire sur les apprentissages d'un élève porteur de trisomie.

Ce discours est très marqué socialement. En effet, le professeur tout comme les parents évoquent plusieurs fois les bienfaits d'une bonne communication entre toute l'équipe des professeurs, des intervenants extérieurs (orthophoniste, AESH) pour instaurer un climat favorable à l'accueil de l'élève trisomique. Il nous confie s'être beaucoup appuyé sur les mises en place pédagogiques, et aménagements de ses collègues pour l'accueil de Y. Les deux locuteurs évoquent également à de nombreuses reprises que le contexte, le fait que Y soit inscrit dans cette même école depuis la PS a permis à l'élève d'être bien puisqu'il connaissait les adultes, les élèves, et les lieux de l'école. Ce contexte a permis de réduire d'éventuels gênes pour l'aisance de Y au sein de cette école. On retrouve également dans ces deux discours les effets positifs de ce choix de scolarisation pour la sociabilité de l'élève, et des autres élèves.

3. Analyse générale

Dans cette partie nous allons reprendre les différents éléments de six interviews, soit des trois parents, et trois professeurs. Le but est de voir si des éléments sont communs ou divergents dans le but de répondre à notre hypothèse de recherche. Nous avons remarqué que finalement les interviews de ces trois sujets se rejoignent sur bien des points. En effet, nous avons relevé une dimension sociale très forte dans tous les discours des locuteurs. Nous ressentons cette dimension à travers les différentes évocations des rapports entre les protagonistes de la communauté éducative (professeurs des écoles, parents, équipe de suivi...), au sein même des classe entre l'élève porteur de trisomie et ses camarades, lors des questions sur les inquiétudes et craintes du côté des parents mais aussi des professeurs, et enfin lorsque que parents, et professeurs tirent le bilan de la scolarisation du sujet. Reprenons ces différents éléments un à un.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Les professeurs des écoles parlent beaucoup du rôle des collègues, des AESH, et parfois même des intervenants extérieurs qui leur semblent important pour établir une ligne conductrice pour l'accueil d'un élève porteur de trisomie 21 de la PS à la GS. D'ailleurs ils relèvent tous l'importance et le bénéfice que peut apporter une scolarité complète dans une même école pour un élève handicapé car cette situation apporte un confort pour l'élève et réduit les éventuelles perturbations (lieux connus, personnes connues – adultes et camarades). Rappelons que l'enfant trisomique peut avoir des difficultés apparentes à s'adapter aux changements (cf partie III. L'enfant trisomique à l'école maternelle en France, sous partie 3. Les spécificités de l'enfant porteur de trisomie 21), dans ce sens, un parcours en école maternelle effectué dans une même école semble nécessaire au bon déroulement d'une scolarisation d'un enfant trisomique car il a besoin de repères pour se créer une sorte de cocon dans lequel il saura s'épanouir sans craintes. Pour illustrer ces propos nous pouvons reprendre les paroles suivantes : Sujet 3- lignes 76 à 87 " [...] Et puis cette année, je n'ai pas été surprise parce que Y est dans l'école depuis sa petite section, donc tout le monde le connaît et à chaque rapport toute l'équipe était présente. Lorsque l'on faisait des conseils de cycle nous évoquions toujours son cas, donc voilà pas surprise et pas forcément d'inquiétudes. Quand nous sommes en poste depuis plusieurs années dans la même école, que l'équipe ne change pas, et que les enfants restent de la première année à la dernière année c'est quand même confortable pour effectuer des projets, et essayer de tenir une ligne de conduite entre les organisations de classe, les systèmes de règles etc. ça permet de ne pas perturber les élèves enfin voilà donc je n'étais pas perturbée par son arrivée dans ma classe.". Sujet 1 – lignes 98 à 101 " La rentrée de X s'est plutôt bien passée dans l'ensemble, [...] un nouveau lieu mais il connaissait les élèves qui le suivent depuis sa classe de PS."

Dans deux cas sur trois, les professeurs et les parents nous évoquent la relation avec l'AESH qui semble aussi importante pour le bon déroulement de la vie de classe. Les professeurs expliquent le rôle de l'AESH dans le bon acheminement des apprentissages notamment par leur implication dans les ateliers. Ce rôle accordé par le professeur à l'AESH montre la confiance qu'il lui accorde. Certains évoquent également les interventions extérieures guidées par des orthophonistes et psychomotriciens pour démontrer leur effet sur les apprentissages et l'intégration d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe ordinaire. Par ailleurs, les parents confient aussi être "rassurés" par la présence d'une AESH. L'AESH semble représenter, pour les parents, un renfort, un soutien au professeur des écoles pour guider et accompagner leur enfant. Les parents du sujet 1 aux lignes 21 à 30 déclare : "C'est rassurant de se dire que quelqu'un est à coté de X en plus du maître, c'est un peu comme une troisième épaupe en plus de l'institut qui permet de nous mettre en confiance et de se dire que notre enfant

L'enfant trisomique à l'école maternelle

est bien accompagné parce que parfois je me demandais comment l'institut ferait si il était tout seul, avec une grosse classe et pas mal d'enfants difficile en plus de X. Sans aide j'aurais peut-être été plus inquiétée de laisser X. [...]". La mère du sujet 3 répond à la ligne 24 que la présence d'une AESH "permet de laisser son enfant avec un peu plus de confiance" et ajoute "qu'en plus de la maitresse, quelqu'un sera toujours vers lui et pourra veiller à tout ce qu'il fait."

La communication au sein d'une équipe, et entre les parents montre aussi à quel point elle est importante pour instaurer un climat de confiance et de bienveillance autour de l'organisation de la scolarisation de l'enfant. Cela permet d'apaiser les parents sur leurs éventuelles craintes et de créer un environnement propice à la communication. Sur les trois sujets les relations entre parents et équipe de l'école semblent toutes bonnes et positives pour l'environnement de l'élève/enfant. Par ailleurs, nous pouvons relever les inquiétudes des parents qui tournent pratiquement toutes autour de la sociabilité de leur enfant. En effet, lorsque l'on demande aux parents s'ils ont eu des questions, des peurs concernant la scolarisation, la rentrée, ils répondent pratiquement tous en évoquant la même chose : l'acceptation d'un élève handicapé. Les parents évoquent la peur du regard des autres, l'un parle même de "moqueries" pour reprendre ses paroles : lignes 31 à 33 "Bien sûr au niveau de son intégration, de savoir si les autres élèves ne vont pas se moquer, mais aussi des peurs au niveau des parents puisque nous étions dans un petit village tout le monde le connaissait plus ou moins déjà.". La mère ajoute ensuite aux lignes 34 à 38 les craintes qu'elle a eues quant à l'acceptation de son enfant du côté des professeurs mais aussi du côté des autres enfants et parents, la peur d'être "isolé".

De plus l'un émet les doutes qu'il a pu avoir concernant la capacité du professeur à gérer une classe entière avec un élève handicapé. Mais finalement le bilan semble se tourner toujours vers la même impression pour les parents qui expriment leur sentiment positif à l'égard de ce choix de parcours qui a permis à l'enfant de développer sa sociabilité. Par ailleurs, ils pensent également aux bénéfices d'un point de vue socialisation que cette scolarisation a pu apporter aux autres élèves, camarades de leur enfant. Ce point de vue est partagé par les professeurs des écoles. Nous pouvons affirmer alors que la scolarisation en maternelle ordinaire apporte des effets positifs d'un point de vue social pour l'élève porteur de trisomie 21. Du côté des apprentissages les professeurs semblent tous d'accord pour dire qu'il est difficile de mesurer les évolutions des enfants trisomiques tant leurs réussites ne sont pas constantes. De plus, ils remarquent qu'à un moment donné les élèves ne peuvent plus avancer et s'épanouir correctement à leur rythme dans les apprentissages au sein d'une classe ordinaire. Du côté des professeurs il semblerait que le manque de temps, le manque de formation, les amènent à se sentir démunis, et, "impuissants", pour mettre en place une différenciation efficace pour l'élève.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Pour autant, les professeurs ainsi que les parents se mettent d'accord sur l'effet positif de ce parcours en évoquant les bénéfices sociaux que celle-ci apporte, la sociabilité notamment. Ils ne rapportent pas que ce positif du côté de l'élève trisomique mais aussi pour les autres élèves qui peuvent alors bénéficier d'un exemple concret pour apprécier, comprendre et vivre la différence, la tolérance, et la bienveillance. Pour l'élève trisomique cela lui permet d'évoluer dans un environnement ordinaire, avec des élèves tout-venants et ainsi d'adopter des aptitudes, et capacités plus développées que s'il avait été dans un centre spécialisé.

Mettons désormais cette analyse en parallèle avec nos hypothèses de départ. Rappelons que l'on avait émis les hypothèses suivantes :

-si le professeur des écoles se trouve en incapacité d'aider un enfant en situation de handicap, porteur de trisomie 21 dans sa classe, tant le profil de la trisomie 21 semble difficile à gérer alors les effets d'une scolarisation en milieu ordinaire semblent plus être négatifs que positifs,

-si le professeur des écoles, par manque de formations, peut se trouver dans l'incapacité d'offrir un cadre d'apprentissage adapté à l'enfant trisomique, alors celui-ci ne peut ne pas réussir à développer des aptitudes, et habilités satisfaisantes au regard de ce qui est attendu pour un enfant de fin de cycle de maternelle (cf programmes de l'école maternelle, BO officiel n°2 du 26 mars 2015) et l'effet peut donc être négatif.

Si nous prenons cette analyse comme élément de réponse à notre problématique il semblerait donc que notre première hypothèse soit réfutée. En effet, à la suite de notre recherche bibliographique nous nous sommes pas attachés au côté social de la scolarisation et avons donc complètement mis de côté ce point. Nous nous sommes plus cantonner au point "apprentissages cognitifs" et aux attendus de fin de cycle. Dans ce cas notre hypothèse est réfutée puisque selon les locuteurs il existe bien un effet positif à ce choix de scolarisation qui se place complètement du côté "du bien vivre-ensemble" abordé par les programmes en vue de former les élèves à la société et à la citoyenneté. Quant à notre deuxième hypothèse qui concerne cette fois clairement les apprentissages cognitifs, il est difficile de l'invalider ou de la valider. Car nous ressentons cette-fois plus du côté des professeurs que cette scolarisation ordinaire n'a pas d'effet d'un point de vue cognitif des apprentissages pour l'élève. Les professeurs peinent à se prononcer sur d'éventuels évolutions possibles mais ne semblent pas forcément dire que cette scolarisation ordinaire est négative pour un élève trisomique.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Conclusion

Dans cette recherche nous cherchons à savoir quels sont les effets d'une scolarisation en école maternelle ordinaire pour un élève en situation de handicap, porteur de trisomie 21. Nos hypothèses émises ont été réfutées à la suite de notre recherche, par les interviews réalisées. Pour conclure, il nous semble important donc de préciser que la volonté de l'Etat de vouloir inclure les élèves trisomiques dans une classe ordinaire est une volonté à dimension plus sociale que cognitive. Vouloir qu'un enfant porteur de trisomie 21 arrive au même niveau de compétence qu'un enfant tout-venant est utopique, il ne pourra de toute manière pas vivre une scolarisation ordinaire identique à celle d'un enfant tout-venant. L'enfant trisomique a besoin d'aménagements, de souplesse, dans son emploi du temps pour évoluer et s'épanouir correctement. En ce sens, les professeurs semblent à ce jour clairement manquer de temps, et de formation pour accueillir et permettre à un enfant porteur de trisomie 21 d'évoluer à son rythme. L'école inclusive reste à ce jour une ambition qui demande une multitude d'avancées administratives, institutionnelles et éducatives. En effet, il faudrait accorder un temps de formation spécifique à la trisomie 21 pour les professeurs des écoles, il faudrait que des adaptations pédagogiques soient mises en place durablement pour s'adapter aux besoins particuliers de l'enfant trisomique, il faudrait apporter également un soutien aux AESH (manque de formations, faciliter l'entrée dans le métier...). De nombreux facteurs qui sont à envisager avec l'ensemble des partenaires de l'école (professeurs, intervenants extérieurs), l'entourage proche de l'enfant (parents, tuteurs...), avec l'équipe de suivi de scolarisation de l'enfant. Si aujourd'hui la communication et cet aspect social de l'acceptation du handicap, et de l'école inclusive semblent admis il reste que les facteurs énoncés ci-dessus ne sont pas assez fixés dans l'institution scolaire ordinaire. Pour réussir cette ambition d'école inclusive totale il faut prendre en charge l'enfant et son handicap dans un projet adapté à chaque enfant, un projet positif, réaliste, global et évolutif.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Bibliographie

Livres et articles consultés :

BEDOUIN D., JANNER-RAIMONDIE M., *Petite enfance et handicap : Famille, crèche, maternelle*. Edition Presses Universitaires de Grenoble, 1 avril 2016. 280 pages.

BERZIN Ch., *Accueillir les élèves en situation de handicap*. CRDP de l'académie d'Amiens, 2010. [Agir]. 154 pages.

BONJOUR P., LAPEYRE M., *Le projet individualisé, clé de voute de l'école inclusive ?* ERES, 2004. 151 pages.

BOURDIEU P, PASSERON JC, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture.*, Paris, Minuit, 1964. 192 pages.

BOURDIEU P, PASSERON JC, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement.*, Paris, Minuit, 1970. 284 pages.

BUGNON JL., LECOMTE JM., PERCEAU J., "Handicap au quotidien, Scolarisation des enfants porteurs de handicap". *Au quotidien*, 2012. 143 pages.

CELESTE B., LAURAS B., *Le jeune enfant porteur de trisomie 21*, Nathan Université, 2001.

DARWIN Ch, *Esquisse biographique d'un petit enfant*, (1877) via le site internet <https://journals.openedition.org/bibnum/878#tocto1n1> (Consulté le 24/03/2018)

DELAUBIER JP., BENOIT M., BEAUJARD Th., BAJARD F., EGRAN B., BINTZ E., *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Réseau Canopé, 2017. [Maitriser]. 249 pages.

DONA A., Cricri, Anne Carrière, 2004. 199 pages.

FREUD S., *La sexualité infantile dans Trois essais sur la théorie sexuelle*, édité en français par Gallimard en 1923.192 pages.

JEANNE Y., *Jean Marc Gaspard Itard, l'aube de la modernité*, ERES, 2007. 144 pages.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

LALOUX E., BARTE Y., *Triso et alors !*, Max Milo, 20 mars 2014. 188 pages.

LEJEUNE-PHELIPOT., *Comment vivre avec un enfant trisomique*, Josette Lyon, 2008.181 pages.

PALACIOS-JACQUET., LIGIA., *Vivre avec la trisomie 21*, Edité par Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, 2006. 83 pages.

PANTANELLE R., "L'évaluation des élèves". *Les cahiers pédagogiques*.N°438, décembre 2005. 70 pages.

PIAGET J., *Introduction à l'épistémologie génétique. La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique*. Presses Universitaires de France, 1950. 184pages.

PREYER W., *The Mind of the Child*, 1882.

RETHORE M-O., MIRCHER C., De KERMADEC S., BLEHAUT H., *Trisomie 21 : Guide à l'usage des familles et de leur entourage*, Bash, 1 novembre 2005. 220 pages.

VAGINAY D., *Accompagner l'enfant trisomique. Trisomie 21 et quête d'identité*, Chroniques sociales, 4 décembre 1997. 239 pages.

VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, traduit et édité par La Dispute en 1997.536 pages.

WALLON H., *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, 1941. 224 pages.

ANONYME *Mon amie est trisomique*. Chenelière Education. 24 pages.

Sites internet consultés :

YVES J., *Jean marc gaspard tard, l'aube de la modernité*. [<https://www.cairn.info/revue-reliance-2007-3-page-129.htm>] (Consulté le 20/11/2017)

PELLETAN C., FRICHET A., *L'intégration délicate mais complète d'un enfant trisomique 21. Intégrer-scolariser oui, mais à quel prix ?* ERES, 2009 (N°30), 230 Pages. [<https://www.cairn.info/revue-contraste-2009-1-page-51.htm>] (Consulté le 20/11/2017)

Dr PFERSDORFF A., *L'enfant trisomique en école maternelle*. 22 Février 2017. [<http://www.pediatre-online.fr/acquisitions/enfant-trisomique/>] (Consulté le 20/11/2017)

ROSSANO P., *Plan Langevin-Wallon (1947) et système éducatif du secondaire en 1991*, *Communication et langages*, 1991. Volume 90, numéro 1 pp. 34-46.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

[http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1991_num_90_1_2333] (consulté le 10/10/2017)

[http://www.lemonde.fr/planete/article/2008/07/15/85-des-cas-de-trisomie-21-detectes-avant-la-naissance_1073550_3244.html](consulté le 18/11/2017)

Ministère de l'Education nationale, [<http://www.education.gouv.fr/>] (Consulté le 18/11/2017)

[www.education.gouv.fr/pid24321/les-programmes-de-l-ecole-maternelle.html] (Consulté le 18/11/2017)

[www.education.gouv.fr/pid24317/l-ecole-maternelle-en-pratique.html] (Consulté le 18/11/2017)

[http://accs.ens-lyon.fr/acces/thematiques/sante/epidemiologie/depistage_trisomie21/Donnees-Illustrations/donnees_risque_age] (Consulté le 18/11/2017)

[<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>] (Consulté le 18/11/2017)

[<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?idSectionTA=LEGISCTA000006103465&cidTexte=JORFTEXT000000333976&dateTexte=19890113>] (Consulté le 18/11/2017)

[<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo991125/MENE9902455C.htm>] (Consulté le 18/11/2017)

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/13/04/3/encart6379_fiche14_404043.pdf] (Consulté le 02/12/2017)

[http://dcalin.fr/internat/charte_luxembourg.html] (Consulté le 18/11/2017)

[<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>] (Consulté le 18/11/2017)

[<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-inclusive-un-defi-pour-l-ecole-Reperes-pratiques-pour-la-scolarisation-des-eleves-handicapes-9646>] (Consulté le 14/04/2018)

[http://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/trisomie_21/16716] (Consulté le 14/04/2018)

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Annexe

1. Transcription de l'interview du sujet 1

Notre premier sujet sera appelé X, car les parents ont préféré respecter l'anonymat du prénom de leur enfant. X a été scolarisée 4 années de suite dans une école dans la commune de Besançon, une école placée en réseau d'éducation prioritaire dit REP+. X a effectué sa petite section en 2013-2014, sa moyenne section en 2014-2015, sa grande section en 2015-2016 et est restée une année supplémentaire en 2016-2017 avant d'être placée en institut médico-éducatif à la rentrée de 2018.

Cette interview a été réalisée en décembre 2018.

1 *1. Pourquoi avoir fait le choix de scolariser votre enfant en classe ordinaire ?*

2 Parent : Avec la loi de 2005, mon enfant était scolarisé directement, enfin automatiquement à
3 l'école maternelle, donc je n'ai pas réfléchi à autre chose.

4 *2. La scolarisation se fait-elle de manière partielle ou totale ?*

5 *Si elle est partielle : le choix d'une scolarité à temps partiel est-il volontaire ? Pourquoi ?*
6 *Comment a-t-elle été mise en place ?*

7 Parent : De la petite section à sa première année de grande section, X n'allait à l'école que le
8 matin, car elle n'était pas tout à fait propre et puis en petite section elle n'avait pas d'aide. C'est
9 moi qui ai choisi de ne la mettre que le matin, dans un premier temps.

10 *3. Aviez-vous des peurs quant à cette scolarisation ? Comment l'avez-vous envisagée ?*

11 Parent (regard fuyant) : On a peur de mal faire pour notre enfant, on a toujours peur. Mais
12 l'équipe de l'école s'est montrée assez rassurante car les professeurs de cette école ont l'habitude
13 d'avoir des enfants de tous types, après j'ai essayé de ne pas montrer mes peurs à X, mes craintes,
14 mes doutes et j'ai fait comme une rentrée normale, comme pour mes autres enfants.

15 *4. A-t-il un accompagnant d'élèves en situation de handicap, plus connu sous l'acronyme AESH*
16 *? Si oui est-il le même depuis ses débuts de scolarisation ?*

17 Parent : X a eu une aide à partir de la classe de moyenne section et oui ça a été la même ensuite
18 qu'il l'a suivi, donc durant 4 ans.

19 *5. Que tirez-vous de cette aide ?*

L'enfant trisomique à l'école maternelle

20 Parent : C'est rassurant de se dire que quelqu'un est à côté de X en plus du maître, c'est un peu
21 comme une troisième épaule en plus de l'institut qui permet de nous mettre en confiance et de se
22 dire que notre enfant est bien accompagné parce que parfois je me demandais comment l'institut
23 ferait si il était tout seul, avec une grosse classe et pas mal d'enfants difficiles en plus de X. Sans
24 aide j'aurais peut-être été plus inquiétée de laisser X. Après je sais que dans les débuts la relation
25 avec l'AESH était plutôt bonne mais dans sa dernière année de GS, X était sans arrêt en conflit
26 avec l'AESH, comme si elle ne voulait plus d'elle et ça c'était parfois agaçant et même peinant
27 de ne pas comprendre pourquoi X était en "rébellion" avec son AESH. En plus, X ne s'exprime
28 pas bien donc lui demander de nous expliquer quoique ce soit c'est délicat. Enfin, pour moi c'est
29 sûr que c'était quand même rassurant.

30 *6. Racontez-nous sa première année en classe de petite section ? Sa deuxième année en classe
31 de moyenne section (les différences d'organisation, de relations, ...) ? Ses débuts de GS ?*

32 Parent : Sa première année en PS s'est très bien passée, j'avais plutôt un bon retour. L'équipe
33 scolaire était plutôt satisfaite et pas du tout craintive à l'idée d'avoir un enfant handicapé dans
34 la classe. Au début, X était bien isolée, ne jouait pas beaucoup avec les autres et criait
35 énormément mais ce que j'ai réellement vu changer au cours de sa première année d'école c'est
36 la manière dont elle était avec les autres. Elle s'est peu à peu ouverte, avec parfois des rires,
37 enfin c'est ce que me racontait l'institut.

38 Sa deuxième année en classe de moyenne section s'est plus ou moins déroulée de la même
39 manière que sa première année, sans trop de problèmes.

40 Ensuite, j'ai fait les démarches de mon côté pour que X puisse intégrer un centre plus spécialisé
41 pour elle, l'équipe de l'école était d'accord avec mon choix, elle m'a d'ailleurs toujours bien
42 soutenu ! Mais X n'avait pas de place alors elle a fait deux années en classe de grande section
43 mais ces deux dernières années ont été plus compliquées que les deux premières car X n'était
44 plus vraiment à l'aise. Bon mon enfant ne pleure jamais mais je ne sais pas je trouvais que ce
45 n'était pas pareil que les premières années. Les instituts étaient peut-être moins investis aussi ;
46 mais je ne leur en veux pas (*secouant la tête comme évoquant un non*).

47 *7. Quelles évolutions au niveau des apprentissages avez-vous vues depuis sa première année
48 de petite section ?*

49 Parent : Comme je vous l'ai dit j'ai vu mon enfant s'ouvrir et s'épanouir avec des copains et
50 copines non handicapés en plus X allait à la cantine et parfois même au périscolaire donc je

L'enfant trisomique à l'école maternelle

51 pense que cette relation avec les autres l'a beaucoup aidé. Après le langage de X n'était pas bon,
52 X parlait peu. Et puis, à la maison je ne pouvais pas suivre réellement ses apprentissages car je
53 n'en ai pas la capacité.

54 *8. Avez-vous rencontré des problèmes lors de ses années de maternelle ? Si oui, de quel ordre*
55 *sont-ils (relationnels, émotionnels, individuels ...) ?*

56 Parent : Pas forcément.

57 *9. Un bilan ? Avec du recul referiez-vous la même chose ?*

58 Parent : Oui car je pense qu'elle a été bien et c'est le principal.

59 *10. Quel avenir pour l'année prochaine ? Pourquoi ? /Qu'est-il devenu aujourd'hui ?*

60 Parent : Aujourd'hui X est en institut médico-éducatif à la semaine et rentre tous les week-ends.

Après avoir interviewé les parents, nous avons retrouvé le professeur des écoles qui a bien voulu répondre à notre questionnaire :

61 *1. Au cours de votre carrière, combien d'enfants trisomiques avez-vous accueilli ?*

62 Professeur : Un seul, il y a deux ans en 2016 en GS.

63 *2. En quelle année avez-vous accueilli votre premier élève trisomique ? Quel était votre niveau*
64 *d'ancienneté à ce moment ?*

65 Professeur : En 2016 donc en GS et j'avais bah 50 ans d'ancienneté.

66 *3. En quelle année avez-vous accueilli le deuxième élève trisomique ? Le troisième ? Etc. ... -*
67 *Cette question n'a pas été posée puisque le professeur a accueilli un seul élève trisomique en*
68 *50 ans d'enseignement.*

69 *4. Quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous alliez accueillir un enfant*
70 *trisomique dans votre classe la première fois ? Depuis le premier accueil, quelle a été votre*
71 *réaction lors des autres accueils ?*

72 Professeur : Je n'ai eu aucune crainte car je suis en école REP + et je suis habitué à accueillir
73 tous types d'élèves de milieu difficile.

74 *5. Lors de l'accueil de l'élève trisomique pour la première fois, quelles réflexions pédagogiques*
75 *avez-vous eues, mises en place avant même la rentrée de l'élève ? Quand vous appreniez que*
76 *vous aviez un nouvel élève trisomique que mettiez-vous en place ?*

L'enfant trisomique à l'école maternelle

77 Professeur : Rien de spécial pour lui, je n'ai absolument rien préparé car je ne savais pas à quoi
78 m'attendre et je me devais de prendre le temps de faire connaissance avec lui. Après j'ai essayé
79 de mettre en place de la différenciation dans les différents apprentissages proposés, en adaptant
80 les buts et objectifs pour cet élève.

81 *6. Avant de l'avoir dans votre classe en GS, quel avait été son parcours scolaire ?*

82 Professeur : X a été dans notre école pendant 4 années, en PS en 2013, en MS 2014, en GS en
83 2015 et nous l'avons gardé une année supplémentaire car X n'avait pas de place en institut
84 médico-éducatif (IME).

85 *7. Avez-vous eu des retours de ces années précédentes ? De quelle manière ?*

86 Professeur : Bien sur nous communiquons beaucoup dans notre école et nous avons à chaque
87 fois établi des GEVASCO pour cet élève (voir en annexe).Le retour c'est qu'en petite section
88 il n'y avait pas de difficulté à part entière, dans cette section tous les élèves sont en apprentissage
89 dans tout, la moyenne section on a relevé des difficultés plus évidentes et puis après ce n'était
90 plus la même chose, elle n'était plus disponible et le contact était difficile.

91 *8. Comment s'est organisée la rentrée de votre élève cette année ? Y a-t-il eu des choses de
92 faites en amont ? Ou dans les premières semaines du mois de septembre ? Avec qui ?*

93 Professeur : Non rien a été mis en place ni même avec l'AVS qui l'a suit depuis sa deuxième
94 année en moyenne section. Elle n'en avait pas en petite section car pas besoin.

95 *9. Comment s'est passée la rentrée de l'élève trisomique ?*

96 Professeur : La rentrée de X s'est plutôt bien passée dans l'ensemble, il y a eu quelques petits
97 pleurs, et un petit temps d'hésitation avant de rentrer en classe surement du fait que c'était une
98 nouvelle classe, un nouveau lieu mais elle connaissait les élèves qui la suivent depuis sa classe
99 de PS.

100 *10. Avez-vous déjà vu de l'évolution depuis la rentrée ? Si oui, laquelle ?*

101 Professeur : Quelques semaines après la rentrée j'ai surtout remarqué le bruit qu'elle faisait à
102 elle seule, car elle poussait des cris. Mais aussi avec l'AESH, sa relation a changé. Plus on
103 avançait dans l'année moins elle supportait l'autorité de la personne qui l'accompagnait, qui la
104 suivait depuis 3 années. Elle aimait rentrer en confrontation avec elle et avait l'air de me craindre
105 pour autant j'avais parfois plus d'influence que son AESH surtout en fin d'année.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

106 *11. Comment gérez-vous son adaptation avec vous ? Avec les autres élèves ? Avec les autres*
107 *parents ?*

108 Professeur : Je n'ai rien eu à gérer car X est allée à la crèche et est bien connue du quartier, elle
109 avait donc une bonne relation avec ses camarades. Je n'ai pas rencontré de difficulté particulière,
110 elle était connue de tous.

111 *12. Avez-vous eu un impact sur la suite de son parcours ?*

112 Professeur : J'étais, et toute l'équipe était d'accord avec son intégration en IME.

113 *13. Que tirez-vous de cet accueil ?*

114 Professeur : Je ne sais pas on n'a l'impression de pas être bien efficace face à un élève comme
115 ça parce que pas assez de temps, pas assez formé, trop d'élèves à gérer et si on veut attendre
116 quelque chose de positif vis à vis des apprentissages il faudrait faire un travail monstrueux sans
117 peut-être sur du résultat.

118 *14. Pensiez-vous que ce soit bénéfique pour l'enfant trisomique de suivre un parcours ordinaire*
119 *en école maternelle ? Si oui, à quel niveau ?*

120 Professeur : Le côté positif de la scolarisation en maternelle ce n'est que la sociabilité et
121 l'intégration pour l'élève et pour les autres après pour X il n'y avait pas de positif dans les
122 apprentissages comme je vous l'ai dit, nous n'avons pas le temps et puis X ne fixait pas les
123 choses, n'avait pas de prises, n'avait pas d'évolution continue dans les apprentissages. Selon
124 moi, elle n'était plus à sa place sur cette quatrième et dernière année en GS. Je pense que son
125 année en PS et MS ça allait mais les deux années passées en GS n'ont pas servi à grand-chose.

Remarque : Cet élève est parti en IME à l'âge de 7 ans.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

2. Transcription de l'interview du sujet 2

Le deuxième sujet se prénomme Maxime, il a aujourd'hui 24 ans. Nous remontons donc pour cette interview dans le passé, 22 ans en arrière. Ses parents et sa maîtresse ont accepté de répondre à notre interview. Maxime a donc été scolarisé pour la première fois en 1996 dans un petit village à l'Est de la commune de Baume-Les-Dames dans le Doubs. Il a effectué deux années en classe de maternelle avant d'être placé en IME (institut médico-éducatif).

Cette interview a été réalisée en novembre 2018.

Voici d'abord l'interview et les réponses des parents de Maxime :

1 *1. Pourquoi avoir fait le choix de scolariser votre enfant en classe ordinaire ?*

2 Mère : Maxime a été pris en charge assez tôt, aux alentours des 6 mois par le SESSAD de
3 Besançon, les marmots. C'est l'équipe de suivi, d'aide qui nous a parlé des différents choix pour
4 la scolarité de Maxime. J'ai ensuite pris un RDV avec la directrice et la maîtresse de notre
5 village, car nous étions dans un petit village donc la maîtresse s'occupait des trois niveaux de
6 la maternelle. J'ai été très mal reçue, elle a tenu des propos qui résonnent encore dans ma tête
7 aujourd'hui qui disaient grossièrement qu'elle n'avait pas de temps pour s'occuper d'une potiche,
8 et qu'elle ne ferait pas d'efforts pour l'accueillir. Ce fut un moment très dur et très émouvant à
9 surmonter l'équipe des marmots nous a énormément soutenus pour que l'on puisse retenter et
10 persister pour que Maxime puisse être scolarisé comme tout le monde. A la rentrée de septembre
11 1996 on a appris que la maîtresse était partie et qu'elle avait été remplacée par une dénommée
12 Madame SIMON. Par l'appui des marmots nous avons pris un rendez-vous très rapidement avec
13 cette maîtresse dès la rentrée de septembre, et à partir de là tout s'est précipité car la maîtresse
14 a accepté d'accueillir Maxime qui a d'ailleurs débuté très rapidement puisqu'il est rentré en
15 octobre. Durant le rdv la psychomotricienne de l'équipe des marmots m'a accompagnée et a
16 soutenu la maîtresse en lui disant que le SESSAD était là aussi pour la scolarité de Maxime et
17 qu'il serait un appui, une aide supplémentaire pour la maîtresse. Ca a vraiment été une chance
18 d'avoir une bonne équipe autour de nous et de notre enfant.

19 *2. La scolarisation se fait-elle de manière partielle ou totale ?*

20 *Si elle est partielle : le choix d'une scolarité à temps partiel est-il volontaire ? Pourquoi ?*
21 *Comment a-t-elle été mise en place ?*

22 Mère : alors pendant la première année, elle a été partielle, il allait à l'école uniquement le matin
23 le reste du temps je m'en occupais ou alors il allait chez une nourrice. La deuxième année, il
24 était à l'école à la journée et cela toute la semaine mais le midi il rentrait à la maison. Dans ses

L'enfant trisomique à l'école maternelle

25 journées à l'école maternelle, au sein même de l'école, des spécialistes se déplaçaient : un coup
26 la psychomotricienne et un coup l'orthophoniste, jamais les 2 en même temps, mais pas qu'avec
27 Maxime, aussi avec d'autres élèves. Il n'y avait pas de séances individuelles.

28 Père : A côté, il était toujours suivi aux marmots en dehors de l'école, un suivi au niveau de ses
29 évolutions, avec toujours un soutien et une aide pour le suivi éducatif et physique.

30 *3. Aviez-vous des peurs quant à cette scolarisation ? Comment l'avez-vous envisagée ?*

31 Père : Bien sûr au niveau de son intégration, de savoir si les autres élèves ne vont pas se moquer,
32 mais aussi des peurs au niveau des parents puisque nous étions dans un petit village tout le
33 monde le connaissait plus ou moins déjà.

34 Mère : mais on a vraiment eu des craintes quant à son acceptation, surtout à l'époque le contexte
35 social d'un petit village avec beaucoup d'agriculteurs... enfin voilà. On a eu peur d'être isolé.
36 Et puis aussi peur par rapport à l'équipe de l'école à savoir s'il allait être bien accepté et bien
37 suivi comme le reste des enfants de l'école. Mais bon on a rien envisagé, ça s'est fait comme ça.

38 Père : on s'est laissé porter et on s'est dit "on verra bien comment ça se passe".

39 *4. A-t-il un accompagnant d'élèves en situation de handicap, plus connu sous l'acronyme AESH*
40 *? Si oui est-il le même depuis ses débuts de scolarisation ?*

41 Mère : ah non non aucune aide, et puis on n'a rien demandé d'ailleurs, ça n'existait pas de toutes
42 façons on avait l'aide des marmots.

43 *5. Que tirez-vous de cette aide ? L'aide du SESSAD.*

44 Mère : je pense que ça a été surtout un plus pour la maitresse, aussi pour Maxime du coup qui
45 avait des personnes qui le connaissaient puisqu'elles le suivaient aussi à l'extérieur de l'école.
46 Et puis finalement le bon entourage de la communauté du village qui nous aussi aidé à accepter
47 Max.

48 *6. Racontez-nous sa première année en classe de petite section ? Sa deuxième année en classe*
49 *de moyenne section (les différences d'organisation, de relations, ...) ? Ses débuts de GS ?*

50 Mère : c'était une petite école, la maitresse avait à charge les trois niveaux mais il me semble
51 que Maxime a suivi pendant deux années le groupe des petits. En plus, Maxime n'a jamais
52 pleuré aux rentrées, il ne pleurait jamais.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

53 La deuxième année n'a pas été si différente puisque il n'y avait pas de grands changements,
54 c'était le même personnel, il y avait juste l'emploi du temps qui changeait puisque Max restait
55 à la journée avec le temps de la sieste.

56 *7. Quelles évolutions au niveau des apprentissages avez-vous vu depuis sa première année de*
57 *petite section ?*

58 Père (*la tête qui se secoue comme pour dire un non et le regard fixe*): nous on n'a pas vu
59 forcément d'évolutions réelles autant au niveau manuel que intellectuel, il n'a pas développé
60 l'écriture, il ne savait pas même dessiner un bonhomme ou écrire son prénom...

61 Mère : pour autant on trouvait qu'il avait une mobilité très développée, dès qu'il a pu se déplacer
62 à quatre pattes il a facilement été habile enfin en tout cas ses habiletés motrices étaient pour
63 nous bien avant son entrée à l'école semblables à celles d'un autre enfant. La seule difficulté
64 pour Maxime était de la longue marche, il ne pouvait pas marcher longtemps quoi. Après, au
65 niveau des gestes plus précis comme le lancer c'était plus délicat il n'y avait pas de précision.
66 En plus, il n'avait pas la notion du danger non plus, je pense que ça c'était difficile à gérer du
67 côté de la maitresse à l'école.

68 Père : Ce qu'il faut dire aussi c'est qu'on trouvait qu'il se fatiguait beaucoup à l'école, du coup à
69 la maison, et je pense que c'était pareil pour l'école, c'est sa lenteur dans l'exécution de certaines
70 tâches, mais ça dépendait aussi beaucoup de son humeur.

71 *8. Avez-vous rencontré des problèmes lors de ses années de maternelle ? Si oui, de quel ordre*
72 *sont-ils (relationnels, émotionnels, individuels ...) ?*

73 Mère : bah de notre côté, en tant que parents, aucun, d'autant que l'on accordait une grande
74 confiance à la maitresse donc non aucun problème mais c'est plus de son coté à lui, dès fois il
75 avait du mal à gérer sa frustration et ça avait tendance à le bloquer pour ces activités.

76 *9. Un bilan ? Avec du recul referiez-vous la même chose ?*

77 Mère et père - (*les têtes se hochent pour acquiescer le "oui"*) : oui oui

78 Mère : oui en étant conseillé de la sorte, on aurait fait ce même choix, le choix de la scolarité
79 ordinaire. On a eu l'impression que voilà y a eu un sentiment de bien-être envers tout le monde
80 du village surtout aussi de notre entourage proche qui était habitué à Maxime donc ça a facilité
81 aussi son intégration qui s'est très bien passée et on pense aussi que ça n'a pu être que bénéfique

L'enfant trisomique à l'école maternelle

82 pour les autres élèves, les camarades de Maxime. Même pour les parents, tout ça grâce à la
83 maitresse aussi.

84 Père : oui tout ça c'est vrai et puis oui c'est un bilan positif.

85 Mère - (*la tête baissée, le regard est peu vague regardant le sol*) : après avec du recul je regrette
86 peut être de ne pas avoir continué à mettre Maxime en scolarité normale, enfin de l'avoir mis
87 en IME ...

88 Père - (*coupant la maman*) : de toutes façons il ne pouvait pas donc enfin je ne sais pas je pense
89 qu'on a bien fait. .

90 10. Quel avenir pour l'année prochaine ? Pourquoi ? / .Qu'est-il devenu aujourd'hui ?

91 Mère : alors nous on s'est un peu laissé guider par l'équipe qui nous accompagnait et qui suivait
92 notre fils donc on l'a mis en IME, quand ils nous ont dit que l'école avait ses limites, c'est vrai
93 qu'on nous a pas forcément incité à continuer son parcours en école élémentaire... Donc ça
94 c'était au bout de deux années de classe en maternelle. Bon aussi, en IME, Maxime avait une
95 prise en charge totale sur la journée donc bah ça nous a permis aussi à nous de nous soulager
96 un petit peu.

97 Intervieweur : Où était cet IME ?

98 Mère : oh bah à Baume-les-Dames, à 10 min de la maison donc c'était aussi un choix de facilité
99 pour nous.

100 Intervieweur : Merci pour votre participation et vos réponses constructives, avez-vous quelque
101 chose à rajouter ?

102 Mère et père : on remercie énormément la maitresse oui qui nous a permis voilà d'être soulagés
103 et puis qui a su accueillir notre enfant correctement et dans la bienveillance, sans elle ça n'aurait
104 pas été comme ça, donc merci à elle.

105 Intervieweur : Eh bien je vous remercie pour cette interview. Bonne continuation.

Après avoir interviewés les parents, nous avons retrouvé le professeur des écoles, 22 plus tard,
qui a bien voulu répondre à notre questionnaire :

106 *1. Au cours de votre carrière, combien d'enfants trisomiques avez-vous accueilli ?*

107 Professeure : Alors j'ai eu une carrière un peu particulière en fait, parce que j'ai reçu beaucoup
108 d'enfants en difficultés, ça a du se savoir hein que j'ai accueillie dans l'une des premières (-le

L'enfant trisomique à l'école maternelle

109 *professeure évoque ici le fait qu'elle ait été le premier professeur dans ce coin à accueillir un*
110 *élève en situation de handicap), un enfant trisomique, enfin en tout cas j'ai reçu 3 enfants*
111 *trisomiques en 25 ans d'ancienneté.*

112 *2. En quelle année avez-vous accueilli votre premier élève trisomique ? Quel était votre niveau*
113 *d'ancienneté à ce moment ?*

114 Professeure : C'était Maxime en 1997 je commençais ma carrière, c'était ma première année.

115 *3. En quelle année avez-vous accueilli le deuxième élève trisomique ? Le troisième ? Etc. ...*

116 Professeure : Alors bah Maxime en 1997, une jeune fille en 2001 et puis une petite cette année.
117 (2017).

118 *4. Quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous allez accueillir un enfant*
119 *trisomique dans votre classe la première fois ? Depuis le premier accueil, quelle a été votre*
120 *réaction lors des autres accueils ?*

121 Professeure : j'étais assez inquiète, je venais de commencer ma carrière hein en plus donc oui
122 j'ai demandé de l'aide à la psychologue scolaire, mais bon sans forcément d'aide apporté bah
123 j'ai appris sur le terrain. En plus, voilà c'était une classe à 3 niveaux, avec 28 élèves, bon j'avais
124 deux ATSEM mais voilà

125 Après le deuxième élève, je me suis dit "ouais à nouveau une grande chance", donc là j'avais
126 aucune inquiétude, c'était une classe de MS avec 33 élèves et pas d'aide pour cette élève en
127 particulier, j'avais une ATSEM. Cette élève a fait sa PS à temps partiel et puis sa MS en temps
128 plein.

129 Le troisième élève, c'est la petite que j'ai cette année, à nouveau je me suis dit que j'avais de la
130 chance, et donc aucunes inquiétudes. Mais c'est plus compliqué pour cette élève, qui n'a pas
131 d'aide non plus enfin seulement le jeudi matin donc j'ai refusé de la prendre en classe sans
132 AESH pour le moment.

133 *5. Lors de l'accueil de l'élève trisomique pour la première fois, quelles réflexions pédagogiques*
134 *avez-vous eu, mis en place avant même la rentrée de l'élève ? Quand vous appreniez que vous*
135 *aviez un nouvel élève trisomique que mettiez-vous en place ?*

136 Professeure : pas de réflexions pédagogiques, puisque je ne savais pas à quoi m'attendre donc
137 bon quelques lectures par ci par là et puis mes préparations habituelles c'est tout. J'attends

L'enfant trisomique à l'école maternelle

138 toujours d'être face à l'élève de toute manière pour mesurer ses capacités avant de mettre des
139 choses en place.

140 *6. Avant de l'avoir dans votre classe en GS, quel avait été son parcours scolaire ? – Cette*
141 *question a été modifiée puisque que la scolarisation de l'enfant en question remonte à 25 en*
142 *arrière, et puis le professeur des écoles l'a eu durant deux années donc cet élève n'a pas fait*
143 *de scolarisation a proprement dite en classe de GS.*

144 *7. Avez-vous eu des retours de ces années précédentes ? De quelle manière ? – Cette question*
145 *a également été modifié puisque la professeure des écoles était la seule maitresse de l'école*
146 *donc elle n'avait pas de retours à avoir concernant les années précédentes de l'élève, qu'elle a*
147 *suivi durant deux années.*

148 *8. Comment s'est organisée la rentrée de votre élève cette année ? Y a-t-il eu des choses faites*
149 *en amont ? Ou dans les premières semaines du mois de septembre ? Avec qui ?*

150 Professeure : non je n'ai rien préparé, bon à part voilà la rencontre avec les parents et puis
151 l'équipe de Maxime mais j'ai plutôt attendu de l'avoir dans ma classe pour mettre quelque chose
152 en place.

153 *9. Comment s'est passée la rentrée de l'élève trisomique ?*

154 Professeure : ça a été une très bonne rentrée, la maman était très inquiète, c'était aussi mon rôle
155 de la rassurer, et puis bon aucun pleur donc ça va. J'ai toute de suite remarqué son hyperactivité,
156 et puis ça non conscience du danger. Après les autres élèves, ses camarades n'avaient pas
157 conscience du handicap donc ça s'est bien passé. J'ai mis en place des temps de lecture comme
158 "Un petit frère pas comme les autres".

159 *10. Avez-vous déjà vu de l'évolution depuis la rentrée ? Si oui, laquelle ?*

160 Professeure : il était avec son groupe d'âge, il arrivait à suivre avec de la différenciation. Mais
161 j'ai vu des évolutions rapides notamment au niveau des règles de vie de la classe, du
162 fonctionnement de la classe voilà comme se tenir bien en classe. Au niveau des tris de couleurs,
163 bon la maîtrise du geste ce n'était pas assez précise, une discrimination visuelle correcte, la
164 conscience du nombre n'était peut-être pas là, seulement de petites quantités. Après il était
165 intéressé par la lecture d'albums, et tous les coins jeux il les investissait sans problème.

166 Au niveau de la motricité ses habilités motrices basiques étaient acquises, il présentait un
167 équilibre branlant un peu plus marqué que ses autres camarades.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

168 La motricité fine c'était beaucoup plus difficile.

169 *11. Comment gérez-vous son adaptation avec vous ? Avec les autres élèves ? Avec les autres*
170 *parents ?*

171 Professeure : bien, hein, il était intégré et puis j'ai fait en sorte qu'il n'y ait pas de problèmes
172 avec des temps de lectures, des temps de parole, d'échanges en classe. La psychomotricienne et
173 l'orthophoniste qui venaient dans l'école pour Maxime, ne le prenaient pas en individuel, et le
174 prenaient toujours avec un petit groupe d'élèves, donc il n'a jamais été mis à l'écart aussi. J'ai
175 parfois été obligée de me justifier auprès des parents, justifier ma pédagogie... Après j'ai
176 complètement oublié que j'avais un élève trisomique dans ma classe, j'avais la confiance des
177 parents aussi ça aide. Mais bon j'ai eu une posture quand même affective avec cet élève.
178 *(Discours rempli d'émotions qui se manifeste par le tremblement de la voix, des sourires).*

179 *12. Avez-vous eu un impact sur la suite de son parcours ?*

180 Professeure : oui bien sûr, j'ai été consultée par l'équipe de suivi de Maxime, en fait il avait une
181 place donc à l'IME et puis on a profité de ça pour que sa petite sœur qui rentrait alors en petite
182 section puisse profiter de sa scolarité sans son frère avec qui il était déjà très fusionnel. On s'est
183 dit voilà cette petite doit pouvoir faire sa vie d'écolière aussi sans son frère. Donc j'ai été visité
184 l'IME et j'ai trouvé que c'était une bonne structure sympa donc on j'ai ensuite discuté avec les
185 parents en expliquant que c'était une chance et voilà.

186 *13. Que tirez-vous de cet accueil ?*

187 Professeure (sourire) : que du positif, j'étais après plus dans une posture affective avec cet élève
188 donc bah pour moi c'était super, enfin pour commencer voilà c'était formidable. J'en garde que
189 de bons souvenirs, j'ai beaucoup pensé à lui durant ma carrière et puis il l'a marquée plus que
190 tout.

191 *14. Pensiez-vous que ce soit bénéfique pour l'enfant trisomique de suivre un parcours ordinaire*
192 *en école maternelle ? Si oui, à quel niveau ?*

193 Professeure : bah je pense qu'au niveau des apprentissages ça dépend de chaque élève
194 trisomique, c'est comme pour tout le monde quoi. Mais je pense que c'est formidable pour la
195 sociabilité et des autres élèves et de ces élèves trisomiques, c'est une chance de pouvoir les
196 scolariser en école ordinaire, en maternelle, ça développe l'entraide et tout avec les autres
197 élèves. C'est très bénéfique d'un point de vue social et c'est important. Après au niveau des
198 apprentissages c'est difficile de dire si c'est bénéfique car bon au bout d'un moment on a pas le

L'enfant trisomique à l'école maternelle

199 temps, on a plus le temps pour s'en occuper pour que cela lui soit bon, en plus j'étais dans une
200 petite structure. Je me suis quand même sentie impuissante au niveau de ses acquis.

3. Transcription de l'interview du sujet 3

Nous appellerons le troisième sujet Y (anonymat oblige). Cet élève a été scolarisé dans une école dans l'agglomération de la commune de Besançon en 2014 – 2015, 2016- 2017, et puis cette année en classe de GS. Sa mère a accepté de répondre à notre questionnaire tout en voulant garder l'anonymat pour son enfant, elle a juste voulu nous préciser son âge. Y a aujourd'hui 6 ans. Dans ce souci d'anonymat nous n'irons donc pas plus loin dans la description du profil de cet élève, et parlerons de lui en utilisant le singulier.

Cette interview a été réalisée en janvier 2018.

Voici d'abord l'interview et les réponses de la mère de Y :

1 *1. Pourquoi avoir fait le choix de scolariser votre enfant en classe ordinaire ?*

2 Mère : Nous avons voulu essayer la scolarité en école normale pour donner une chance à notre
3 enfant de réaliser un parcours scolaire comme les autres...

4 *2. La scolarisation se fait-elle de manière partielle ou totale ?*

5 *Si elle est partielle : le choix d'une scolarité à temps partiel est-il volontaire ? Pourquoi ?*

6 *Comment a-t-elle été mise en place ?*

7 Mère : D'abord partiellement, seulement quelques matins durant sa première année, puis tous
8 les matins sa deuxième année avec un après-midi au milieu de l'année scolaire puis tous les
9 matins et deux après-midi lors de sa grande section. C'est d'abord nous qui avons voulu cette
10 organisation, et à chaque fois que nous voulions augmenter le temps de la scolarité eh bien nous
11 en parlions avec la maîtresse, il fallait ensuite, je crois, à chaque fois refaire une réunion avec
12 toute l'équipe pour pouvoir aussi augmenter le temps de travail de l'AESH qui a accompagné Y
13 dès sa petite section.

14 *3. Aviez-vous des peurs quant à cette scolarisation ? Comment l'avez-vous envisagée ?*

15 Mère : oui j'avais surtout peur du rejet, ou des moqueries ... des autres ou aussi peur du regard
16 des parents... Ensuite j'ai surtout essayé de discuter avec mon enfant, comme si je l'avais fait
17 pour un autre enfant je l'ai simplement préparé à sa rentrée en classe.

L'enfant trisomique à l'école maternelle

18 *4. A-t-il un accompagnant d'élèves en situation de handicap, plus connu sous l'acronyme AESH*
19 *? Si oui est-il le même depuis ses débuts de scolarisation ?*

20 Mère : Oui nous avons fait la demande avec son dossier à la MDPH avant même sa première
21 rentrée et dès les premiers jours nous avons réussi à obtenir cette aide, qui la suit encore
22 aujourd'hui.

23 *5. Que tirez-vous de cette aide ?*

24 Mère : Ça permet de laisser son enfant avec un peu plus de confiance, on se dit qu'en plus de la
25 maitresse, quelqu'un sera toujours vers lui et pourra veiller à tout ce qu'il fait.

26 *6. Racontez-nous sa première année en classe de petite section ? Sa deuxième année en classe*
27 *de moyenne section (les différences d'organisation, de relations, ...) ? Ses débuts de GS ?*

28 Mère : Sa première année de section s'est bien passée dans l'ensemble, à cet âge, comme la
29 maitresse me l'avait expliqué, les enfants ne perçoivent pas la différence de la même manière
30 qu'à d'autres âges de la vie d'enfant, donc j'étais rassurée sur ce point-là. La maitresse a mis en
31 place des temps où ils pouvaient parler du handicap, de la différence, et finalement les
32 camarades de Y étaient tous bienveillants avec lui. Les autres années, Y a gardé la plupart de
33 ses camarades de classe, donc ça ça a aussi permis à Y d'avoir des repères à chaque rentrée. A
34 chaque rentrée, il savait qu'il allait retrouver ses camarades de l'année précédente, et ses
35 camarades savaient eux aussi qu'ils allaient retrouver Y donc d'un point de vue copains rien n'a
36 bien changé. Par contre, Y s'est un peu plus affirmé en grandissant, donc parfois c'était plus
37 compliqué de lui demander de faire quelque chose. Bon c'était comme à la maison quoi il avait
38 ses moments de "bouderie" ! Encore aujourd'hui, dès fois avant de rentrer en classe, il
39 commence déjà à bouder, donc quand c'est comme ça je laisse le relais à l'AESH, et je m'en
40 vais rapidement. Dans cette école, il y a une très bonne communication entre chaque professeur,
41 du coup à chaque nouvelle année j'ai été bien reçue.

42 *7. Quelles évolutions au niveau des apprentissages avez-vous vu depuis sa première année de*
43 *petite section ?*

44 Mère : J'ai surtout vu du progrès dans le langage, dans les mots qu'il utilisait, encore aujourd'hui
45 à la maison il répète des choses qui me surprennent. Après je ne vois pas trop d'avancé dans les
46 domaines comme l'écriture, ses camarades commencent à écrire bien mais pour Y c'est plus
47 difficile.

48 *8. Avez-vous rencontré des problèmes lors de ses années de maternelle ? Si oui, de quel ordre*
49 *sont-ils (relationnels, émotionnels, individuels ...) ?*

L'enfant trisomique à l'école maternelle

50 Mère : Non pas forcément, l'équipe a plutôt bien fait son travail pour que Y soit bien accepté,
51 et pas rejeté comme j'en avais peur au début. Le seul problème c'est lorsque Y ne veut pas aller
52 à l'école, et qu'il boude, c'est difficile pour moi déjà de comprendre pourquoi et puis de réussir
53 à le laisser aller sereinement.

54 *9. Un bilan ? Avec du recul referiez-vous la même chose ?*

55 Mère : Oui je ferais la même chose car je suis pleinement fière de ce parcours pour le moment,
56 nous n'avons pas rencontré de grosses difficultés et je le sens quand même heureux.

57 *10. Quel avenir pour l'année prochaine ? Pourquoi ? / .Qu'est-il devenu aujourd'hui ?*

58 Mère : Nous sommes justement en train de parler un peu de tout ça avec l'équipe, je ne sais pas
59 quoi faire, c'est difficile... Moi je ne vois que du bien et du bon à cette scolarisation en milieu
60 "normal" donc j'aimerais le laisser continuer mais du côté de l'enseignement c'est plus difficile
61 car Y n'avance pas du tout au même rythme que ses camarades, et il semblerait qu'il serait perdu
62 et lésé si nous le mettons en élémentaire donc je ne sais pas, nous sommes en train de discuter
63 de son avenir, et de sa rentrée prochaine avec l'équipe.

Après avoir questionné la mère de Y, nous avons rencontré le professeur des écoles a qui nous
avons soumis notre questionnaire, en voici les réponses :

64 *1. Au cours de votre carrière, combien d'enfants trisomiques avez-vous accueilli ?*

65 Professeur : C'est seulement le deuxième élève que je reçois, oui j'en ai que deux, mais le
66 premier ce n'était pas dans cette école.

67 *2. En quelle année avez-vous accueilli votre premier élève trisomique ? Quel était votre niveau
68 d'ancienneté à ce moment ?*

69 Professeur : Alors le premier élève je l'ai reçu en 2009, et puis là cette année j'ai Y dans ma
70 classe. J'avais 6 ans d'ancienneté en 2009.

71 *3. En quelle année avez-vous accueilli le deuxième élève trisomique ? Le troisième ? Etc. ... -
72 Le professeur a répondu à cette question, dans la question précédente.*

73 *4. Quelle a été votre réaction lorsque vous avez appris que vous allez accueillir un enfant
74 trisomique dans votre classe la première fois ? Depuis le premier accueil, quelle a été votre
75 réaction lors des autres accueils ?*

L'enfant trisomique à l'école maternelle

76 Professeur : Bah assez surpris, et puis j'ai été pris de beaucoup d'inquiétudes, comment allais-
77 je devoir faire pour gérer une classe et cet élève à besoins particuliers, est-ce que cet élève allait
78 être accompagné, comment, comment la famille allait être, enfin beaucoup de questions quoi.
79 Et puis cette année, je n'ai pas été surpris parce que Y est dans l'école depuis sa petite section,
80 donc tout le monde le connaît et à chaque rapport toute l'équipe était présente. Lorsque l'on
81 faisait des conseils de cycle nous évoquions toujours son cas, donc voilà pas surprise et pas
82 forcément d'inquiétudes. Quand nous sommes en poste depuis plusieurs années dans la même
83 école, que l'équipe ne change pas, et que les enfants restent de la première année à la dernière
84 année c'est quand même confortable pour effectuer des projets, et essayer de tenir une ligne de
85 conduite entre les organisations de classe, les systèmes de règles etc. ça permet de ne pas
86 perturber les élèves enfin voilà donc je n'étais pas perturbé par son arrivée dans ma classe.

87 *5. Lors de l'accueil de l'élève trisomique pour la première fois, quelles réflexions pédagogiques*
88 *avez-vous eu, mis en place avant même la rentrée de l'élève ? Quand vous appreniez que vous*
89 *aviez un nouvel élève trisomique que mettiez-vous en place ?*

90 Professeur : Alors en 2009 bah j'étais quand même assez jeune, hein j'avais seulement 6 ans
91 d'ancienneté, c'était ma deuxième année en moyenne section, je venais d'arriver dans l'école,
92 donc bien sur j'ai questionné les collègues sur la première année de cet élève, j'ai pris la
93 température comme on dit, et j'ai essayé de reprendre un peu certaines organisations que la
94 collègue de petite section avait mises en place. C'est-à-dire que j'ai essayé d'organiser la classe
95 avec de l'espace, sans que les coins jeux ne soient trop étriqués car cet élève avait le profil d'un
96 élève qui bouge beaucoup, j'ai aménagé un coin "repos" avec un petit matelas près de la
97 bibliothèque puisqu'on m'avait dit que cet élève avait tendance à vite se fatiguer enfin voilà j'ai
98 organisé déjà la classe. Ensuite, pour mes préparations d'ateliers j'ai préféré attendre de l'avoir
99 dans ma classe, de voir sa manière d'évoluer, de se comporter pour mettre de la différenciation
100 en place. C'est-à-dire, enfin pour faire des adaptations en lien avec ses capacités, voilà tout ça
101 j'ai attendu... et à côté de ça j'ai essayé un peu de me renseigner sur les forums de professeurs
102 sur internet, mais on voit de tout et n'importe quoi donc finalement j'ai surtout attendu de
103 rencontrer cet élève et son AESH pour mettre des choses en place.

104 Cette année pour Y, j'ai suivi les organisations de vie de classe, de règle de classe des autres
105 collègues... Et puis au niveau des ateliers, j'ai essayé d'organiser un temps d'atelier "art" avec
106 peinture, craies grasses, feutres etc. où Y sera avec ses camarades, un par jour, puis le reste du
107 temps nous essayons avec l'AESH de mettre en place des ateliers où il travaille soit avec moi,

L'enfant trisomique à l'école maternelle

108 en fonction de ce que font les camarades à côté soit avec l'AESH mais j'essaie toujours moi
109 aussi de faire des ateliers en individuel avec lui. Cette organisation s'est voulue pour permettre
110 à Y de mieux se concentrer, de mieux s'exercer et puis c'est modulable, un jour il peut faire
111 deux ateliers individuels et d'autres seulement 1 ou plus... Mes ateliers sont prêts et on voit au
112 jour le jour avec l'AESH ce qu'il est capable ou non de fournir et on adapte. Pour le moment ça
113 marche plutôt bien. On essaie aussi de mettre des temps de repos, de lecture, de yoga, ça avec
114 toute la classe pour reprendre la main sur la concentration.

115 *6. Avant de l'avoir dans votre classe en GS, quel avait été son parcours scolaire ?*

116 Professeur : Il a été ses deux dernières années dans l'école, donc un parcours scolaire ordinaire
117 quoi avec la mise en place d'équipe de suivi, de GEVASCO et de PPS.

118 *7. Avez-vous eu des retours de ces années précédentes ? De quelle manière ?*

119 Professeur : Oui bien sûr, comme je vous l'ai dit, on est une bonne équipe, ça communique bien,
120 et tous les collègues ont toujours été conviés aux réunions etc. ce qui a permis un bon transfert
121 des informations et tout ça quoi donc on a des rapports papiers, et des rapports qui se disent un
122 peu oralement en "off". Y est connu et les collègues qui l'ont eu les années précédentes veulent
123 encore aujourd'hui être au courant de son évolution et de ce qu'il se passe dans ma classe.

124 *8. Comment s'est organisée la rentrée de votre élève cette année ? Y a-t-il eu des choses de
125 faites en amont ? Ou dans les premières semaines du mois de septembre ? Avec qui ?*

126 Professeur : Alors les choses faites en amont finalement se font depuis 3 années. Donc à la fin
127 de l'année dernière, nous avons réalisé une réunion avec les collègues et l'AESH de Y, qui la
128 suit depuis sa petite section, pour que je puisse un peu comprendre comment s'organisaient les
129 temps d'apprentissage, comment Y acceptait ou non les contraintes, les règles de vie de la classe.
130 A la suite de ça j'ai justement travaillé cet été sur la volonté de mettre en place une organisation
131 d'atelier adaptable à l'élève et c'est comme ça que je suis arrivée à organiser de cette manière
132 les ateliers, c'est ce que je vous ai dit juste avant. Voilà, c'est tout. Après plus on avançait dans
133 l'année plus on s'est rendu compte que les jours où Y restait l'après-midi était plus compliqué
134 pour lui donc j'ai mis en place à ce moment-là les séances de yoga, de relaxation pour lui et
135 pour les autres aussi hein. On s'est rendu compte que les dernières semaines de classe avant les
136 vacances étaient aussi plus difficiles, Y fatigue beaucoup donc c'est pareil on a mis en place des
137 petits rituels, les vendredis avant les vacances il n'y a pas d'apprentissages, nous faisons cuisine

L'enfant trisomique à l'école maternelle

138 ou dégustation d'aliments que les élèves ne connaissent pas forcément, enfin des petites choses
139 voilà qu'on adapte encore à ce jour en fonction de l'état, de la disponibilité de Y.

140 *9. Comment s'est passée la rentrée de l'élève trisomique ?*

141 Professeur : La rentrée s'est très bien passée, Y me connaissait, connaissait la plupart de ses
142 camarades, connaissait l'AESH donc aucun problème particulier.

143 *10. Avez-vous déjà vu de l'évolution depuis la rentrée ? Si oui, laquelle ?*

144 Professeur : C'est difficile de parler d'évolution parce que ce n'est pas constant, c'est ce qu'on
145 essaie de faire comprendre à la famille aussi. C'est-à-dire que Y va parfois sur une semaine ne
146 pouvoir rien fournir et sur d'autres semaines deux jours d'affilés il va réussir à effectuer des
147 gestes graphiques étonnants, enfin donc le mot "évolution" ne convient pas forcément. Au
148 niveau du langage et de la tenue, sa motricité, on voit avec les collègues une évolution depuis
149 sa petite section. Il est plus tonique au niveau du buste, donc au coin regroupement il se tient
150 mieux, en motricité il est plus agile même si certaines positions qui demandent l'équilibre sont
151 plus difficiles à tenir pour Y que pour un autre élève. Bon au niveau du langage aussi c'est
152 mieux, bon y a aussi à côté de ça tout un travail avec l'orthophoniste qui aide sans doute ! A
153 côté de ça la capacité de concentration, de précision de Y est quand même très limitée et c'est
154 par rapport à ça que ça risque de coincer pour Y si il continue en élémentaire...

155 *11. Comment gérez-vous son adaptation avec vous ? Avec les autres élèves ? Avec les autres
156 parents ?*

157 Professeur : Bah très bien finalement y a rien à gérer puisque Y est connu de tout le monde
158 alors voilà on fait de temps à autre des conseils de classe, parfois certains élèves évoquent le
159 bruit, la gêne que peut parfois produire Y mais je recadre les choses en expliquant qu'il n'y peut
160 rien, que chacun a besoin de faire des choses pour se sentir mieux et que lui a parfois besoin de
161 faire de petits cris pour se sentir bien et que l'essentiel c'est que l'on se sente bien. De toutes
162 façons il n'y a jamais eu de débordements dans cette école vis-à-vis de Y donc c'est pour ça que
163 je dis qu'il n'y a finalement rien à gérer, à part des petits recadrages quand c'est nécessaire mais
164 c'est tout. La différence et l'acceptation de soi et des autres est un thème qui est travaillé depuis
165 la petite section donc cela se passe très bien je dois dire. C'est agréable d'ailleurs, je sais que ce
166 n'est pas partout comme ça ...

167 *12. Avez-vous eu un impact sur la suite de son parcours ?*

L'enfant trisomique à l'école maternelle

168 Professeur : La suite de son parcours est encore en pour-parler... Nous essayons moi, et l'équipe
169 de l'école d'avoir un rôle pour son avenir, après ça reste les parents qui décident ... Pour nous
170 le parcours de Y en école ordinaire devrait s'arrêter là car nous pensons qu'en élémentaire ce
171 soit très difficile déjà pour Y de gérer les contraintes : être assis toute la journée, enchaîner les
172 matières, des journées plus longues, plus fournies... mais cela peut être d'autant plus difficile
173 pour le professeur de CP. En maternelle, nous sommes plutôt libres dans notre pédagogie, dans
174 la mise en place du programme... on a aussi les ATSEM de l'école qui peuvent donner un coup
175 de main en cas de besoin. Au CP, le professeur est tout seul dans sa classe et nous craignons
176 que le CP ne fasse plus de dégâts que de bien pour Y, qui est en plus un élève et un enfant très
177 bien dans sa peau.

178 *13. Que tirez-vous de cet accueil ?*

179 Professeur : Que du bon. Mon année 2009 a été plus compliquée car j'étais plus jeune, avec
180 aussi moins d'expérience en maternelle, donc j'ai beaucoup testé de choses et l'élève trisomique
181 que j'avais en 2009 n'était pas le même que Y ... Enfin en tout cas pour cette année tout se passe
182 bien et je trouve que c'est super pour la sociabilité de Y et des autres, sur le domaine des
183 apprentissages c'est autre chose.

184 *14. Pensez-vous que ce soit bénéfique pour l'enfant trisomique de suivre un parcours ordinaire
185 en école maternelle ? Si oui, à quel niveau ?*

186 Professeur : Finalement c'est ce que je disais, c'est bénéfique pour le côté social, acceptation de
187 soi, des autres, accepter la différence, lutter contre les discriminations enfin tout ce côté-là est
188 abordé avec un élève handicapé en classe et du coup ça c'est top après pour le reste au niveau
189 des apprentissages, des réussites demandées à la fin de l'école maternelle c'est moins facile à
190 évaluer...

L'enfant trisomique à l'école maternelle

4. GEVASCO Sujet 1 – PS/MS

PS/MS

Bilan de la période écoulée - Synthèse de l'équipe de suivi de scolarisation

En quoi les aménagements, adaptations, orientations et compensations ont-ils facilité la scolarisation de l'élève, permis d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, ou permis d'augmenter la durée de scolarisation ?

Synthèse des remarques des professionnels éducation nationale :

- Aménagement et adaptations pédagogiques (dont matériel pédagogique adapté)
- Dispositifs collectifs de scolarisation (ULIS, unité d'enseignement, SEGPA.)
- Missions réalisées par la personne chargée de l'aide humaine

L'enseignante :

est dans une classe de PS/MS. Elle est scolarisée à temps plein.
Elle va deux fois à la cantine et trois fois à la garderie jusqu'à 18h par semaine.
C'est la même personne à la garderie et à la cantine ; est bien en confiance.

Tout ce qu'elle ne connaît pas, il lui faut du temps, elle observe et après elle accepte de faire.
ne comprend pas les consignes simples mais par l'attention portée aux autres elle tente de les imiter. Tout ce qui est manuel, elle peut mais dès que c'est mathématique, une bille par boîte, l'exemple ne suffit plus... Elle ne peut pas associer.

Dans un exercice sur la lecture de prénoms, ne comprend pas toute la consigne... (Le S de son prénom semble être un repère).

Elle n'a pas de repérage dans le temps.

En classe, elle est dans le groupe. On fait tout ensemble. Mais si je lui dis « va à la peinture, elle ne comprend pas »

Elle n'arrive pas à respecter une consigne et est maladroite.

Ses gestes ne sont pas coordonnés. Aucune trace ne respecte la consigne initiale.

Elle fait les mêmes activités que les autres. Je la laisse faire, avec son plaisir à faire.

Pas de motricité fine ajustée: découper, tracer, coller...

Le puzzle à encastrement est très difficile pour elle. Elle ne mémorise pas.

est de bonne humeur et décidée à faire les choses.

Elle connaît les règles de vie, car elle peut disputer ses camarades qui ne les respectent pas et c'est en général à bon escient. Elle est propre.

Elle a du mal à jouer avec les autres ; à la dinette uniquement.

commence à parler. Elle répète et parle avec des petits mots : oui/non/viens.

En lecture : La date n'a pas de sens pour elle. Elle reconnaît son cahier et son tapis.

Elle sait où ranger, quand c'est très répétitif elle intègre.

a besoin d'un espace vide pour pouvoir entrer en classe. Le temps de séparation d'avec sa maman est long.

Globalement, elle a sa place dans le groupe, elle accepte parfois d'être aidée, elle est heureuse en classe. Elle fait beaucoup d'activités en classe.


GEVA-Sco

REEXAMEN

L'enfant trisomique à l'école maternelle

5. GEVASCO Sujet 1 – GS

GS

Bilan de la période écoulée - Synthèse de l'équipe de suivi de scolarisation

En quoi les aménagements, adaptations, orientations et compensations ont-ils facilité la scolarisation de l'élève, permis d'acquérir de nouvelles compétences et connaissances, ou permis d'augmenter la durée de scolarisation ?

Synthèse des remarques des professionnels éducation nationale :

- Aménagement et adaptations pédagogiques (dont matériel pédagogique adapté)
- Dispositifs collectifs de scolarisation (ULIS, unité d'enseignement, SEGPA.)
- Missions réalisées par la personne chargée de l'aide humaine

L'enseignant :

Lesly a de longues journées à temps plein avec cantine et garderie.
Elle noue une relation privilégiée avec un camarade de la classe. Elle lui parle en utilisant des petits mots, avec l'intonation et le doigt pointé. Elle fait bien appliquer les règles de la vie de la classe.
Elle peut vite être dispersée par un camarade, elle regarde les autres...

Elle n'est pas du tout dans les apprentissages de grande section.
Le graphisme se fait en relation duelle uniquement en lui tenant la main. Il faut l'encourager et lui redire la consigne sans arrêt qu'elle ne respecte pas de façon régulière.

Les consignes doivent être individuelles, les consignes orales au groupe ne la concernent pas.
Que le verbal ne lui suffit pas en classe, il lui faut de la gestuelle en plus.
Peu d'intérêt aux apprentissages de la classe.
Sans l'AVS, elle ne pourrait rien faire avec nous.
Elle va souvent à la dinette...
C'est une enfant joyeuse.

L'AVS :

Lesly est intéressée par les livres. Elle peut réinvestir des choses.
Les images Makaton ne sont plus utilisées en classe, elle connaît les personnes ; le verbal suffit.

La psychologue scolaire :

Quand elle découvre qu'elle est capable, elle est très heureuse.

 GEVA-Sco

REEXAMEN

L'enfant trisomique à l'école maternelle

Résumé

La trisomie 21 est l'anomalie chromosomique la plus courante. En France, l'institut de veille sanitaire a recensé plus de 2300 cas de trisomie 21 tous les ans. Aujourd'hui et depuis notamment la loi de 2005 "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", tout enfant en situation de handicap est automatiquement inscrit dans un établissement scolaire à proximité de son domicile. L'enfant trisomique âgé de 3 ans a désormais accès, comme tout enfant, à la scolarité en milieu ordinaire. L'accueil d'un élève porteur de trisomie 21 en école ordinaire oblige, toutefois, l'institution à penser et à organiser la scolarité de l'enfant de sorte à répondre au mieux à ses besoins spécifiques. Si ce principe est désormais ancré dans les mœurs qu'en reste-t-il de ces effets pour un élève porteur de trisomie 21 ? C'est autour de cette problématique que ce mémoire a été élaboré, dans le but d'y trouver des réponses.

Mots clés : école inclusive, trisomie 21, école maternelle, parcours scolaire.

Summuray

The Down's syndrome is the chromosomal anomaly the most common. In France, health monitoring institute take a census of more than 2300 cases of Down's syndrome every year. Today, and especially since the law of 2005 "for the equality of rights and opportunities, the participation and the civic rights of disabled person", all children in disability situation is automatically and compulsorily registered in a school establishment close to the place of residence. A child with Down's syndrome at 3, now has access like any other child to schooling in an ordinary school. The reception of a student with Down's syndrome in ordinary school, however, requires the institution to think and organize the schooling of the child in order that it can answer as the best to the specific need of the student. If this principle is now anchored in mores, what about these effects for a student with Down's syndrome ? It's around this problematic that this research thesis have been elaborate, with the aim of finding a response.

Keys words : school path, inclusive's school, the down's syndrome, nursery school.