

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap mental

Candice Mourdon

▶ **To cite this version:**

Candice Mourdon. L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap mental. Education. 2020. hal-02972061

HAL Id: hal-02972061

https://univ-fcomte.hal.science/hal-02972061

Submitted on 20 Oct 2020

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

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Besançon

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Titre : L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap mental

Présenté par
MOURDON Candice

Sous la direction de :
HARDY-MASSARD Sandrine

Grade :
Enseignant-Chercheur

Année universitaire 2019-2020

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

À travers ce mémoire, il sera question de voir comment le concept d'inclusion est mis en place auprès des élèves en situation de handicap de mental. De plus, ce mémoire traitera des ressentis des divers acteurs de ce concept : les enseignants, les parents d'élèves ainsi que les élèves.

Champs scientifique(s) :

Sociologie de l'éducation et psychologie

Objet d'étude :

L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap mental dans les établissements de maternelle et d'élémentaire.

Méthodologie :

Afin de traiter au mieux ce sujet, nous débuterons ce mémoire par une partie théorique qui développera les points essentiels du concept d'inclusion scolaire afin de faciliter la bonne compréhension de cette notion. Ensuite, une partie expérimentale sera mise en place grâce à une enquête réalisée à travers des questionnaires afin de recueillir des données actuelles concernant la problématique, c'est à dire les ressentis des différents acteurs (enseignants, parents d'élèves et élèves).

Corpus :

Divers documents ont été utilisés afin d'aborder le thème de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. J'ai utilisé des ouvrages, des sites internets et des articles de différents auteurs abordants la notion d'inclusion afin de rédiger la partie théorique de ce mémoire. Concernant la partie expérimentale, j'ai élaboré des questionnaires sur lesquels je me suis appuyé. Après avoir récolté les réponses à l'aide de graphiques, l'analyse de ces données a permis d'affirmer ou de réfuter les hypothèses que j'avais formulées.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Sandrine Hardy-Massard, pour son encadrement, sa disponibilité et sa bienveillance.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs des écoles, les intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes recherches et ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches.

Je remercie mes proches, pour leur soutien, leur implication, qui ont toujours été là pour moi. Leurs encouragements ont été d'une grande aide.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 7

Partie théorique 10

I. La notion de handicap 10

a. Les différents handicaps. 10

b. L'histoire de la notion de handicap. 15

c. Distinction entre intégration et inclusion. 18

La notion d'intégration. 19

La notion d'inclusion. 20

Intégration versus Inclusion. 21

II. Définitions 22

III. Le concept d'inclusion scolaire 24

a. L'histoire du concept de l'inclusion scolaire en France. 24

b. L'histoire du concept d'inclusion au niveau international. 26

c. La loi de 2005. 28

IV. Le handicap à l'école 29

a. Les différents types de scolarisation. 29

La scolarisation individuelle. 29

La scolarisation collective. 29

La scolarisation en établissement médico-social. 30

L'enseignement à distance. 30

b. Les différents plans/projets. 30

Le Projet Personnalisé de Scolarisation. 30

Le Projet d'Accueil Individualisé. 31

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé. 31

c. Les intervenants. 31

L'enseignant référent (ERSEH). 31

Les AVS. 33

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). 35

Les emplois de vie scolaire (EVS). 36

Les équipes de suivi de la scolarisation (ESS). 37

d. La relation école-famille. 38

Le rôle des parents dans la scolarisation. 39

La coéducation. 41

L'importance de la communication. 43

e. La formation des enseignants. 46

V. Inclure un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire 49

a. L'accueil dans la classe ordinaire. 50

b. Les gestes pédagogiques. 53

c. Enseignant classe Ulis/enseignant classe ordinaire : un travail de collaboration. 55

Le rôle de l'enseignant de classe Ulis. 55

Le rôle de l'enseignant de la classe ordinaire. 57

Collaboration entre les enseignants. 57

Partie expérimentale 58

VI. Problématique et hypothèses 58

a. Problématique. 58

b. Hypothèses. 59

Hypothèses concernant les enseignants de classes ordinaires. 59

Hypothèses concernant les enseignants de classe Ulis. 60

Hypothèses concernant les parents d'élèves. 60

Hypothèses concernant les élèves en situation de handicap. 60

Hypothèses concernant les élèves ordinaires. 61

VII. Démarche expérimentale 61

a. Élaboration des questionnaires. 61

b. Questionnaire, population et hypothèses. 63

c. Présentation des populations. 68

Première population : les enseignants de classes ordinaires. 68

Seconde population : les enseignants de classes Ulis. 69

Troisième population : les parents d'élèves en situation de handicap. 69

Quatrième population : les élèves ordinaires. 69

Cinquième population : les élèves en situation de handicap. 69

d. Déroulement. 70

VIII. Les résultats 72

a. Analyse des résultats. 72

Résultats concernant les enseignants de classes ordinaires. 72

Résultats concernant les enseignants de classes Ulis. 77

Résultats concernant les parents d'élèves. 81

Résultats concernant les élèves en situation de handicap. 85

Résultats concernant les élèves de classes ordinaires. 88

b. Interprétation des résultats. 91

Conclusion 102

Bibliographie 104

Annexes 110

Introduction

Selon la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), « est handicapée toute personne dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromises ». Selon la nouvelle définition donnée par la loi française du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées constitue « un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Le terme handicap désigne la limitation des possibilités d'interaction d'un individu avec son environnement, causée par une déficience provoquant une incapacité, permanente ou non. Il exprime une déficience vis à vis d'un environnement, que ce soit en terme d'accessibilité, d'expression, de compréhension ou d'appréhension. Il s'agit donc plus d'une notion sociale que d'une notion médicale. On estime aujourd'hui à 6 millions de personnes en France touchées par un handicap. Toutes ces personnes ne sont bien entendu pas égales face au handicap, qu'on peut répertorier en plusieurs types.
Ce mémoire concernera uniquement les élèves handicapés mentaux.

Le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements scolaires a quasiment triplé, passant d'environ 118 000 en 2006 à plus de 340 000 en 2018.
Le nombre d'élèves nécessitant une aide humaine a été multiplié par 6, en passant de 26 000 en 2006 à 166 000 en 2018. Entre 2006 et 2018, l'école a donc redoublé d'efforts pour scolariser ces élèves en situation de handicap.
L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements scolaires ne cesse d'accroître puisqu'à la rentrée 2019, 431 500 élèves en situation de handicap ont fait leur rentrée, soit plus de 23 500 élèves en situation de handicap scolarisés par rapport à l'année 2018. Concernant les accompagnants, ils étaient 67 000 à faire leur rentrée, soit plus de 4500 à la rentrée 2019. Dans les écoles, plus de 3000 PIAL

(Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé) ont été créés. Les Ulis sont au nombre de 9150 soit plus de 800 en 3 ans. Ces deux dernières années, le budget dédié à la scolarisation d'enfants en situation de handicap a augmenté de 25%. L'Éducation nationale y consacre aujourd'hui 2,4 milliards d'euros. Pour la rentrée 2019, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse s'est donné pour objectif de construire un grand service public de l'École inclusive. Afin d'atteindre cet objectif, il transforme en profondeur l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Face à l'augmentation constante du nombre d'élèves concernés, l'École replace la proximité et la réactivité au coeur de l'organisation et de l'accompagnement. La simplification des démarches pour les familles et la personnalisation des parcours des élèves sont deux autres piliers de ce plan de transformation, qui s'articule autour de sept axes :

- Instituer un service d'accompagnement des élèves en situation de handicap
- Mieux accueillir les parents et l'élève et simplifier les démarches
- Former et accompagner les enseignants
- Professionnaliser les accompagnants d'élèves en situation de handicap
- S'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves
- Structurer la coopération entre les professionnels de l'Éducation nationale et du secteur médico-social dans les établissements scolaires
- Piloter et évaluer le déploiement des mesures

Un autre objectif du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse est la création d'un grand service public pour accompagner sans délai les élèves. La création des PIAL (Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés) dès la rentrée 2019 est l'une des réponses à cet objectif. En effet, les PIAL permettent de mettre en réseau les écoles et les accompagnants. Ils ont pour but d'augmenter la réactivité dans la mise en place de l'accompagnement, une meilleure réponse aux besoins pédagogiques de chaque élève, en lien avec son handicap, une meilleure implication des accompagnants au sein de l'équipe éducative, une meilleure coordination professeurs-accompagnants-intervenants médico-sociaux, un accompagnement continu sur les temps scolaires et périscolaires et enfin une meilleure continuité primaire-collège-lycée. Une autre réponse à cet objectif, est d'améliorer la formation et les conditions de travail des accompagnants. Pour se faire, lors de l'année scolaire 2019-2020, 80 000

emplois pérennes ont été créés, des CDD de 3 ans renouvelables 1 fois, puis possibilité de CDI, contrats de travail à temps plein, une formation initiale de 60h et enfin un service de gestion dédié dans chaque département.

Après avoir choisi le thème du handicap, je me suis posée la question initiale suivante : quelles sont les conséquences de l'inclusion scolaire en milieu dit « ordinaire » des élèves porteurs de handicap mental ?

Après réflexion et diverses lectures, je me suis dirigée vers le ressenti des différents acteurs liés au concept d'inclusion scolaire c'est à dire les enseignants de classes Ulis et de classes ordinaires, les parents d'élèves porteurs de handicap mental, les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap.

Ma question initiale s'est donc transformée en problématique : **Comment le concept d'inclusion scolaire est-il perçu par les enseignants, les parents d'élèves, les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap ?**

La problématique et les hypothèses seront abordées ultérieurement dans ce mémoire.
Celui-ci est composé d'une première partie consacrée à l'aspect théorique, qui évoquera plusieurs points distincts. Dans un premier temps les différents handicaps, puis quelques définitions de termes qui semblent importants à connaitre, ensuite nous évoquerons le concept d'inclusion scolaire avec la loi de 2005, puis nous parlerons du handicap à l'école en abordant les différents types de scolarisation, les plans personnalisés, les aides attribuées aux élèves porteurs de handicap, la relation école-famille et la formation des enseignants. La cinquième partie se focalisera sur l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire.
La seconde partie sera dédiée à l'expérimentation. Dans un premier temps nous détaillerons la problématique et les différentes hypothèses formulées, puis nous aborderons la démarche expérimentale avec la présentation des différents questionnaires et des différentes populations étudiées. Ensuite, nous nous consacrerons à l'analyse des résultats. L'interprétation des résultats et la réponse à la problématique viendront conclure ce travail.

Partie théorique

I. La notion de handicap

a. Les différents handicaps.

Handicap moteur : un handicap moteur recouvre l'ensemble des troubles (troubles de la dextérité, paralysie, etc) pouvant entrainer une atteinte partielle ou totale de la motricité, notamment des membres supérieurs et/ou inférieurs. Les causes peuvent être très variées : maladie acquise ou génétique, malformation congénitale, traumatisme dû à un accident, vieillissement.. Quelques chiffres : 1,5% de la population française adulte est atteinte de troubles moteurs isolés.

Handicap mental ou déficience intellectuelle : le handicap mental est la conséquence sociale d'une déficience intellectuelle. La personne handicapée mentale est porteuse de manière permanente d'une déficience intellectuelle dont l'origine peut être très diverse. Le handicap mental se traduit par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision. Cette déficience provoque un handicap car elle touche à différentes fonctions : la compréhension, la mémoire, l'analyse des situations, la prise de décisions. Concrètement, une personne en situation de handicap mental peut, du fait de sa déficience, avoir des difficultés pour mémoriser les informations orales et sonores, fixer son attention, apprécier l'importance relative des informations à disposition, évaluer l'écoulement du temps, se repérer dans l'espace, apprécier la valeur de l'argent, mobiliser ou démobiliser son énergie, connaitre l'environnement immédiat ou élargi, les conventions tacites qui régissent l'échange d'information, les modes d'utilisations des appareillages, dispositifs et automates mis à disposition, les règles de communication et de vocabulaire. Cela peut se traduire aussi par une maîtrise insuffisante de la lettre et/ou de l'écriture même si la personne handicapée a acquis les savoirs de base. L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit le handicap mental comme « un arrêt du développement mental incomplet, caractérisé par une insuffisance des facultés et du niveau global d'intelligence, notamment au niveau des fonctions cognitives, du langage, de la motricité et

des performances sociales ». Il touche 1 à 3% de la population générale, avec une prépondérance de sexe masculin. Les causes du handicap mental sont multiples :

- à la conception (maladies génétiques, aberrations chromosomiques (trisomie), syndrome de l'X fragile (incompatibilité sanguine)
- pendant la grossesse (radiation ionisante, virus, médicaments, parasites, alcool, tabac)
- à la naissance (souffrance cérébrale, prématurité)
- après la naissance (maladies infectieuses, virales ou métaboliques, intoxications, traumatismes crâniens, accidents du travail ou de la route, noyades, asphyxies).

La trisomie 21 est la forme la plus connue de handicap mental, et provient d'une anomalie chromosomique. Elle concerne 50 000 à 60 000 personnes en France.

Handicap sensoriel : le handicap sensoriel résulte de l'atteinte d'un ou plusieurs sens. Il se caractérise majoritairement par des incapacités issues d'une déficience auditive ou visuelle. Ce type de handicap entraine, presque automatiquement, des difficultés de communication et d'intégration sociale de la personne. La déficience visuelle et la déficience auditive constituent les deux formes de handicap sensoriel : la déficience visuelle, désigne les troubles liés à la fonction visuelle. Il existe plusieurs degrés d'atteinte allant de la difficulté à distinguer des objets à une certaine distance, jusqu'à la cécité totale. La déficience auditive, traduit une perte partielle ou totale de l'audition, distinguant deux grands types de surdité (surdité de transmission ou de perception) et quatre niveaux de surdité : légère, moyenne, sévère, profonde. Le handicap sensoriel regroupe donc un large panel de situations de handicap et de symptômes, qu'il est nécessaire de prendre en charge pour soulager la personne handicapée au quotidien et favoriser son intégration.

Handicap psychique : La notion de handicap psychique a été retenue dans la loi du 11 février 2005 dite loi sur la handicap. Il se distingue du handicap mental de la façon suivante : le handicap psychique, secondaire à la maladie psychique, reste de cause inconnue à ce jour (alors que le handicap mental a des causes identifiables). Il apparait souvent à l'âge adulte alors que le handicap mental apparait lui à la naissance. Les capacités intellectuelles sont indemnes et peuvent évoluer de manière satisfaisante. C'est la possibilité de les utiliser qui est déficiente. La symptomatologie est instable, imprévisible. La prise de médicaments est

souvent indispensable, associée à des techniques de soins visant à pallier, voire à réadapter les capacités à penser et à décider. Le handicap psychique est la conséquence de diverses maladies : les psychoses (schizophrénie) , le trouble bipolaire, les troubles graves de la personnalité, certains troubles névrotiques graves comme les TOC (troubles obsessionnels compulsifs).

Les troubles cognitifs : les fonctions cognitives représentent tous les processus cérébraux par lesquels l'être humain acquiert l'information, la traite, la manipule, la communique, et s'en sert pour agir. Elles incluent la perception, l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives, le langage oral, le langage écrit, le calcul, la représentation dans l'espace et le temps, le geste, le raisonnement, les émotions, la capacité à se connaitre, à interagir avec autrui.
On appelle trouble cognitif, toute altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions cognitives résultant d'un dysfonctionnement cérébral, quelle qu'en soit l'étiologie. On peut les représenter sur deux dimensions, au moins, en fonction de l'étendue de l'altération et de l'âge d'apparition : ils peuvent être globaux, affectant toutes les fonctions cognitives de façon homogène, communément appelées déficiences intellectuelles, ou spécifiques à une ou plusieurs fonctions cognitives particulières. Ces troubles cognitifs peuvent, aussi, être envahissants du développement, l'autisme. Ils peuvent apparaître aux différents stades de la vie : congénitaux, apparaissant au cours de l'enfance, de l'adolescence, ou à l'âge adulte.

Handicap autistique et troubles envahissants du développement : L'autisme est un trouble envahissant du développement (TED) caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifesté avant l'âge de trois ans, avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportements au caractère restreint et répétitif. Les troubles du spectre autistique (TSA) comprennent ainsi trois grandes catégories de diagnostics : le trouble autistique en tant que diagnostic clinique distinct, le syndrome d'Asperger avec des délais marqués dans le développement cognitif et du langage, le diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié, lorsque tous les critères diagnostics du syndrome d'Asperger ou de l'autisme ne sont pas observés. Les caractéristiques de l'autisme sont variables. Les manifestations

peuvent aller du mutisme partiel ou total, de l'hyperactivité à l'hypoactivité, de l'agressivité à l'automutilation, voire de l'insensibilité à la douleur. Ces syndromes peuvent être associés à des mouvements stéréotypés, des problèmes métaboliques et des difficultés à s'adapter aux changements de l'environnement.

Handicap TDAH : le TDAH (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) est un trouble neurologique. Les personnes atteintes éprouvent une difficulté à contrôler leur comportement et/ou à maintenir leur concentration. Généralement diagnostiqué à l'étape de l'enfance, ce trouble continue très souvent à se manifester à l'âge adulte. Le TDAH se traduit par trois propriétés principales : l'inattention, l'hyperactivité, l'impulsivité. Ces trois caractéristiques sont considérées comme « normales » dans le développement et l'éveil de tous les enfants, à un certain degré et un certain moment de leur vie et dans certaines circonstances. Chez un enfant hyperactif cependant, ces symptômes sont plus importants, voire amplifiés. Touchant tous les aspects de sa vie, sans aucune exception, ils sont non seulement persistants, mais également durables. Le TDAH est une maladie neuro-comportementale car elle serait causée par une anomalie située dans certaines zones du cerveau responsables de l'attention, et comportementale car cette défaillance aurait des répercussions sur le sens de l'organisation de l'enfant, mais également sur ses mouvements qu'il peine à maitriser. Selon les chercheurs, deux zones cérébrales sont impliquées dans l'apparition des symptômes du TDAH :

- le lobe frontal, qui est normalement responsable de l'inhibition, de l'organisation et de la modulation des réponses, trois fonctions qui sont absentes chez l'enfant hyperactif.
- le striatum, dont le mauvais fonctionnement rendrait défaillantes les réactions commandées par le cerveau.

D'autres facteurs peuvent également être cités : les hormones, la génétique, l'environnement et les traumatismes cérébraux.

Les troubles dys : On retrouve sous le terme « troubles dys » les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent. Les troubles cognitifs spécifiques apparaissent au cours du développement de l'enfant, avant ou lors des premiers apprentissages et persistent à l'âge adulte. Ces troubles ont des répercussions sur la vie

scolaire, professionnelle et sociale. Ils peuvent également provoquer un déséquilibre psycho-affectif. On regroupe ces troubles en 6 catégories :

- les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, communément appelés dyslexie et dysorthographie
- les troubles spécifiques du développement du langage oral, appelés dysphasie
- les troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales, aussi appelés dyspraxie
- les troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives, appelés troubles d'attention avec ou sans hyperactivité
- les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques
- les troubles spécifiques des activités numériques, appelés dyscalculie

Traumatismes crâniens : la notion de traumatisme crânien ou traumatisme crânio-cérébral (TCC) couvre les traumatismes du neurocrâne et du cerveau. Les séquelles immédiates sont souvent la conséquence des lésions engendrées sur le système nerveux central (cerveau et moelle épinière cervicale). Il existe 3 catégories principales de traumatismes crâniens :

- légers, sans perte de connaissance et sans fracture du crâne
- moyens, avec une perte de connaissance initiale excédant quelques minutes ou avec fractures du crâne
- graves, avec coma et avec ou sans fractures du crâne associées.

Les traumatismes crâniens sont la principale cause de mortalité et de handicap sévère avant 45 ans. Les causes principales sont les accidents de la voie publique, les accidents sportifs, les accidents du travail, les accidents domestiques et les agressions.

Le polyhandicap : le polyhandicap est un handicap dans lequel une déficience mentale sévère et une déficience motrice sont associées, entraînant une restriction extrême de l'autonomie. Les personnes polyhandicapées ne peuvent rien faire par elles-mêmes et ont besoin de l'assistance constante d'une tierce personne. Dans la moitié des cas, elles sont sujettes à des crises d'épilepsie. Cependant, les personnes polyhandicapées comprennent sûrement beaucoup plus de choses qu'elles ne peuvent en exprimer et il n'est pas toujours

facile de saisir ce qu'elles voudraient faire comprendre. Le polyhandicap est dû à différentes causes :

- 30% de causes inconnues
- 15% de causes périnatales
- 5% de causes postnatales (traumatismes, arrêts cardiaques)
- 50% de causes prénatales (malformations, accidents vasculaires cérébraux prénataux, etc)

b. L'histoire de la notion de handicap.

Il est important de situer le handicap dans l'évolution sociale et culturelle de notre société. Pour ce faire, il est nécessaire de retracer cette évolution en partant de l'Antiquité jusqu'à notre époque actuelle.

À l'époque de l'Antiquité, les personnes handicapées, et particulièrement les enfants, étaient totalement exclus de la société. En effet, dans une société où les hommes devaient êtres aptes à faire de bons soldats, les « mal formés », comme ils étaient appelés, étaient souvent tués à la naissance, les autres étaient exclus, considérés comme impurs. Durant toute la période de l'Antiquité, le handicap est synonyme de faute. De plus, le handicap est souvent perçu comme le signe de la colère des dieux à l'égard des hommes. Pour se protéger il n'existait qu'une seule solution : le rejet, l'abandon.

Au Moyen-Âge, on attribuait parfois au diable ou à d'autres puissances surnaturelles certaines formes de handicap. Le handicap est donc vu comme une épreuve divine. Au début de cette période, des « Hôtels-dieu » sont créés pour accueillir les infirmes, les pauvres et les miséreux de la société. Ces « Hôtels-dieu » sont des hôpitaux administrés par l'Église. Dans les villes, la répartition du travail permettait généralement aux infirmes, de gagner leur vie en pratiquant certaines professions artisanales. Cependant, la majorité des handicapés était à la charge de la collectivité. S'ils étaient bourgeois ou au moins habitants de la ville et si la cause de leur infirmité ne résultait pas de mutilations en guise de châtiment, ils pouvaient obtenir une modeste rente. Mais les plus nombreux étaient des mendiants itinérants, des marginaux voués à un sort indigne et misérable. Pour survivre, ils s'exhibaient dans les foires, divertissaient leurs cours comme fous du roi. Ils avaient également recours à toutes sortes de

ruses ou suscitaient la pitié en montrant leurs infirmités devant les Églises. Au Moyen-Âge, les handicapés avaient un droit officiellement reconnu à l'aumône, parfois concrétisé par une « lettre de mendicité ».

À partir du XIVème siècle, l'exclusion des personnes handicapées est nourrie par la peur, les gens enferment et mettent à l'écart cette catégorie de la population. Dès le XVIème siècle, les autorités déployèrent de nombreux efforts pour vider les rues des mendiants, même infirmes, en les incitant à travailler, en les enfermant dans les hôpitaux ou en les renvoyant dans leur commune pour y recevoir un modique soutien, mais ils n'eurent que peu de succès. En effet, la mendicité restera, pour de nombreux handicapés, le seul moyen de survivre. La prise en charge des personnes handicapées incombait dans un premier temps à la famille qui devait payer les frais quand ils étaient placés dans un hôpital. Si la famille ne pouvait pas assumer ce devoir, cette charge revenait aux communes. Les prestations différaient les unes des autres mais se limitaient généralement à la distribution de repas, de vivres ou à l'attribution d'un lit dans un hôpital.

Au XVIIème siècle, l'infirmité et l'ensemble des maladies mentales sont toujours considérées comme une fatalité divine car les soins sont inefficaces. Socialement, les personnes handicapées se retrouvent souvent dans une situation d'enfermement et d'abandon. Certaines sont réhabilitées par le travail mais la majorité de ces personnes sont placées dans des hôpitaux.

Il faudra attendre le XVIIIème siècle et le temps des Lumières pour que se pose le principe de l'égalité entre les hommes, parce qu'ils sont hommes et qu'ils ont de ce fait les mêmes droits. Le principe d'enfermement et d'exclusion des infirmes s'affaiblît au profit de la médecine et de nouveaux courants de pensées. Plusieurs auteurs et personnalités de l'époque seront précurseurs de ces nouvelles idées sur le handicap. On peut par exemple citer :

- Denis Diderot, qui publie des essais cherchant à démontrer l'égalité des esprits pourvu qu'on leurs consacre suffisamment d'instruction et d'éducation.
- L'Abbé de l'Epée, qui fonde une école pour les sourds-muets et invente des signes méthodiques pour leurs permettre de communiquer.

- Valentin Haüy, qui fonde de son côté l'institution des jeunes aveugles et invente les caractères en relief pour leurs ouvrir l'accès à la lecture.
- Philippe Pinel, qui invente la psychiatrie ainsi que des traitements doux pour remédier aux violences dont les personnes déséquilibrées étaient victimes.

Cependant, on stigmatise encore plus les parents, qui sont considérés comme responsables des problèmes de leurs enfants. La médecine contrôle de plus en plus les personnes en situation de handicap, et certaines deviennent encore de véritables curiosités de foire, pratique d'exhibition autant pour le milieu médical que pour le grand public. De même, l'influence de la médecine va justifier rationnellement les regroupements ou la mise à l'écart des personnes dites anormales.

Au XXème siècle, grâce aux progrès scientifiques, on finit par admettre que le handicap n'a aucun lien avec le divin. Cependant, le traitement qu'on lui réserve n'évolue pas. Les personnes en situation de handicap sont toujours marginalisées, cloitrées dans des hôpitaux et peu d'entre elles trouvent du travail. La montée du fascisme en Europe entraine une régression dans la perception du handicap. Ainsi, il est de nouveau perçu comme une impureté de la race et la politique mise en place entraine des euthanasies de masse. On préconise également de stériliser les handicapés mentaux ou psychiques, sous prétexte d'eugénisme c'est à dire l'ensemble des méthodes et pratiques visant à transformer le patrimoine génétique de l'espèce humaine, dans le but de le faire tendre vers un idéal déterminé. Toutefois, en 1905 est votée la loi d'assistance aux vieillards, infirmes et incurables.

Il faudra attendre les guerres et leurs cortèges de « gueules cassées » pour voir évoluer les choses, et voir la société se préoccuper de ceux qui sont dépendants ou handicapés. La législation des années 1920 et de 1957 prévoit des dispositions pour les infirmes de guerre, et c'est dans ce cadre que les personnes handicapées tentent de trouver des réponses à leurs besoins. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XXème siècle que le terme « handicapé » s'impose pour désigner des personnes atteintes dans leurs capacités physiques, sensorielles, intellectuelles ou psychiques. Lors de l'année 1975 une loi pose un certain nombre de droits pour les personnes handicapées. Cette loi fait échec aux initiatives prises par certaines associations pour prendre en charge les personnes handicapées, pour être le

relais de la solidarité privée. L'État et la puissance publique reconnaissent avoir des obligations en terme de prise en charge. La grande avancée de cette loi est de poser le principe du droit à l'intégration scolaire. Cette affirmation ne suffit pas à aboutir à une mise en place réelle de cette intégration. Les décrets des années 1982 et 1983 et le programme handiscol dégageront des moyens, définiront des priorités, réaffirmeront des principes, mais ne permettent pas à tous les élèves qui le peuvent de pouvoir être inscrits au sein de l'Éducation nationale.

Au début du XXIème siècle, c'est la signature et la ratification de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Au 30 mai 2014, 158 pays l'ont signée et 147 pays l'ont ratifiée, dont la France et l'Union européenne.
A l'heure actuelle, le handicap est enfin reconnu, il peut être d'origine génétique, biologique, social ou psychologique. Le traitement social s'est grandement amélioré notamment grâce à une prise en charge sociale et juridique, à des compensations financières comme l'allocation pour adulte handicapé, à une protection juridique, des curatelles/tutelles, au centre d'aide par le travail, à des emplois réservés ainsi qu'un accès à la citoyenneté et le droit à la différence, au travail communautaire et à une intégration sociale et scolaire. Du point de vue médical, il est intéressant de noter une amélioration quant à la prise en charge et les soins. Il existe aujourd'hui des établissements spécialisés mais la plupart des personnes en situation de handicap peuvent mener une vie à leur domicile ou en société grâce à des objets de soins modernes et adaptés à la vie quotidienne. Ces personnes sont suivies par des professionnels de santé, des pairs, des associations ainsi que le soutien familial. De plus, l'accessibilité plus importante dans les lieux publics leurs permet de mieux vivre leur handicap.

c. Distinction entre intégration et inclusion.

Les notions d'intégration et d'inclusion peuvent être comprises de diverses manières. De plus, depuis plusieurs années nous assistons à une évolution du lexique autour de l'intégration. En effet, le terme d'inclusion vient se substituer de plus en plus à celui d'intégration. C'est pour cela qu'il semble important de définir les notions d'intégration et d'inclusion et d'expliquer la différence entre ces deux termes.

La notion d'intégration.

L'intégration désigne l'insertion d'individus dans des systèmes créés pour la collectivité, par exemple une école. Elle s'oppose à l'approche séparative qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement. Le terme d'intégration possède plusieurs sens : accueillir, maintenir dans un univers donné pour éviter l'exclusion, permettre un retour après une situation d'éviction. Ce sont les deux premiers termes qui correspondent à la personne en situation de handicap. En effet, accueillir, c'est à dire dès la naissance ou la survenue du handicap, reconnaitre la personne différente comme semblable et égale. Maintenir, c'est faire en sorte d'adapter le milieu de la personne qu'il soit humain, matériel ou autre pour que les désavantages liés au handicap se réduisent et que la personne en situation de handicap puisse vivre comme tout le monde. L'intégration évoque donc la prise en charge globale de la personne humaine dans sa dimension psycho-affective, physique et sociale. Elle apporte une forme de compensation qui ne nie pas la différence. L'intégration est plus une affaire culturelle que politique, culturelle au sens d'un ensemble de valeurs de référence qui régissent notamment les rapports entre les individus.

L'intégration s'est développée en France à la suite de la loi d'orientation de 1975 qui donne priorité à une scolarité à l'école ordinaire, sans pour autant contraindre l'école à accueillir les élèves en situation de handicap. A la suite de cette loi, l'intégration a pris des formes très différentes. L'intégration est quelque fois minimale, simplement physique, et permet aux enfants en situation de handicap de partager les locaux avec d'autres enfants sans pour autant que cette cohabitation mette réellement en relation les uns avec les autres. L'intégration sociale suppose que les enfants en situation de handicap partagent certaines activités avec leurs camarades. Enfin, le plus haut niveau d'intégration se trouve au sein des classes ordinaires, lorsque les enfants en situation de handicap peuvent être investis dans les mêmes activités d'enseignement que les autres élèves. Cependant, dans tous les cas, l'intégration ne suppose pas d'adaptations majeures de l'école à ce public « différent » : c'est à l'enfant de s'adapter à l'école par des rééducations, des dispositifs de compensation qui vont lui permettre de « suivre » le niveau de la classe ou de participer aux activités de l'école. On peut donc dire que les pratiques intégratives sont suffisantes et pertinentes pour les enfants dont le handicap, s'il est compensé, n'entrave pas un parcours scolaire ordinaire. C'est notamment le

cas des enfants présentant une déficience sensorielle ou motrice, qui, avec l'aide d'un aménagement des locaux, de la mise à disposition d'une aide humaine, peuvent assister aux mêmes enseignements que les autres élèves de leur classe d'âge. On peut dire que l'intégration est un dispositif qui fonctionne parfaitement lorsque l'écart entre les besoins de l'enfant à besoins particuliers et ceux des autres enfants dits « ordinaires » n'est pas trop important, notamment du point de vue cognitif.

La notion d'inclusion.

Le concept d'inclusion, quant à lui, vient du monde anglo-saxon. Il est lié aux mouvements des droits humains concernant les personnes en situation de handicap. Le concept d'inclusion est un « processus par lequel des efforts sont faits afin de s'assurer que tous, peu importe leurs expériences, peuvent réaliser leur potentiel dans la vie. Une société inclusive est caractérisée par des efforts mis en place pour réduire les inégalités, par un équilibre entre les droits et les devoirs individuels ». L'inclusion est le fondement d'une politique globale prenant en compte non seulement l'individu lui même mais aussi l'ensemble du champ social. En tant que principe, l'inclusion remet en cause toute politique en faveur de la personne en situation de handicap qui se présente comme une politique spécifique. L'inclusion se veut également un état de fait qui affirme que toute personne fait partie intégrante du corps social et n'a nul besoin de traitement spécifique qu'il soit législatif ou autre. Le concept d'inclusion se fonde sur une reconnaissance préalable à l'appartenance de tout un chacun à la société. Elle est marquée également par un ensemble de procédures et de cadres législatifs communs à tous qui garantissent cette appartenance et ses conséquences en matière de droits pour aboutir à l'égalité. Son contraire est l'exclusion.

Dans une société inclusive, ce n'est donc plus à la personne en situation de handicap de s'adapter pour tenter d'atteindre la norme. Dans cette société, l'égalité des chances et le respect de la différence y trouvent leur place, la diversité y est la norme. L'inclusion scolaire est réalisée lorsque tous les élèves suivent une scolarisation ordinaire à temps plein et à proximité de leur lieu de domicile. C'est à l'école de s'adapter aux besoins de chacun. L'inclusion scolaire ne laisse pas de place aux écoles spécialisées, et la sélection est contraire à l'inclusion. Dans une approche inclusive, on s'intéresse à tous les élèves, on est centré sur

la classe et on affirme le droit de tous à une éducation de qualité en milieu ordinaire. On est également axé sur les compétences de chacun, dans le respect de la diversité. De plus, on est axé à la fois sur les facteurs favorisant l'apprentissage chez tous les élèves et sur les stratégies mises en place par les enseignants. On pense à des adaptations bénéficiant à tous les élèves, sans stigmatisation et en respectant le principe d'équité. On réfléchit aussi ensemble et on résout les problèmes en collaboration en faisant appel si nécessaire à des ressources externes. Puis, on cherche d'abord des solutions au sein de la communauté scolaire, on cherche à lever les obstacles et on met en place des dispositifs préventifs.

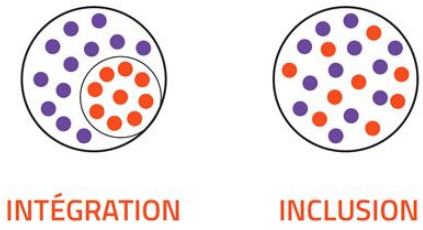
En somme, dans l'approche inclusive, il ne s'agit plus d'être centré sur un élève en particulier mais sur les besoins de l'ensemble des élèves de la classe ainsi que sur ceux des professionnels et des parents. Il ne s'agit pas de se concentrer sur les déficits et les manques de l'élève mais bien sur ses compétences et de s'interroger sur les facteurs qui vont permettre les apprentissages chez tous les élèves. Il s'agit de se demander ce qui, dans un environnement donné, doit être adapté au bénéfice de tous et toutes comme un aménagement matériel ou encore une approche pédagogique afin de répondre aux besoins de chacun.

Intégration versus Inclusion.

La différence entre intégration et école inclusive est avant tout de principe. Dans la logique intégrative, les enfants doivent s'adapter à l'école ordinaire avec l'aide de dispositifs spécialisés. Dans la logique inclusive, c'est à l'école de s'adapter pour apporter une réponse scolaire au plus près des besoins de chaque élève. Chaque élève a donc sa place à l'école ordinaire, quel que soit son handicap. De plus, la différence majeure entre intégration et école inclusive vient du processus : l'intégration fonctionne de l'extérieur vers l'intérieur. Ainsi, un enfant que l'on intègre est a-priori hors de l'école et son intégration va consister à le placer dans le milieu ordinaire. Le processus de l'école inclusive est inverse : l'enfant est a-priori dans l'école ordinaire et celle-ci doit s'organiser pour trouver les aménagements permettant une scolarité adaptée aux besoins de tous les élèves. Lorsqu'une école accueille des enfants présentant des besoins très importants, elle sera alors amenée à recourir à des moyens et services spécialisés.

La loi sur l'école de la confiance portée par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, introduit officiellement la notion d'inclusion au détriment d'intégration, le 22 janvier 2019.

Le schéma suivant représente les concepts d'intégration et d'inclusion :



II. Définitions

La nomenclature officielle des handicaps de janvier 1989 reconnait trois niveaux dans le handicap : la déficience, l'incapacité et le désavantage.

La déficience : c'est l'altération d'une fonction psychologique, physiologique ou anatomique. Elle peut être un état temporaire ou permanent. Elle n'implique pas forcément que l'individu soit considéré comme malade. Il existe plusieurs types de déficiences :

- déficience intellectuelle : retard mental, etc.
- déficience du psychisme : conscience, comportement, etc.
- déficience du langage et de la parole
- déficience auditive
- déficience sensorielle

Le désavantage : le désavantage social résulte, pour l'individu, d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal. Il existe différents types de désavantages :

- d'orientation : par rapport à l'environnement
- d'indépendance physique : dépendance d'une tierce personne

- de mobilité
- d'activité occupationnelle
- d'intégration sociale
- d'indépendance économique

L'incapacité : c'est la réduction partielle ou totale de la capacité à accomplir une activité. Il existe des incapacités concernant :

- le comportement : acquisition des connaissances, des relations, etc.
- la communication : communication orale, visuelle, écrite, etc.
- les soins corporels
- la locomotion

L'accessibilité : l'accessibilité aux personnes handicapées est la possibilité pour les personnes en situation de handicap d'accéder à un lieu physique ou à des informations. En France, depuis 2005, les pouvoirs publics ont donné une définition à l'accessibilité : « L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. L'accessibilité requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires, nécessaires à toute personne en incapacité permanente ou temporaire pour se déplacer et accéder librement et en sécurité au cadre de vie ainsi qu'à tous les lieux, services, produits et activités. La société, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres. »

La situation de handicap : le handicap reste aujourd'hui encore une notion très subjective souvent mal utilisée et presque toujours connotée de façon négative. Dans la représentation collective, il est systématiquement associé à l'image stéréotypée de la personne en fauteuil roulant ou de la canne blanche, pourtant, selon une enquête de l'Insee, publiée en 2012, 12 millions de Français - soit plus d'une personne sur quatre - se déclarent victimes d'une déficience. La notion de handicap recouvre une très grande diversité de situations. Selon la loi, le handicap se définit par « toute limitation d'activité ou restriction de participation à la

vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

III. Le concept d'inclusion scolaire

a. L'histoire du concept de l'inclusion scolaire en France.

L'inclusion scolaire est le processus par lequel un système scolaire améliore sa capacité à répondre aux besoins spécifiques de chacun.

Grâce à la loi du 15 avril 1909, des classes de perfectionnement apparaissent, permettant d'accueillir des enfants en situation de handicap. L'éducation spéciale qui vient de naitre vise à apporter le maximum de connaissances possible à des enfants considérés comme anormaux, ayant un déficit.

Dans les années 1950, l'action des parents refusant de voir leurs enfants étiquetés comme déficients intellectuels profonds va déboucher sur la création de nouvelles structures d'accueil. Les externats médico-pédagogiques voient le jour, dans lesquels intervient une équipe pluridisciplinaire, à la fois médicale, paramédicale, sociale et éducative. À la fin des années 1950, au ministère de l'Éducation nationale, est créé un bureau puis une sous-direction de l'Enfance inadaptée ainsi qu'une sous-direction de l'Adaptation et de l'Éducation spéciale.

Entre 1950 et 1970, les classes de perfectionnement voient leur nombre augmenter de moins de 300 en 1945 à 6000 dans les années 1970. En 1967, les SES (Sections d'Éducation Spécialisée) sont créées au sein des collèges. Elles constituent l'une des offres essentielles de prolongation de la scolarité pour les élèves ayant fréquentés les classes de perfectionnement. La fin des années 1960 annonce les prémices d'un changement de politique. On parle désormais d'adaptation et intégration scolaire (AIS). Deux dispositifs sont distingués à partir de 1970 : un dispositif d'éducation spéciale concernant les enfants qui souffrent de handicap ou de difficultés durables et un dispositif d'adaptation et de prévention qui concerne les

élèves présentants des difficultés temporaires. De plus, les sections et classes d'adaptation voient également le jour, elles regroupent au maximum 15 élèves en difficultés d'origines diverses mais jugées transitoires dans le but de les aider à réintégrer les classes normales au bout d'un an.

La loi d'orientation de 1975 marque un tournant vers une politique résolument intégrative. Dans son article 1er, elle pose comme principe « l'accès du mineur ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie ». L'article 4 précise que « les enfants et adolescents sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux. »

À partir de 1982, la politique d'intégration est confirmée et impulsée par trois circulaires décisives qui définissent la mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés ou en difficultés. L'intégration d'enfants handicapés dans des classes ordinaires, notamment en maternelle, est organisée à travers des projets d'intégration.

La circulaire du 29 janvier 1983 précise à nouveau cette volonté d'intégration scolaire : « Tout doit être mis en place pour permettre le maximum d'activités scolaires et périscolaires avec les autres élèves et pour réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein ».

La loi d'orientation du 10 juillet 1989, prenant acte des résultats positifs des actions déjà engagées, affirme la nécessité de poursuivre dans cette voie. De plus, à la même époque, les SES (Sections d'Éducation Spécialisée) sont transformées en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté).

Entre 1990 et 2005, différents dispositifs et structures sont mis en place. Les élèves en difficulté de plusieurs classes de même niveau d'âge sont aidés pour une période donnée en

travaillant ensemble à divers moments dans la semaine pour développer certaines compétences bien définies. En avril 1990, les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) sont mis en place. La politique de prévention et de remédiation est dès lors une priorité ministérielle. En 1991, les CLIS voient le jour, elles accueillent au maximum 12 élèves et sont confiées à des enseignants spécialisés. Elles deviennent classes pour l'inclusion scolaire en 2009.

À compter du 1er septembre 2015, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires, destinés aux élèves en situation de handicap, sont dénommés unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). La circulaire n°2015-129 du 21-8-2015 précise que « les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves, qui en bénéficient, une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en oeuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation. Elles sont partie intégrantes de l'établissement scolaire dans lequel elles sont implantées. »

b. L'histoire du concept d'inclusion au niveau international.

Le 14 décembre 1960, l'UNESCO adopte une convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et réaffirme le droit à l'éducation pour chaque enfant selon ses mérites et ses besoins.

En 1990 est adoptée la Déclaration mondiale sur « l'Éducation pour tous » afin de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. La déclaration reconnait que « les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale » et qu'il est nécessaire « de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées ».
L'ONU adopte en 1993 les Règles sur l'égalisation des chances des personnes handicapées qui reconnaissent le principe selon lequel « il faut offrir aux enfants, aux jeunes gens et aux adultes handicapés, des chances égales en matière d'enseignement ». Les États devant veiller à ce que l'éducation des personnes handicapées fasse partie intégrante du système d'enseignement. Bien que ce ne soit pas un instrument juridiquement obligatoire, ces règles traduisent un fort engagement moral et politique des gouvernements.

Ces règles verront leur aboutissement dans la Déclaration de Salamanque du 10 juin 1994 sous l'égide de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Cette déclaration promeut l'éducation comme un droit fondamental de chaque enfant. Celui-ci a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. Les systèmes éducatifs doivent être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins. Elle affirme également que les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires. C'est lors de cette proclamation que le mouvement inclusif a pris son effroi puisque 92 pays et 25 organisations internationales se sont engagés pour la première fois à oeuvrer pour le développement d'écoles plus inclusives.

Constatant que des avancées considérables doivent encore se réaliser pour garantir à tous l'accès à l'éducation, le Forum mondial sur l'éducation organisé par l'UNESCO adopte, en 2000, un cadre d'action visant à atteindre les objectifs du millénaire pour le développement. Ce cadre vise l'accès de tous les enfants à un enseignement primaire gratuit et obligatoire.

En 2006, l'ONU promulgue la Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif. Cette convention pose notamment les bases d'un « droit à l'éducation sans discrimination » : accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire. Cette convention aura un impact important sur les législations nationales et locales.

Les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation signés en 2009 sont une réelle avancée vers l'éducation inclusive, même si la définition de ce terme reste floue. C'est un processus « qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous (enfants, jeunes et adultes) par une participation accrue de l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision

commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire à le devoir d'éduquer tous les enfants ».

c. La loi de 2005.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnages handicapées est le principal texte sur les droits des personnes en situation de handicap depuis la loi de 1975. Les premières lignes de la loi rappellent les droits fondamentaux des personnages handicapées et donnent une définition du handicap. Elle articule l'objectif d'accès au droit commun avec le droit à la compensation afin de favoriser l'accès à l'autonomie des personnes en situation de handicap.

La loi apporte de nombreuses avancées sur les domaines suivants :

- accueil des personnes handicapées
- le droit à compensation
- les ressources
- la scolarité
- l'emploi
- l'accessibilité
- citoyenneté et participation à la vie sociale

Cette loi prend en compte le handicap dans sa dimension sociale. Elle promeut les deux principes suivants :

- Accessibilité : inscription dans l'école de secteur, adaptations pédagogiques, accès aux locaux et aux matériels, mise aux normes des bâtiments.
- Compensation : « plan personnalisé de compensation » , accompagnent (AESH, etc.), prise en charge par une MDPH en plus de l'école, carte d'invalidité et droit au transport.

Elle crée également une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) dans chaque département sous la direction du Conseil général. Elle a 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 loi du 8 juillet 2013 relative à la Refondation de l'école impose l'inclusion de tous les enfants, sans distinction.
L'article L112-1 du code de l'éducation précise de nouveau que le service public de l'éducation assure une formation aux personnes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, que l'État fournit les moyens financiers et humains nécessaires et que les enfants handicapés ont le droit d'être scolarisés près de chez eux.

IV. Le handicap à l'école

Selon le ministère de l'Éducation nationale, « en 2016-2017, 300 815 enfants en situation de handicap ont été scolarisés dans les écoles et les établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale : 172 145 dans le premier degré. Soit une augmentation de 7,5% d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire par rapport à l'année scolaire 2015-2016. »

Dès l'âge de 2 ans, les enfants en situation de handicap peuvent être scolarisés à l'école maternelle.

a. Les différents types de scolarisation.

La scolarisation individuelle.

Les conditions de scolarisation varient selon la nature et la gravité du handicap. La scolarisation peut se faire sans aucune aide particulière ou alors avec des aménagements.

La scolarisation collective.

Elle se fait en ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire). On distingue les Ulis-école, collège ou lycée. Ce dispositif regroupe les anciennes Clis. Les Ulis accueillent des élèves présentant un handicap et pouvant tirer profit d'une scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Ils peuvent présenter différents troubles :

- troubles des fonctions cognitives ou mentales

- troubles spécifiques du langage et des apprentissages
- troubles envahissants du développement
- troubles des fonctions motrices
- troubles de la fonction auditive ou visuelle
- troubles multiples associés.

L'enseignant coordonnateur chargé d'une Ulis est un enseignant titulaire du CAPPEI (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) mis en place en 2017.

Ce sont les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) qui décident de l'orientation d'un élève vers une Ulis après la demande des parents.

La scolarisation en établissement médico-social.

Dans les cas où la situation de l'enfant l'exige, l'orientation vers un établissement médico-social (Institut Médico-éducatif, Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique, etc.) permet de lui offrir une prise en charge scolaire, éducative et thérapeutique adaptée. Cette prise en charge peut être à temps plein ou à temps partiel au sein de l'unité d'enseignement.

Des enseignants spécialisés sont présents dans ces établissements dans le cadre des unités d'enseignements.

L'enseignement à distance.

Le CNED (Centre national d'enseignement à distance) assure le service public de l'enseignement à distance. Il concerne les élèves en situation de handicap de 6 à 16 ans. C'est un dispositif spécifique, notamment dans le cadre d'un PPS (projet personnalisé de scolarisation) qui comporte l'intervention possible, au domicile de l'élève, d'un enseignant.

b. Les différents plans/projets.

Le Projet Personnalisé de Scolarisation.

Le PPS (projet personnalisé de scolarisation) concerne tous les élèves handicapés reconnus par la MDPH. Il organise la scolarité de l'élève, définit les mesures d'accompagnement et les aides nécessaires à partir d'une évaluation globale des besoins de l'élève. C'est la famille qui fait la demande auprès de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) en remplissant le formulaire Cerfa (Centre d'enregistrement et de révision des formulaires administratifs). L'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) évalue la situation de l'élève et élabore le PPS, transmis ensuite à la CDAPH. C'est elle qui prend les décisions relatives au parcours de formation sur la base du PPS. Elle statue sur l'orientation des élèves (ULIS).

Le Projet d'Accueil Individualisé.

Le projet d'accueil individualisé (PAI) concerne les enfants et adolescents atteints de troubles de la santé tels que : pathologies chroniques, allergies, intolérance alimentaire. Ce projet est élaboré à la demande de la famille ou du chef d'établissement. Le PAI précise les besoins thérapeutiques, les aménagements d'horaires, les dispenses de certaines activités et les activités de substitution proposées.

Le Plan d'Accompagnement Personnalisé.

Le plan d'accompagnement personnalisé (PAP) concerne les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires durables dues à un ou des troubles de l'apprentissage. Il est mis en place à la demande du conseil des maitres ou des parents. Le PAP est rédigé par l'équipe pédagogique, les professionnels concernés et les parents. Ce plan d'accompagnement présente les aménagements et adaptations pédagogiques dont bénéficie l'élève et est réactualisé tous les ans afin qu'il n'y ai pas de rupture dans la prise en charge. Le constat des troubles est fait par le médecin de l'Éducation nationale.

c. Les intervenants.

L'enseignant référent (ERSEH).

Les enseignants référents à la scolarisation des élèves handicapés sont titulaires du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisés, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Il est nécessaire de préciser que ces deux certificats ont été remplacés en 2017 par le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et à la formation professionnelle spécialisée (CAPPEI). Les enseignants référents ont été créés par l'Éducation Nationale avec le décret 2005-1752 du 30 décembre 2005. Les dispositions relatives aux enseignants référents ont été reprises dans le code de l'Éducation, puis dans l'arrêté du 17 août 2006 et également dans la circulaire n°2016-117 du 8 août 2016 relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap. Ils sont désignés par l'Inspecteur d'Académie.

L'enseignant référent est, au sein de l'Éducation Nationale, l'acteur central des actions conduites en faveur des élèves en situation de handicap. Il est l'interlocuteur privilégié des enseignants et des parents et assure auprès des familles une mission essentielle d'accueil et d'information. L'enseignant référent veille à la continuité et à la cohérence de la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation. De plus, il assure un lien permanent avec l'équipe pluridisciplinaire. Il suit les élèves handicapés d'un secteur géographique donné, que la scolarisation ait lieu dans un établissement ordinaire, un établissement médico-social, à domicile ou à distance. De plus, il suit les élèves depuis la maternelle jusqu'en terminale voire en BTS ou en classe préparatoire.

L'enseignant référent contribue à la recherche des moyens nécessaires pour permettre à l'élève handicapé d'étudier dans les mêmes conditions que les élèves valides. Il a une mission de conseil et d'aide auprès des parents et a également un rôle de médiateur entre tous les partenaires (école, famille, centres de soins, MDPH). Consulté pour sa connaissance du handicap et son expérience d'enseignant spécialisé, il apporte souvent des réponses concrètes aux questions que se posent les enseignants. Il intervient également en tant que médiateur en cas de divergences entre les parents et/ou les partenaires.
L'enseignant référent contribue également à l'évaluation des besoins de l'élève, à l'élaboration et au suivi du projet personnalisé de scolarisation. Il réunit, anime les Équipes

de Suivi de Scolarisation et en rédige le compte-rendu. Il assure le lien entre l'Équipe de Suivi de Scolarisation et l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation de la MDPH à qui il transmet tout document relatif aux compétences et besoins en situation scolaire de l'élève.

L'enseignant référent doit être informé par l'établissement scolaire et/ou les services de soins et/ou la famille de tout changement, évènement ou situation dans la vie de l'élève susceptible de modifier ou non la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation et de toute demande effectuée à la MDPH (demande d'accompagnement humain, demande d'orientation…).

L'enseignant référent s'occupe également de la continuité scolaire de l'élève en situation de handicap. En effet, il veille au bon déroulement des transitions entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter tout au long de son parcours scolaire.

L'enseignant référent a également pour mission le recrutement et la gestion des emplois du temps des AVS et EVS. Il réceptionne puis sélectionne les CV, il organise et participe à l'entretien d'embauche des AVS et EVS, il aide à la gestion de leur emploi du temps et s'assure que ceux-ci correspondent bien aux besoins de l'enfant.

Les AVS.

La circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 exprime que « l'attribution d'un temps d'accompagnement par un AVS-i d'un élève en situation de handicap peut-être envisagée quelle que soit la nature du handicap et quel que soit le niveau d'enseignement dès lors qu'un examen approfondi fait apparaitre le besoin, pour une durée déterminée, d'une aide humaine apportée dans le cadre de la vie scolaire quotidienne, en vue d'optimiser son autonomie dans les apprentissages, de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations interindividuelles et d'assurer son installation dans les conditions optimales de sécurité et de confort ».

Le décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée, apportées aux élèves handicapés rapporte que « l'aide individuelle a pour objet de répondre

aux besoins d'élèves qui requièrent une attention soutenue et continue, sans que la personne qui apporte l'aide puisse concomitamment apporter son aide à un autre élève handicapé. Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins d'accompagnement de l'élève handicapé. Lorsqu'elle accorde une aide individuelle, dont elle détermine la quotité horaire, la commission susmentionnée définit les activités principales de l'accompagnant ».

L'élève handicapé bénéficie d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) qui sont appelées à devenir des AESH (Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap). Les AESH ont plusieurs fonctions :

- accompagnement dans les actes de la vie quotidienne
- accompagnement et soutien dans les apprentissages
- accompagnement à la vie sociale
- participation à la réalisation du PPS
- répondre à des besoins particuliers, veillant notamment à ce que l'élève soit installé dans des conditions optimales de sécurité et de confort
- contribuer pour partie à la compensation de désavantages
- apporter une aide matérielle dans les activités de classe, un accompagnement au cours de certains enseignements défini en concertation avec l'enseignant, accomplir des gestes d'hygiène et techniques ne requérant pas de qualification
- permettre à l'élève de développer ses capacités d'autonomie, de communication, d'expression et d'apprentissage

L'AESH accompagne l'élève en situation de handicap en classe mais également sur les temps périscolaires comme la cantine ou la garderie ou lors des sorties de classe. Il agit dans la classe sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant et sous l'autorité du directeur de l'école.

Il existe différentes AESH :

- les AESH ayant une fonction collective (AVS-Co) : aide à une équipe d'école ou d'établissement, intégrant plusieurs jeunes handicapés dans les cadre d'une Ulis.

- les AESH ou AVS ayant une fonction individuelle (AVS-I) : aide à l'accueil et à l'intégration individualisées d'élèves handicapés pour lesquels cette aide a été reconnue nécessaire par la MDPH.
- Les AESH ayant une fonction d'aide mutualisée (AVS-M) : réponse aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requièrent pas une attention soutenue et continue, aide à plusieurs élèves handicapés simultanément.

Le Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

Le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) est une structure éducative instauré en France dans les années 1990. Ces réseaux rassemblent des psychologues et des professeurs des écoles spécialisés. Ils sont membres à part entière de l'équipe enseignante des écoles où ils exercent. Ils interviennent auprès des élèves de l'école primaire, de la maternelle jusqu'à l'école élémentaire, en classe ou en petits groupes.

Les objectifs du RASED s'inscrivent dans ceux fixés par la circulaire n°2014-107 du 18 août 2014, ce qui a profondément modifié les principales caractéristiques des aides spécialisées définies auparavant dans la circulaire de 2009. Il participe à l'adaptation simultanée du milieu scolaire à l'enfant et de l'enfant au milieu scolaire. Il contribue à prévenir et à réduire les difficultés d'apprentissages ou relationnelles que les enfants rencontrent à l'école. Il apporte donc un éclairage spécifique aux enseignants et aux parents. Il fournit, à l'intérieur de l'école, des aides spécialisées aux élèves en difficultés scolaire et/ou personnelles. Les objectifs principaux des RASED sont donc de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui, soit résistent aux aides apportées par les enseignants principaux, soit nuisent à la progression dans le cursus scolaire et/ou à l'insertion sociale.

Pour autant, les aides apportées ne se substituent pas à l'action de l'enseignant de la classe, elles l'accompagnent, la complètent, voire la prolongent, dans le souci d'instaurer ou de restaurer le désir d'apprendre. Pour ce faire, une collaboration étroite doit s'établir entre les enseignants spécialisés et les enseignants. L'aide apportée par le réseau est personnalisable selon chaque cas. De plus, les aides apportées par les RASED ont lieu pendant les heures de classe.

Après une étude et une évaluation des difficultés de l'enfant, un projet d'intervention est proposé non seulement à l'élève, à l'enseignant mais aussi aux parents. En effet, une aide

venant du RASED ne peut être mise en place sans autorisation parentale préalable. Très régulièrement, l'élève est évalué et le projet réadapté en fonction des résultats obtenus pour un meilleur suivi qui tend constamment vers l'amélioration.

Les aides spécialisées des RASED concernent les élèves qui attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes, leurs réponses aux consignes et leur adaptation à la vie collective révèlent des difficultés susceptibles de nuire à leur avenir scolaire. En effet, à l'école élémentaire, certains élèves ne parviennent pas à répondre aux attendus des programmes.

Selon les besoins de l'élève, les aides spécialisées peuvent prendre différentes formes :

- les aides spécialisées à dominante pédagogique : ces aides concernent les élèves qui ont des difficultés pour comprendre et apprendre dans le cadre des activités scolaires. Elles ont pour objectifs de prévenir et de repérer les difficultés et d'aider les élèves à prendre conscience et maitriser des attitudes et des méthodes de travail qui conduisent à la réussite et au progrès dans l'appropriation des savoirs et des compétences.
- les aides spécialisées à dominante rééducative : ces aides concernent les élèves pour lesquels il faut faire évoluer le rapport aux exigences de l'école, instaurer ou restaurer l'investissement dans les activités scolaires.
- le suivi psychologique : à partir de la situation particulière d'un enfant, en liaison étroite avec la famille et les enseignants, il recherche des solutions adaptées au sein de l'école ou à l'extérieur.

Les emplois de vie scolaire (EVS).

Les emplois de vie scolaire sont des postes de travaux implantés dans les écoles, les collèges et les lycées. Ces postes sont disponibles dans le cadre d'un contrat aidé (contrat de travail pour lequel l'employeur reçoit une aide financière qui réduit le coût du travail) : le CUI-CAE (Contrat Unique d'Insertion- Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi). Il s'agit d'emplois précaires, peu rémunérés et financés par le ministère du Travail.

Il existe deux catégories d'EVS :

- ceux qui apportent une aide aux élèves en situation de handicap
- ceux qui apportent une assistance administrative aux directeurs d'école maternelle ou élémentaire.

Lorsqu'ils apportent une aide aux élèves en situation de handicap, les EVS ont dans ce cas la fonction d'Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH). Ils ont donc les mêmes missions et pratiquent les mêmes interventions toujours en concertation avec l'enseignant ou l'équipe pédagogique.

Les équipes de suivi de la scolarisation (ESS).

Dans chaque département, le suivi des décisions de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées concernant les élèves porteurs de handicap est assuré par des équipes de suivi de la scolarisation. La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en oeuvre et d'assurer le suivi du projet personnalisé de scolarisation. Elle exerce une fonction de veille sur le déroulement du parcours scolaire de l'élève porteur de handicap afin de s'assurer que l'élève bénéficie des accompagnements particuliers que sa situation nécessite : accompagnements pédagogiques, éducatifs, thérapeutiques ou rééducatifs, aides techniques et humaines, etc. Elle s'assure également que ce parcours scolaire lui permet de réaliser, à son propre rythme si celui-ci est différent des autres élèves, des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes en vigueur à l'école.

L'équipe de suivi de la scolarisation est composée de toutes les personnes qui concourent directement à la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de l'élève en situation de handicap et au premier chef de ses parents et des enseignants qui l'ont en charge. Elle se réunit au moins une fois par an afin de procéder à l'évaluation du PPS et de sa mise en oeuvre. Elle exerce une fonction de veille sur le PPS afin de s'assurer que toutes les mesures qui y sont prévues sont effectivement réalisées. Elle peut, si elle le juge nécessaire, faire à la CDAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) des propositions d'évolution ou de modifications du PPS. Il faut noter qu'une évaluation peut être

organisée à la demande de l'élève, de ses parents mais également de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement scolaire, ou à celle du directeur de l'établissement de santé ou de l'établissement médico-social si des régulations s'avèrent indispensables en cours d'année scolaire. Elle peut aussi proposer à la CDAPH, avec l'accord des parents de l'élève, toute révision de l'orientation de l'élève qu'elle juge utile.

Une équipe de suivi de la scolarisation est automatiquement constituée dès lors qu'un projet personnalisé de scolarisation devient opérationnel, c'est à dire dès que la CDAPH l'a décidé.
Les enseignants en charge de la scolarité de l'élève handicapé, spécialisés ou pas, sont concernés au premier chef par l'activité de l'équipe de suivi de la scolarisation car ils constituent un élément déterminant de la réussite des parcours scolaires. Le directeur de l'école contribue également aux travaux de l'équipe de suivi de la scolarisation en veillant à la prise en compte du projet personnalisé de scolarisation dans le projet d'école.
L'ESS doit rendre compte des observations qu'elle établit concernant les besoins et les compétences de l'élève en situation scolaire. Elle doit le faire pour permettre la réévaluation régulière du projet personnalisé de scolarisation, pour suggérer des inflexions ou modifications du projet, voire une réorientation éventuelle.

Sont concernés par l'activité des équipes de suivi de la scolarisation les parents de l'élève, l'enseignant référent, les enseignants qui ont en charge sa scolarité, les professionnels de l'éducation, de la santé ou des services sociaux qui concourent directement à la mise en oeuvre du PPS. Les chefs d'établissement, les directeurs des établissements de santé ou médico-sociaux, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation psychologues ainsi que les personnels sociaux ou de santé de l'Éducation nationale font partie de l'équipe de suivi de la scolarisation.

d. La relation école-famille.

Les relations de l'école avec les familles sont au coeur de la question de l'égalité des chances. Il convient d'assurer la mise en oeuvre d'une coopération au service de la réussite de tous les élèves. L'école est tenue par la législation de donner une place et un rôle aux parents soit directement soit au travers des associations de parents d'élèves. La loi d'orientation et de

programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 et la circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 incitent à créer les conditions au sein de l'école, assurant à tous les parents, les moyens de participer, en tant que membres de la communauté éducative, à la vie scolaire et de dialoguer avec les enseignants.

Les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant et, de ce fait, ils le connaissent intimement. Pour les professionnels du monde de l'éducation l'enjeu est de rechercher une complémentarité d'action avec la famille. Parvenir à cette complémentarité suppose une démarche particulière, jamais naturelle, qui s'acquiert par la formation et l'expérience, basée sur une attitude de décentrage. En effet, l'enseignant doit chercher à s'éloigner un peu de son propre champ de vision professionnel lié à ses pratiques pour s'approcher au plus près des préoccupations des parents.

Le rôle des parents dans la scolarisation.

L'une des particularités des nouveaux textes en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap est sans contexte l'accent mis sur le rôle fondamental des parents dans ce processus. La circulaire n°2005-1752 du 30 décembre 2005 affirme qu'« il convient d'insister sur le fait que l'équipe de suivi de la scolarisation ne peut valablement se réunir en l'absence des parents ou représentants légaux de l'élève handicapé, qui peuvent se faire accompagner ou représenter. En effet, s'il appartient aux professionnels de mettre en oeuvre les décisions prises par la Commission des droits et de l'autonomie, l'esprit et la lettre de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, l'autonomie et la citoyenneté des personnes handicapées, commandent de permettre aux parents ou représentants légaux de l'élève handicapé de contribuer pleinement à l'organisation de ce dispositif dont la réussite serait compromise s'ils n'en étaient pas partie prenante ».

Les parents et les enseignants ne peuvent représenter un idéal car ils ont chacun dans leur domaine de compétences une mission difficile. Ils sont co-responsables de l'être qu'ils ont à éduquer et ce, dans tous les cas de figure, que ce soit dans la réussite ou dans la difficulté. Les parents et l'enseignant ne peuvent pas se passer l'un de l'autre puisqu'ils ont tous les deux la clé d'un aspect de l'élève : l'un du sujet apprenant et l'autre du sujet existant.

Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant, bien avant qu'il ne devienne élève. Ils acquièrent par l'expérience des compétences éducatives à partir de leur vécu affectif partagé avec l'enfant. Par ailleurs, accompagnés par les professionnels du handicap, les parents acquièrent des compétences spécifiques dans le domaine de la compréhension et de l'accompagnement de leur enfant. S'ils peuvent être amenés à porter une attention spécifique à l'enfant, parents et enseignants sont tous deux cependant en relation avec un seul et même être confronté à un environnement souvent nouveau pour lui : l'école. Un échange ne peut être qu'indispensable pour s'enrichir mutuellement. Ces deux acteurs doivent donc tendre vers le mieux, dans une démarche parallèle, dans une collaboration nécessaire. De plus, dans le cas de la scolarisation d'un élève en situation de handicap, des influences particulières peuvent marquer la relation, issues de l'impact du handicap sur le psychisme des parents, c'est pour cela qu'il est important que les parents ne soient pas mis à l'écart de la vie scolaire de leur enfant.

D'autre part, divers éléments entrent en jeu dans l'accompagnement de la scolarité des enfants, comme par exemple, l'aide aux devoirs, le suivi parental du travail scolaire, ainsi que la communication entre les parents et les enfants concernant leur quotidien à l'école et leur état affectif. La pression familiale peut influencer tout autant la scolarité des enfants, qui peut se traduire aussi bien par des renforcements positifs que négatifs. L'accompagnement de la scolarité par la famille se décline en cinq dimensions majeures : le soutien affectif, la communication avec les enseignants, la communication avec l'école, la communication avec l'enfant et les interactions basées sur le travail à l'école. Le soutien affectif de la famille, intégrant des dialogues concernant l'école, les appréciations des enseignants, serait le premier annonciateur de la réussite scolaire d'un enfant. L'encadrement, l'engagement et l'investissement de la famille ainsi que l'encouragement à l'autonomie ont une influence considérable sur la réussite scolaire.

De plus, les parents ont des droits inscrits dans le code de l'éducation. L'article L111-1 affirme que « pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative ». L'article L111-4 avance que

« les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ». Enfin, l'article L313-2 certifie que « des relations d'information mutuelle sont établies entre les enseignants et chacune des familles des élèves, au moins jusqu'à la majorité de ces derniers. Elles ont notamment pour objet de permettre à chaque famille ou, s'il est majeur, à chaque élève d'avoir connaissance des éléments d'appréciation concernant celui-ci ».

La coéducation.

À l'école le terme coéducation a longtemps été utilisé pour la maternelle, en particulier en lien avec la petite enfance. À ce stade, enseignants et parents partagent l'éducation des enfants, la coéducation est donc une nécessité. Le principe de coéducation introduit par les récentes dispositions réglementaires s'appuie sur un partage de la responsabilité éducative comme la base du nouveau partenariat entre l'école et les parents.
La coéducation évoque la participation des parents, aux côtés des professionnels, à l'éducation des enfants. Cela signifie qu'il y a des liens à faire entre l'éducation familiale et les éducations institutionnelles. Aujourd'hui, la coéducation est mise en avant pour penser un nouveau modèle de relations à construire dans le milieu scolaire. Elle repose sur une reconnaissance des savoirs de part et d'autre et l'acceptation d'un principe d'ouverture. Il s'agit donc de mettre en commun, de reconnaitre les compétences et les complémentarités de chacun et d'être dans un processus de recherche des modalités d'une relation de confiance. Cette reconnaissance consiste à rendre visibles et possibles ces relations de coéducation. Cela peut s'établir à travers des dispositifs de partenariat permettant de se faire rencontrer les différents éducateurs (parents et enseignants).

Les principes de la coéducation sont au nombre de trois :

- principe de parité d'estime : le contact et la communication doivent se fonder sur le respect. Chacun est estimable et pour connaitre l'autre, il faut reconnaitre la spécificité et la légitimité de chacun.

- principe de la coopération : la coopération signifie faire oeuvre commune. Cela suppose de prendre en considération les parents, de les associer à la scolarisation de leurs enfants, de valoriser leurs apports afin d'asseoir leur légitimité au sein de l'école.
- principe d'explicitation : impliquer les parents comme partenaires, c'est leur permettre de prendre connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement scolaire, du déroulement de la scolarité de leurs enfants, d'en saisir les enjeux, les étapes, les exigences et les possibilités d'accompagnement.

La coéducation part du principe que tous les parents peuvent agir pour la réussite de leurs enfants. Pour être abouties et apporter des bénéfices en termes de résultats et de climat scolaire ainsi qu'en termes d'égalité des chances, toutes les actions à visées coéducative impliquent d'être attentifs à l'univers social et aux problématiques rencontrées par les parents.

Concernant les élèves porteurs de handicap, la coéducation est plus que nécessaire. Dans ce contexte, la participation des parents ne peut plus être considérée comme une gêne. Au contraire, elle va faciliter la mission et le travail pédagogique de l'enseignant. Les parents sont donc d'un apport important pour celui-ci. En effet, ce sont eux qui connaissent le mieux la personnalité et les besoins de l'enfant. Ils permettent donc à l'enseignant de mieux comprendre certaines réactions, certains comportements, certains blocages. Ce sont également les parents qui connaissent le mieux les conséquences de la déficience sur leur enfant, les incapacités, les modes de fonctionnement qui en découlent. Ils accompagnent leur enfant au quotidien dans une démarche qui, si elle n'est pas d'enseignement scolaire propre, reste une démarche d'enseignement et d'éducation. De ce fait, se heurtant aux limites imposées par la déficience, ils ont dû chercher et ont trouvé des démarches adaptées, découvert des processus propres à leur enfant, fréquenté des professionnels voire d'autres parents confrontés au même handicap s'enrichissant ainsi d'outils pratiques pour éduquer leur enfant dans les conditions les plus favorables possibles. Autant de richesse d'expériences pratiques qui peuvent faire l'objet de transferts, d'adaptation dans le travail pédagogique de l'enseignant. Enfin, ce sont les parents qui peuvent aider à donner du sens à la scolarisation, à mieux cerner les tenants et les aboutissants avec toutes les conséquences que cela a sur les

objectifs à atteindre. Ils participent également aux conditions de réalisation du projet personnalisé de scolarisation.

L'importance de la communication.

Communiquer, ce n'est pas parler sur l'autre, de l'autre en décrivant, en interprétant, en jugeant, mais avec l'autre. Ce qui veut dire laisser parler, écouter. L'épanouissement de l'élève dans l'établissement scolaire et en dehors, son sens de l'effort, dépendent largement de sa motivation et donc de la qualité du dialogue entre l'enseignant et sa famille. Des relations difficiles entre les adultes qui l'entourent peuvent constituer, pour l'enfant une source de perturbation. Tout au contraire, le sentiment d'une continuité et d'une communauté d'objectifs soutient l'effort nécessaire pour une scolarité réussie tout au long de la scolarité de l'élève. Ce dialogue a pour objectif une information mutuelle, la recherche d'échange et une meilleure compréhension réciproque fondée sur le respect et la confiance.

Le dialogue repose sur une écoute et un respect mutuel. En effet, les familles sont sensibles à ce qui touche leur enfant, son bien-être dans sa scolarité, son avenir. Elles savent combien les appréciations et les notes attribuées par les enseignants sont déterminantes pour la suite de sa scolarité. Pour les enseignants, certaines questions, remarques, interrogations peuvent apparaitre comme autant de critiques, de remises en cause, de tentatives de contrôle ou d'empiètement sur le travail qu'ils effectuent auprès des élèves. La communication doit dès lors être fondée sur le respect de l'autre et la confiance mutuelle et de ses différences. Toute forme d'agressivité doit être bannie ainsi que toute forme de discrimination de quelque nature qu'elle soit.

La rencontre enseignant-parent relève d'une demande ou d'une invitation. Pour créer d'emblée un climat favorable, les parents ne doivent pas être convoqués mais conviés ou invités. L'enseignant adapte la forme de la communication aux informations à faire passer et aux possibilités de réception des messages par les parents. Le motif de la rencontre peut être porté à la connaissance des parents, brièvement, pour permettre aux parents de faire le point avec leur enfant avant cette rencontre. De même, la nécessité ou non de la présence de l'élève à cette réunion peut être précisée.

Les rencontres entre les parents et les enseignants prennent en compte les contraintes horaires et matérielles des uns et des autres. Établies sur un objet précis, pour être efficaces, elles se déroulent durant un temps donné décidé conjointement. Le dialogue s'établit dans un cadre que l'on recherchera le plus convivial et neutre possible, compte tenu des possibilités de l'établissement et respectueux du caractère confidentiel des informations échangées. L'enseignant se comporte en professionnel de l'éducation, à l'écoute du parent.

L'enseignant doit veiller à instaurer un climat de confiance et doit garantir une totale discrétion de l'échange. En effet, certains parents n'osent pas rencontrer un enseignant pour différentes raisons. Dès la première rencontre parents-enseignants, les parents doivent être assurés de leur place à l'école et de la nécessité de dialoguer avec l'enseignant notamment lorsqu'il y a un problème. Lors de l'échange, l'enseignant doit expliquer les raisons des difficultés rencontrées par l'élève et les moyens d'y remédier. Il doit veiller à ne pas rabaisser l'élève. L'enseignant n'évoque pas seulement les difficultés de l'élève, il cherche également à valoriser ses efforts et présente les perspectives de développement de l'enfant avec réalisme sans asséner de certitudes. L'enseignant s'informe auprès des parents des éléments qui sont susceptibles d'éclairer les résultats insuffisants ou en déclin mais, en même temps, s'interdit tout questionnement qui aborderait des domaines sans lien avec la scolarité de l'enfant et toute remarque subjective sur l'environnement familial.

Dans le dialogue avec les parents, l'enseignant doit agir en professionnel qui prolonge sa pratique de classe. C'est un élément central du professionnalisme du monde éducatif que d'être capable d'entendre les inquiétudes des parents quand elles s'expriment et de répondre aux questionnements légitimes. De cette capacité à établir un dialogue de qualité susceptible de soutenir l'enfant dans sa scolarité dépendent largement l'expertise de l'enseignant sur la scolarité de l'enfant et la qualité du service public d'éducation. L'enseignant s'oblige à un vocabulaire simple mais précis, compréhensible par son interlocuteur. L'enseignant se doit d'informer les parents sur les programmes scolaires dont il a la charge, les modalités d'apprentissage qu'il utilise, les modalités et le rythme des évaluations, les règles de vie en classe.

Le rôle de l'enseignant est aussi de tenter de répondre aux questions des parents et de les conseiller sur la scolarité de leur enfant. L'enseignant à le devoir de prévenir très rapidement les parents de toute difficulté rencontrée par l'élève : dégradation de son comportement, baisse de ses résultats scolaires, problèmes avec d'autres élèves etc. Il présente et explique aux parents les résultats scolaires de leur enfant. Il les conseille sur les démarches qu'ils peuvent entreprendre pour contribuer à des progrès scolaires. Les parents attendent du dialogue un renforcement de son rôle éducatif.
Les parents doivent aborder l'entretien avec confiance. Les parents doivent s'efforcer de ne pas arriver à l'entretien avec des idées préconçues tant vis-à-vis de l'enseignant que de leur enfant. Ils vérifient les faits éventuellement reprochés à leur enfant avec l'enseignant. Il dialogue avec l'enseignant sans prétendre faire prévaloir un choix personnel en matière pédagogique. De plus, le parent doit être reçu quand il en fait la demande mais, dans le respect du travail de l'enseignant, il s'interdit une fréquence excessive et une durée déraisonnable des rencontres.

Les parents s'informe auprès de l'enseignant et peuvent apporter leur éclairage. Les parents ont le droit de demander des précisions à l'enseignant sur les programmes scolaires et les objectifs poursuivis, sur les modalités d'apprentissage utilisées, sur les modalités et le rythme des évaluations et enfin sur les règles de vie en classe. Les parents d'informent auprès de l'enseignant du comportement de leur enfant en classe, de l'évolution de ses résultats, de ses points forts ou/et faibles et sollicitent des conseils pour venir en aide à leur enfant. Dans le même temps, les parents peuvent être conduis à préciser le cadre, les contraintes familiales et sociales de l'enfant en apportant à l'enseignant des éléments sur le comportement de l'enfant voire sur son rapport à l'école. Les parents doivent également informer l'enseignant des mesures qu'ils ont prises pour accompagner la scolarité de leur enfant.

Il est important que l'enseignant et les parents essaient de définir en commun les moyens et les voies de progrès auxquels chacun, dans son domaine, peut contribuer. Avec l'enseignant, les parents recherchent les solutions et les parcours les mieux adaptés à la situation scolaire de leur enfant et à ses souhaits. Le parent fait part à l'enseignant des évolutions positives ou

négatives qu'il perçoit dans la relation de l'enfant avec l'école et dans son comportement affectif, l'enseignant en fait de même pour les parents.

En cas de rupture du dialogue, le recours à un médiateur peut permettre de renouer le contact. Dans une telle situation, il peut être très utile de faire appel à un médiateur qui va tenter de créer une nouvelle relation. Ce peut être : le chef d'établissement à condition qu'il soit extérieur au conflit, un parent d'élève d'une association, un autre enseignant, le médiateur académique, en tout état de cause toute personne acceptée par les deux parties et soucieuse de faire prévaloir l'intérêt de l'élève et celui de la communauté éducative dans le respect des principes généraux de l'école. Dans tous les cas, et quelle que soit la nature du conflit, chacun, au nom de l'intérêt de l'élève se doit alors de mettre de côté toute susceptibilité.

e. La formation des enseignants.

Depuis la rentrée 2017, la formation CAPA-SH à destination des enseignants du premier degré et la formation 2CA-SH à destination des enseignants du second degré sont remplacées par un nouveau dispositif de formation préparant au certificat d'aptitude professionnel aux pratiques de l'école inclusive (CAPPEI).

La formation préparant au CAPPEI est organisée à l'intention des enseignants du premier et du second degré de l'enseignement public, titulaires et contractuels, employés par un contrat à durée indéterminée, exerçant sur un poste support de formation dans une école, un établissement scolaire ou un service accueillant des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, de grande difficulté scolaire ou à une maladie, ou dans un établissement relevant du ministère de la justice.

La formation professionnelle spécialisée comporte : un parcours de formation conduisant aux épreuves du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive et des modules de formation d'initiative nationale organisés aux niveaux académique, inter-académique ou national. Les enseignants en formation sont accompagnés jusqu'à la présentation des épreuves par un tuteur choisi, en raison de son expérience, parmi les enseignants spécialisés dans le domaine de l'éducation inclusive. La formation s'articule

autour d'un tronc commun, de deux modules d'approfondissement et d'un module de professionnalisation dans l'emploi.
Les modules de formation d'initiative nationale sont ouverts aux enseignants titulaires du CAPPEI pour compléter leur formation ou pour se préparer à de nouvelles fonctions et à l'ensemble des personnels d'enseignement et d'éducation pour approfondir leurs compétences. Les enseignants ayant suivi la formation et obtenu le CAPPEI ont, de droit, un accès prioritaire aux modules de formation d'initiative nationale pendant les cinq années qui suivent l'obtention de leur certification. Les enseignants spécialisés qui souhaitent accroître leurs compétences ou se préparer à l'exercice de nouvelles fonctions peuvent solliciter leur participation à un ou plusieurs modules d'approfondissement ou de professionnalisation dans l'emploi, ou à un ou plusieurs modules de formation d'initiative nationale. La participation à ces modules fait l'objet d'une attestation professionnelle précisant les formations suivies.

L'institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) est identifié comme centre de ressources et d'appuis de la nouvelle formation. Il est à ce titre chargé d'effectuer en lien avec l'institut national supérieure du professorat et de l'éducation (INSPE) une cartographie de l'offre académique, inter-académique et nationale de formation. Cette offre fait apparaître les divers parcours de formation possibles.
L'enseignant exerce dans les unités, dispositifs ou classes prévus par les textes réglementaires et correspondants au parcours de formation. Il bénéficie au cours de sa formation d'un accompagnement diversifié : accompagnement par des formateurs des INSPE ou de l'INSHEA, accompagnement et le suivi par l'équipe de circonscription et l'équipe départementale ASH, accompagnement par un pair.

Les candidats s'inscrivent auprès de la direction des services départementaux de l'éducation nationale de leur département pour les enseignants du premier degré ou du rectorat de leur académie pour les enseignants du second degré. Les épreuves du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive sont ouvertes aux candidats libres.
L'examen du CAPPEI comporte trois épreuves consécutives devant une commission désignée par le jury défini à l'article 5 de l'arrêté examen :

Épreuve 1 : une séance pédagogique avec un groupe d'élèves d'une durée de 45 minutes, suivie d'un entretien d'une durée de 45 minutes avec la commission.
Épreuve 2 : un entretien avec la commission à partir d'un dossier élaboré par le candidat portant sur sa pratique professionnelle. La présentation de ce dossier n'excède pas 15 minutes. Elle est suivie d'un entretien d'une durée de 45 minutes.
Épreuve 3 : la présentation pendant 20 minutes d'une action conduite par le candidat témoignant de son rôle de personne ressource en matière d'éducation inclusive et de sa connaissance des modalités de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, suivie d'un échange d'une durée de 10 minutes avec la commission.

Dans les écoles primaires, les missions de l'enseignant spécialisé sont variées en fonction de ses spécialités et des difficultés rencontrées par les élèves. De manière générale, ses activités sont les suivantes :

- Écouter et cibler les lacunes des élèves qu'il accompagne
- Déceler les problèmes psychologiques des élèves
- Élaborer des techniques adaptées afin de transmettre les savoirs et de véritablement débuter l'enseignement
- Choisir une pédagogie appropriée et mettre en place des méthodes, des techniques spécifiques pour chaque élève
- Effectuer un travail d'équipe important
- Faire des bilans réguliers sur les progrès réalisés par les enfants
- Rencontrer régulièrement les parents de l'enfant afin de mieux comprendre et cerner son handicap

Inutile de dire que l'enseignant spécialisé doit avoir plusieurs qualités pour réussir dans ses missions quotidiennes. L'amour de son métier et des enfants est une chose primordiale. Tourné en permanence vers les autres, il sait être à l'écoute, se montrer patient et disponible. Ces compétences lui permettent d'établir une relation de confiance avec les enfants et de faire passer plus facilement ses messages. De plus, grâce à sa connaissance des différents handicaps, il peut s'appuyer sur des méthodes précises pour enseigner et sait quel comportement adopter en toutes circonstances. Enfin, difficile d'imaginer l'exercice de ce

métier sans une bonne résistance physique et mentale, qui permet de gérer les situations de stress et les situations les plus inattendues.

La formation de tous ceux qui interviennent auprès des élèves en situation de handicap est la clé d'une scolarisation de qualité, qui répond aux besoins de ces enfants. Le ministère de l'Éducation nationale a engagé un vaste plan de formation qui concerne toutes les catégories de personnels sur la base des référentiels d'activité et de compétences rénovés et dans le cadre d'une filière professionnelle identifiée. Tous les professeurs sont mieux préparés grâce à de nouveaux outils pour aider à la prise en charge :

- une plateforme CAP École inclusive de ressources pédagogiques en ligne pour les professeurs. Elle comprend des ressources pédagogiques simples, immédiatement utilisables en classe.
- des postes de professeurs ressources, créés dans chaque académie afin de mieux accompagner les enseignants dans leurs démarches et de leur apporter une aide, si nécessaire.

La formation des enseignants aux enjeux du handicap peut elle aussi passer par des relais numériques. La plateforme M@gistère, par exemple, dédiée à la formation continue des professeurs des écoles, comporte un module consacré au handicap en général. Deux modules sont proposés aux enseignants : « Scolarisation des élèves en situation de handicap » et « Scolariser les élèves à besoins éducatifs particuliers et en situation de handicap ». Malgré ces dispositifs, on ressent toutefois un faible sentiment de compétences de la part des enseignants, également un manque de formation et un manque de soutien perçu de la part de l'institution.

V. Inclure un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire

L'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire implique certaines adaptations de l'enseignant, tant au niveau de sa posture que dans la mise en place d'outils pour pallier la situation.

a. L'accueil dans la classe ordinaire.

Assumer seul l'accueil d'un élève en situation de handicap peut effrayer. Les enseignants se sentent souvent mal armés. Pourtant, même si beaucoup reste à faire, des dispositions existent déjà. Elles permettent de trouver soutien, conseils et coopération. De plus, avoir un enfant en situation de handicap dans sa classe ne veut pas dire changer totalement sa façon d'enseigner. Il est toutefois essentiel de procéder à des adaptations tant au niveau pédagogique qu'au niveau technique. Ces aménagements entraîneront des ralentissements dans les rythmes de travail. L'ensemble de la classe devra d'ailleurs les accepter. Ces aménagements favoriseront les apprentissages en particulier pour les élèves en difficulté.
Pour l'élève en situation de handicap, une intégration réussie dans la classe est primordiale. Aussi, le regard des autres élèves sur lui est capital. Le handicap est souvent perçu comme quelque chose d'anormal, le risque est donc que les autres élèves se focalisent sur ces aspects et ne parviennent plus à voir l'élève en situation de handicap comme une personne à part entière. Or, l'élève en situation de handicap doit être considéré comme les autres élèves et c'est ce qu'il attend avant tout. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre « un élève comme les autres » et la banalisation des différences. La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire amènera la classe à poser un autre regard sur la différence.

Afin d'accueillir au mieux un élève en situation de handicap dans sa classe, l'enseignant doit se préparer en amont. Il doit dans un premier temps rencontrer les parents afin de prendre connaissance de quelques éléments spécifiques du dossier si nécessaire. L'enseignant doit prendre les informations relatives à la nature du handicap c'est à dire les difficultés particulières mais surtout les axes de réussite, les acquis, les potentiels, les centres d'intérêt, etc. Mais également démarrer un cahier de suivi avec le recueil des prises de notes de réunion, d'observation, d'entretiens avec les parents et avec les partenaires.

Ensuite, l'enseignant doit aménager le lieu qu'est sa classe. En effet, il doit prévoir la place, les outils de l'élève nécessaires, les supports disponibles, un espace de « repos », un espace « ludique », la gestion de l'espace collectif, les autres élèves, l'aménagement géographique du mobilier, les affiches ou encore les aides visuelles et/ou matérielles. L'enseignant peut aussi identifier un espace de travail scolaire, un espace semi-dirigé pour des activités

contractualisées, un espace de travail en autonomie et/ou ludique. De plus, il est nécessaire de prévoir des outils pour lui même c'est à dire un cahier de prise de notes individualisées, des grilles d'observation, des supports d'évaluation adaptés, des fiches de suivi.

Afin d'accueillir au mieux un élève en situation de handicap, l'enseignant doit également aménager le temps et l'espace pédagogique collectif. Il est possible de mettre en place un décloisonnement dans le cycle, selon les niveaux de classe possibles, en deçà du cycle aussi si possible, pour certaines activités de renforcement, de révision, d'automatisation, sous certaines réserves liées à une connaissance des capacités de l'enfant mais aussi en fonction de ses potentialités ou de son âge. L'enseignant peut également prévoir de mettre en place des situations de relais qui seront également sources d'apprentissage. Enfin, l'enseignant peut prendre des dispositions spécifiques dans l'emploi du temps de l'école comme l'organisation des plannings d'utilisation des locaux communs comme les salles spécialisées.

L'organisation du temps est aussi une structuration fondamentale dans la préparation à l'accueil d'un élève en situation de handicap. Cette question est primordiale dans la pensée de l'action pédagogique et des adaptations didactiques à effectuer. Elle conditionne tout autant la différenciation des rôles de l'enseignant que la diversité des situations proposées aux élèves tout au long d'une journée, d'une semaine voire d'une période. Cette structuration du temps est un paramètre crucial face aux manifestations de fragilité liées à certains types de handicap.
L'enseignant accueillant se doit d'informer les différents partenaires, c'est à dire les autres élèves de la classe, l'ensemble des enseignants qui vont accueillir l'élève en situation de handicap, les collègues, l'AVS, les partenaires associés, l'enseignant référent ainsi que les parents d'élèves.

Lors de l'accueil le jour J, l'enseignant doit mettre en place différentes actions afin que l'arrivée de l'élève en situation de handicap se déroule au mieux. En effet, il doit aménager l'emploi du temps de la journée et des jours suivants ainsi que des activités spécifiques et attractives pour faire connaissance. Il est nécessaire de penser au choix des supports, à la nature et à la durée des situations. L'enseignant peut également prévoir quelques petites

surprises sympathiques afin de favoriser l'accueil de l'élève. Il explicite ce qu'on fait et pourquoi on le fait, il met des mots sur la différence et accompagne le regard sur le handicap. L'instauration d'un dialogue dès le départ est une chose primordiale pour mettre à l'aise l'élève arrivant. L'enseignant doit également valoriser ce qui fonctionne bien et alterner jeu et travail pour faire place aux rires partagés et au plaisir d'être ensemble au-delà des seuls résultats scolaires. Il peut, de plus, prendre en notes les observations « à chaud » et surtout il se doit d'informer les parents du bilan de cette première journée. Bien évidemment, ces différentes actions sont aussi valables tout au long de l'année scolaire.

Concernant les élèves ordinaires, la présence dans la classe d'un élève en situation de handicap peut poser problème. Plusieurs types de difficultés peuvent être rencontrées dans ces situations. Ce peut être par exemple la peur ou la crainte lorsqu'il s'agit d'un problème affectant le comportement de l'élève en situation de handicap. Ce peut être également le bruit ou les troubles qui peuvent être mal supportés par les élèves de la classe ordinaire. Certains élèves peuvent aussi développer un sentiment de jalousie à cause d'un privilège et d'attention donné par l'enseignant à l'élève en situation de handicap. Tous ces problèmes peuvent engendrer une baisse de concentration de la part des élèves ordinaires et mettre en péril leurs apprentissages. C'est donc pour éviter toute sorte de difficultés qu'il est primordial de la part de l'enseignant de discuter avec les autres élèves de ce qu'est le handicap et des différentes dispositions à prendre afin de les préparer à l'arrivée de cet élève et afin que l'inclusion de celui-ci dans la classe ordinaire se déroule au mieux.

Néanmoins, ceci n'est pas une généralité. La présence d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire peut créer de meilleures dispositions de travail et peut également créer un soutien et une entraide entre les élèves qui n'était pas soupçonnés. En effet, l'enseignant peut par exemple mettre à profit l'enseignement coopératif en demandant à un élève d'expliquer aux autres des points de matière, jumeler un élève plus avancé et un élève présentant des besoins particuliers dans le cadre d'un travail en équipe ou encore mettre en place du tutorat entre les élèves. Cette socialisation permet de construire une entraide entre les élèves. Donc, l'inclusion scolaire est au mieux bénéfique pour les élèves, au pire ne nuit pas à leurs acquisitions. La poursuite de l'éducation inclusive dans notre pays semble donc être une bonne chose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les

élèves ordinaires. Elle permet d'offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.

b. Les gestes pédagogiques.

La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels et de gestes pédagogiques adaptés. L'enseignant doit adapter ses situations d'apprentissage, toujours en fonction des déficiences de l'élève.

Il est important que l'enseignant, concernant le principe de réussite de tous ses élèves, adapte les apprentissages au niveau de chaque élève, qu'ils soient des élèves ordinaires ou des élèves en situation de handicap. Le professeur des écoles doit donc mettre en place différents dispositifs afin que les élèves puissent atteindre les objectifs fixés. Dans le référentiel de compétences du professeur des écoles, cela correspond à la compétence 6 Prendre en compte la diversité des élèves : « Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers ». La notion de différenciation est également présente dans la circulaire concernant les Ulis n°2015-129 du 21 août 2015 : « Le coordonnateur de l'Ulis est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Sa première mission est [...] une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap.
[…] il est, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'Ulis, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires... »

La différenciation pédagogique est la première aide à mettre en place par l'enseignant dans la classe car tout groupe est hétérogène. Les activités de différenciation ne sont pas forcément des aides individuelles, elles peuvent se conduire au sein d'un groupe d'élèves ou en classe

entière. De plus, il ne s'agit pas de différencier les objectifs mais d'offrir une large gamme d'approches et de démarches afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs en proposant des voies différentes.

Il existe différents éléments qu'il est possible de différencier :

- les tâches : pour les élèves en difficulté, il s'agit d'alléger certaines dimensions de la tâche pour mieux centrer l'attention des élèves sur l'objectif que l'enseignant juge prioritaire. Proposer des tâches ciblée sur une seule compétence sans renoncer aux objectifs visés.
- les contenus : il s'agit de différencier les niveaux de difficultés, les consignes, la quantité de travail, ou encore la longueur des textes.
- les outils d'apprentissage : différencier l'utilisation d'outils d'aide comme les affichages, les cahiers-outil, le matériel de manipulation, etc.
- les supports d'apprentissage : différencier les supports, c'est à dire utiliser des supports visuel, auditif, des CD…
- la gestion du temps : durée, rythme, fréquence
- les groupements d'élèves : groupes hétérogènes ou groupes homogènes, présence de l'enseignant ou non, organisation de la classe
- les démarches d'apprentissage : recherche individuelle ou collective, entrainement, évaluation, tutorat. L'anticipation de la séance avec certains élèves ou après la séance en remédiation.

Il existe également des gestes professionnels important que l'enseignant doit mobiliser pour scolariser les élèves en situation de handicap :

- Prendre des informations auprès des parents pour avoir des indications sur les retentissements du handicap (fatigue, lenteur, praxie, prononciation, ... sur ses habitudes, sur la façon dont le jeune apprend, réagit,...
- Faire le point sur ses savoirs, partir de ce qu'il connait et maitrise
- Reformuler, répéter les consignes et les informations pour aider à leur compréhension
- Valider positivement, régulièrement et fréquemment les acquis cognitifs et comportementaux.
- Identifier l'‘objectif d'évaluation visé

- Partir de situations concrètes, éviter le langage abstrait ou imagé
- Ne pas assimiler le niveau graphique ou oral et la maturité intellectuelle
- Rendre accessibles les règles de vie, les codes sociaux, ... en les explicitant de manière systématique, verbalement, et/ou à l'aide de supports visuels adaptés au niveau de compréhension de l'enfant (ex : photos, images, pictogrammes, vidéos..).
- Poursuivre les accompagnements adaptés sur les temps informels ou hors la classe et être particulièrement vigilant sur les récréations (risques d'instrumentalisation, de maltraitance ou de harcèlement)
- Donner la possibilité à l'enfant de s'approprier les jeux ou le matériel de manière individuelle, en dehors des temps habituels (maternelle)
- Enoncer l'objectif de la séance et en faire une synthèse à la fin
- Aider à la compréhension par une explicitation ou une reformulation
- Aider à gérer les affaires par des propositions de méthodes (des codes couleurs pour des rangements par matière,…)

La différenciation des pratiques contribue à emmener l'élève vers une autonomie et une responsabilisation de plus en plus grande.

c. Enseignant classe Ulis/enseignant classe ordinaire : un travail de collaboration.

Le rôle de l'enseignant de classe Ulis.

L'enseignant spécialisé est désigné comme un coordonnateur. Une de ses missions principales est alors celle de coordination. Il doit dans un premier temps coordonner l'Ulis mais également coordonner les relations avec les différents partenaires comme l'enseignant de la classe ordinaire. L'enseignant spécialisé peut être également perçu comme une personne ressource au sein de l'établissement dans lequel il travaille.

L'enseignant de la classe Ulis doit coordonner celle-ci, c'est à dire qu'il doit :

- Informer et sensibiliser l'équipe pédagogique sur le public du dispositif, les impacts du handicap sur les apprentissages. Lors du conseil d'école, l'enseignant informe les familles du dispositif.
- Faciliter le travail des enseignants des classes en rédigeant une « fiche navette » pour chaque élève de l'ULIS, mettant en évidence ses points d'appui et ses difficultés articulées avec des exemples d'adaptations et de compensations à mettre en place au sein de sa classe.
- Concevoir, mettre en œuvre et évaluer le projet de fonctionnement de l'ULIS.
- Concevoir, mettre en œuvre, évaluer un projet individualisé d'accompagnement pour chaque élève dans le cadre du PPS.
- Organiser et veiller au respect des emplois du temps individuels des élèves, de l'AVS-co.
- Veiller au respect des temps d'inclusions : l'élève reste jusqu'à la fin de la séance de sa classe d'inclusion. (le coordonnateur peut préparer un travail individuel pour la classe si l'élève a fini ou ne travaille plus avec les autres).
- Organiser les déplacements entre le dispositif et la classe.
- Organiser les inclusions : être pro-actif et rétro-actif.
- Mettre à disposition pour les élèves en difficulté de l'école, les adaptations mises en place dans le dispositif ou en classe.

Son rôle est également de coordonner les relations avec les partenaires.

Il se doit également d'informer et d'échanger avec différents acteurs.

Tout d'abord avec l'équipe pédagogique au quotidien, au sein des différents conseils. Les temps de concertation doivent pouvoir s'inscrire sur des temps institutionnels et permettre une réflexion sur le fonctionnement de l'ULIS, l'évaluation de ses effets, la situation particulière de certains élèves. Les enseignants peuvent être sollicités lors des rencontres avec les familles et lors des ESS (Equipes de Suivi de Scolarisation), destinées à mettre à jour les PPS (Projets Personnalisés de Scolarisation) des élèves.

Ensuite, avec la famille par le biais de rencontres organisées, dans le cadre des ESS. Le projet individuel d'accompagnement est présenté chaque année à la famille.

Mais également avec l’enseignant référent, garant du PPS, par le biais du GEVASCO, avec les autres enseignants spécialisés : RASED (Réseau d’Aide aux Elèves en Difficulté) dans le cadre du pôle de ressource; les enseignants de l’UPEAA (Unité Pédagogique d’Elèves Allophones Arrivants) et le secteur médico-social.

L’enseignant de la classe Ulis est aussi considéré comme une personne ressource :
D’après la circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, l’enseignant de la classe Ulis, « s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'ULIS, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires ».
L’équipe a ainsi la possibilité de bénéficier du regard et des conseils d’un enseignant spécialisé sur la question du handicap ; la différenciation entre difficulté et handicap ; les remédiations ; les orientations, les adaptations des supports…

Le rôle de l’enseignant de la classe ordinaire.

Comme dit précédemment, avant l’inclusion, l’enseignant de la classe ordinaire doit s’informer des difficultés de l’élève mais également adapter ses exigences et les supports de travail. Il doit aussi utiliser des adaptations pour la classe entière. Pendant l’inclusion, l’enseignant peut arrêter les inclusions ou les suspendre de façon temporaire ou définitive par rapport à un thème ou à un cale en EPS par exemple. Enfin, il peut aussi proposer une augmentation ou une diminution du nombre des inclusions. Après l’inclusion, l’enseignant de la classe ordinaire peut rediscuter ou négocier les modalités de l’inclusion, arrêter l’inclusion d’un élève, donner son avis, arrêter temporairement l’inclusion d’un élève ou encore associer ses collègues à la démarche d’inclusion.

Collaboration entre les enseignants.

L’un des facteurs essentiels pour que l’inclusion d’un élève en situation de handicap soit optimale est la collaboration. En effet, il est indispensable que l’enseignant de la classe Ulis et l’enseignant de la classe ordinaire travaillent ensemble afin de trouver une harmonisation à

l'organisation des classes et des emplois du temps pour faciliter l'inclusion. Les temps d'inclusion sont définis avec les enseignants et inscrits sur un emploi du temps individualisé pour chaque élève de l'Ulis qui sera communiqué aux familles. Les enseignants des classes ordinaires doivent faire parvenir eux aussi leur propre emploi du temps, dès que possible, à l'enseignant coordonnateur. Ce travail de collaboration est nécessaire également pour mettre en place une harmonisation des supports, des cahiers, des outils afin que les élèves de la classe Ulis bénéficient du même matériel que leurs camarades. Ensuite, la définition d'une place géographique au sein de la classe ordinaire pour l'élève inclus est nécessaire. Elle doit être pensée par les enseignants en fonction des difficultés de l'élève et de ses besoins. La collaboration entre les enseignants leur permet de s'accorder sur la préparation et le retour des temps d'inclusion, qui sont définis à partir du Parcours Personnalisé de Scolarisation et par des évaluations diagnostiques réalisées en début d'année au sein du dispositif. Pour cela, il est indispensable que le coordonnateur ait connaissance des programmations des collègues concernés, des supports utilisés et des objectifs visés pour chaque séance. Afin d'anticiper les adaptations, le coordonnateur doit être en possession des documents suffisamment tôt.

Même si chaque enseignant détient des rôles différents dans le principe d'inclusion, un travail de collaboration entre ceux-ci est indispensable et primordial pour que l'inclusion de l'élève en situation de handicap soit réalisée dans les meilleures conditions.

Partie expérimentale

VI. Problématique et hypothèses

a. Problématique.

Comme dit lors de l'introduction, après différentes lectures et réflexions, je me suis rendue compte que le choix de travailler sur l'inclusion scolaire était plus qu'évident. Il restait à savoir quel thème précis de ce concept j'allais pouvoir aborder. A travers mes lectures, j'ai pu remarquer que beaucoup d'ouvrages, articles parlaient de l'aspect théorique (textes officiels, lois mises en place, etc) et parfois pratique (différenciation pédagogique, relations entre les

différents acteurs, etc) de l'inclusion scolaire mais n'abordaient que très rarement les conséquences et le ressenti des différents acteurs en lien avec le concept d'inclusion. C'est pour cela que j'ai choisi la problématique suivante : **Comment le concept d'inclusion scolaire est-il ressenti par les enseignants de classe ordinaire et de classe Ulis, les parents d'élèves porteurs d'un handicap, les élèves ordinaires et les élèves en situation de handicap mental ?**

A travers cette problématique j'aimerais que l'accent soit porté sur les impressions, les perceptions des différents acteurs de l'inclusion scolaire. C'est à dire les points positifs ou négatifs, les avantages ou les inconvénients, les souffrances ou les joies que peut procurer ce concept mais aussi la difficulté ou la facilité à communiquer entre ces différents acteurs.

Il est dorénavant possible de formuler plusieurs hypothèses pour chacun des acteurs.

b. Hypothèses.

Hypothèses concernant les enseignants de classes ordinaires.

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

Hypothèse 2 : il est nécessaire de parler avec les autres élèves de l'inclusion d'un élève en situation de handicap.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

Hypothèse 4 : le maintien en classe régulière d'élèves en situation de handicap retarde les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté.

Hypothèse 5 : il y a un manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Hypothèses concernant les enseignants de classe Ulis.

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

Hypothèse 2 : la collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves est nécessaire pour une bonne scolarisation.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

Hypothèse 4 : l'inclusion scolaire est bénéfique aux élèves en situation de handicap.

Hypothèses concernant les parents d'élèves.

Hypothèse 1 : les parents d'élèves en situation de handicap sont activement associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant.

Hypothèse 2 : les parents sont associés à toute réflexion concernant la scolarisation de leur enfant (projet pédagogique, projet d'organisation, les modes d'évaluation, les projets d'activités, etc).

Hypothèse 3 : la perspective inclusive implique de prendre en considération la collaboration école-famille.

Hypothèse 4 : l'inclusion scolaire est bénéfique pour tous les élèves en situation de handicap.

Hypothèses concernant les élèves en situation de handicap.

Hypothèse 1 : l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place.

Hypothèse 2 : l'intégration offre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un environnement d'apprentissage plus stimulant mais aussi l'opportunité d'interagir avec leurs pairs.

Hypothèse 3 : la différenciation pédagogique dans certains moments de classe est nécessaire pour les élèves porteurs de handicap mental.

Hypothèse 4 : chaque élève scolarisé dans une classe Ulis bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

Hypothèses concernant les élèves ordinaires.

Hypothèse 1 : une des valeurs fondamentales de l'inclusion scolaire est l'entraide.

Hypothèse 2 : les interactions entre les élèves offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance.

Hypothèse 3 : le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté.

VII. Démarche expérimentale

a. Élaboration des questionnaires.

Les questionnaires ont été élaborés au mois de septembre 2019. Ils sont au nombre de 5 et chaque questionnaire concerne une population différente. C'est par les réponses à ces questionnaires que je vais valider ou infirmer les hypothèses formulées ci-dessus. L'objectif majeur de ces questionnaires est également de répondre à la problématique de ce mémoire.

Dans l'idéal, j'aimerais pouvoir interroger 5 personnes pour chaque type de questionnaire afin d'avoir un panel assez large pour pouvoir répondre au mieux aux hypothèses et à la problématique posée.

Le premier questionnaire est destiné aux enseignants de classe ordinaire qui incluent un ou plusieurs élèves porteurs de handicap dans leur classe. Il est composé de 20 questions. À travers ces questions, l'idée est de percevoir comment les enseignants organisent leur classe lors de l'accueil d'un élève en situation de handicap. C'est à dire, les différenciations pédagogiques mises en place, la gestion du temps, la mise en place de travaux de groupes ou non, etc. On essayera également de voir, à travers ce questionnaire, si l'accueil d'un élève en situation de handicap a été discuté au sein de la classe, comment les élèves ont réagi. De plus, on s'intéressera à la formation de ces enseignants.

Le second questionnaire est destiné aux enseignants de classes Ulis. Il est composé de 19 questions. Par ce questionnaire, je vais essayer de visualiser la collaboration entre les enseignants, les différences entre une classe Ulis et une classe ordinaire, la relation avec les parents d'élèves, les effets positifs ou négatifs de l'inclusion sur les élèves, etc.

Le troisième questionnaire a été créé pour les parents d'élèves porteurs d'un handicap mental. Il est composé de 16 questions. Ce questionnaire est surtout destiné à savoir si les parents d'élèves sont satisfaits du système scolaire et du concept de l'inclusion scolaire. Si ils bénéficient de différentes aides, si l'inclusion est bénéfique pour leur enfant ou non, si il existe une relation entre les parents et l'établissement scolaire (directeur, enseignants, etc).

Le quatrième questionnaire a été élaboré pour les élèves en situation de handicap. Ce questionnaire est composé de 12 questions, rédigées de manière simple afin de faciliter la compréhension auprès de ces élèves. À travers ce questionnaire, je vais essayer de savoir si les élèves en situation de handicap se sentent inclus dans la classe ordinaire par les autres élèves, si ils font le même travail que leurs camarades, si l'inclusion est bénéfique pour eux ou non.

Le cinquième questionnaire est destiné aux enfants de classe ordinaire. Il est composé de 13 questions. A travers ces questions, l’idée est d’analyser comment est perçu l’accueil d’un élève en situation de handicap par les élèves ordinaires, si il est facile ou non de l’intégrer dans la classe et également de savoir si l’accueil d’un élève en situation de handicap les perturbent dans leurs apprentissages.

b. Questionnaire, population et hypothèses.

Populations	Hypothèses	Questionnaires

Enseignants qui inclus un élève en situation de handicap	- le développement de la collaboration dans l’établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive - il est nécessaire de parler avec les autres élèves de l’inclusion d’un élève en situation de handicap. - l’inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous - le maintien en classe régulière d’élèves en situation de handicap retarde les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté - Il y a un manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent l’intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.	- Travaillez-vous en partenariat avec l’enseignant de la classe Ulis ? - Comment les élèves ont-ils réagi à l’idée d’inclure dans la classe un élève en situation de handicap ? - L’inclusion demande-t-elle un travail préalable ? - De quelle manière se met en place l’inclusion ? - Quels moyens sont mis en place pour l’élève ? - L’accueil d’un élève en situation de handicap modifie-t-il votre pratique de classe ? - Que fait l’élève pendant le temps d’inclusion ? - Sur quel type de support travaille-t-il ? Même support que les autres élèves ? - Quel comportement adopte l’élève pendant le temps d’inclusion ? - Quels effets (positifs ou négatifs) l’inclusion a-t-elle sur l’élève en situation de handicap? Sur les autres élèves ? - Modifie-t-il le comportement des autres élèves ? - Ressentez-vous un manque de formation pour l’accueil d’un élève en situation de handicap dans votre classe ?

Enseignants de classe Ulis	- le développement de la collaboration dans l’établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive	- Travaillez-vous avec le personnel scolaire ? - Êtes-vous en relation avec l’enseignant accueillant ?
	- la collaboration entre l’enseignant et les parents d’élèves est nécessaire pour une bonne scolarisation	- Quels sont vos relations avec les parents d’élèves ?
	- l’inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.	- Comment organisez-vous votre temps de classe ? - Quels outils/moyens sont mis en place pour procéder à l’inclusion ?
	- l’inclusion scolaire est bénéfique aux élèves en situation de handicap.	- Remarquez-vous des changements (positifs ou négatifs sur les élèves par rapport à l’inclusion ? - L’inclusion scolaire est-elle bénéfique pour tous les élèves ? - Que leur apporte l’inclusion scolaire ?

Parents d'élèves porteurs d'un handicap	- les parents d'élèves en situation de handicap sont activement associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant	- Avez-vous été associés à l'élaboration du projet personnalisé de votre enfant ?
	- les parents sont associés à toute réflexion concernant la scolarisation de leur enfant (projet pédagogique, projet d'organisation, les modes d'évaluation, les projets d'activités, etc)	- Êtes-vous associé à toutes les décisions prises dans l'établissement scolaire ?
	- la perspective inclusive implique de prendre en considération la collaboration école-famille	- Avez vous de bon rapports avec le personnel de l'école ? - L'enseignant et le personnel scolaire sont-ils un soutien pour vous ? - Le contact avec l'enseignant est-il important pour vous ?
	- l'inclusion scolaire est bénéfique pour tous les élèves en situation de handicap	- Que pensez-vous de l'inclusion scolaire dans une classe ordinaire? - Pensez-vous que l'inclusion scolaire est bénéfique pour votre enfant ? - L'inclusion a-t-elle provoqué des changement sur votre enfant ? - Qu'est ce que l'inclusion a apporté à votre enfant ?

Élèves en situation de handicap	- l’école inclusive est une école à l’intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place - l’intégration offre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un environnement d’apprentissage plus stimulant mais aussi l’opportunité d’interagir avec leurs pairs - la différenciation pédagogique dans certains moments de classe est nécessaire pour les élèves porteurs de handicap mental - chaque élève scolarisé dans une classe Ulis bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l’établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves	- T’entends-tu bien avec tes camarades de classe ? - Te sens-tu différent quand tu es dans la classe ? - Es-tu content d’aller de temps en temps dans une autre classe ? - Est-ce que cela te fais du bien d’aller dans une autre classe ? - Aimerais-tu aller plus souvent dans une autre classe ? - Que fais-tu dans cette classe ? Le même travail que les autres élèves ou un travail différent ? - Est ce que tous les élèves peuvent bénéficier de l’inclusion scolaire ? (questionnaire enseignant classe Ulis)

Élèves ordinaires	- une des valeurs fondamentales de l’inclusion scolaire est l’entraide - les interactions entre les élèves offrent à tous l’opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance - le maintien en classe régulière d’élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté	- Est-ce que tu l’aides quand il a des difficultés ? - Que penses-tu du fait d’accueillir un élève handicapé dans ta classe ? - T’entends-tu bien avec lui ? - Trouves-tu que sa présence trouble le fonctionnement de la classe ? - Y a-t-il des moments où son comportement te déplait ? - Fait-il la même chose que toi quand il vient dans ta classe ? - Est-ce que sa présence t’empêche parfois de faire ton travail ?

c. Présentation des populations.

Première population : les enseignants de classes ordinaires.

	Âge	**Sexe**	**Ancienneté dans l’école**	**Niveau de classe**
Enseignant 1	41 ans	Féminin	6 ans	CM2
Enseignant 2	25 ans	Féminin	1 an	CE2
Enseignant 3	52 ans	Féminin	7 ans	CM1
Enseignant 4	36 ans	Masculin	1 an	Moyenne Section
Enseignant 5	28 ans	Féminin	2 ans	CE2

Seconde population : les enseignants de classes Ulis.

	Âge	Sexe	Ancienneté dans l’école	Enseignement en classe Ulis	Nombre d’élèves dans la classe
Enseignant 1	26 ans	Masculin	3 ans	Depuis 1 an	12 élèves
Enseignant 2	37 ans	Masculin	4 ans	Depuis 6 ans	12 élèves
Enseignant 3	55 ans	Féminin	18 ans	Depuis 18 ans	12 élèves
Enseignant 4	29 ans	Féminin	2 ans	2 ans	12 élèves
Enseignant 5	48 ans	Masculin	7 ans	9 ans	12 élèves

Troisième population : les parents d’élèves en situation de handicap.

	Âge	Sexe	Type de handicap de l’enfant	Âge de l’enfant
Parent d’élève 1	49 ans	Féminin	Handicap mental	13 ans
Parent d'élève 2	41 ans	Féminin	Handicap mental	10 ans
Parent d’élève 3	37 ans	Féminin	Handicap mental	8 ans
Parent d'élève 4	36 ans	Féminin	Handicap mental	5 ans

Quatrième population : les élèves ordinaires.

	Âge	Sexe	Niveau de classe
Élève 1	10 ans	Masculin	CM2
Élève 2	8 ans	Féminin	CE2

Cinquième population : les élèves en situation de handicap.

	Âge	Sexe	Type de handicap
Élève 1	10 ans	Féminin	Handicap mental
Élève 2	13 ans	Masculin	Handicap mental
Élève 3	5 ans	Masculin	Handicap mental

d. Déroulement.

Avant toute chose, il me semble important de préciser que j'avais initialement prévu de récolter cinq questionnaires pour chaque population. Malheureusement, en vue de la situation sanitaire que nous avons traversé durant l'année 2020, je n'ai pas pu recueillir toutes les données prévues.

Suite à l'élaboration de mes questionnaires, j'avais comme projet de me rendre dans différentes écoles afin de diffuser ceux-ci en large quantité. Toutes les autorisations nécessaires étaient récoltées. Seulement, il fût difficile d'entrer en contact avec les écoles. Je me suis alors dirigée vers mes connaissances et les réseaux sociaux afin d'obtenir les réponses souhaitées. Il est nécessaire de préciser que les réponses aux questionnaires respecteront le principe éthique de l'anonymat ainsi que celui de la discrétion.

En ce qui concerne les questionnaires pour les enseignants de classes ordinaires et de classes Ulis, j'ai contacté certains de mes anciens professeurs des écoles qui ont partagé mes questionnaires au sein de leurs écoles. Les retours de ces questionnaires m'ont été envoyé par mail ou via le réseau social Facebook. Cette démarche m'a également permis de discuter de manière plus approfondie avec quelques enseignants. J'ai réussie à récolter un assez grand nombre de réponses. Pour sélectionner les questionnaires que j'allais utiliser, j'ai tenté de varier l'âge, l'ancienneté dans l'école ainsi que le niveau de classe pour avoir des points de vue différents et donc d'avoir une certaine pertinence au niveau des résultats.

Concernant les questionnaires des parents d'élèves, je me suis servie de mes connaissances et de mon entourage pour pouvoir les diffuser. Je n'ai malheureusement pas pu récolter le nombre de réponses que je souhaitais. En effet, il est difficile pour certains parents de parler du handicap de leur enfant. Toutefois, j'ai tout de même réussie à obtenir des réponses de parents d'élèves avec des âges différents afin, encore une fois, d'obtenir une diversité dans mes réponses pour avoir des points de vue différents suivant les âges. De plus, les enfants concernés sont des enfants atteints de handicap mental, population concernée par le sujet de ce mémoire. Trois des quatre questionnaires m'ont été transmis par mail et un questionnaire a

été élaboré par téléphone. Lors de cet entretien téléphonique, j’ai pu discuter de vive voix avec le parent d’élève et également obtenir quelques précisions pour certaines questions.

Ensuite, les questionnaires concernant les élèves en situation de handicap ont été récoltés grâce aux parents d’élèves qui ont pris le temps d’interroger leurs enfants. Comme les deux questionnaires précédents, je n’ai pas réussi à récolter le nombre de réponses souhaitées. Toutefois, on peut remarquer que les âges diffèrent, ce qui permet encore une fois d’obtenir divers points de vue de la part de ces enfants en situation de handicap et donc d’avoir des ressentis différents. Deux de ces questionnaires m’ont été transmis par mail et un également par entretien téléphonique. Celui-ci s’est déroulé de la manière suivante : le parent d’élève posait les questions à son enfant qui répondait oralement et le parent d’élève me redisait de manière correcte et compréhensible pour certaines questions ce que l’enfant répondait. Cet entretien téléphonique a duré environ 1h10minutes.

Pour terminer, concernant les questionnaires des élèves de classes ordinaires, je n’ai pu en obtenir que deux. Pour répondre à ce questionnaire, je me suis également servi de mon entourage et de mes connaissances. Le point positif des questionnaires que j’ai pu récolter, est qu’il s’agit d’un garçon et d’une fille et d’un niveau de classe différent. Cela permet d’avoir le point de vue d’un élève de sexe masculin et étant en CM2 et d’un élève de sexe féminin étant en CE2. J’ai obtenu ces questionnaires également via les réseaux sociaux.

J’aurais aimé pouvoir m’entretenir de vive voix ou en présence des personnes qui ont pris le temps de me répondre afin d’avoir un échange réel et non pas via les réseaux sociaux. Même si nous avons tout de même pu échanger en discussion virtuelle, ce n’est pas la même chose que de discuter de manière réelle.

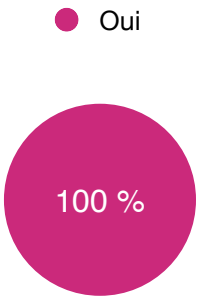
VIII. Les résultats

a. Analyse des résultats.

Résultats concernant les enseignants de classes ordinaires.

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

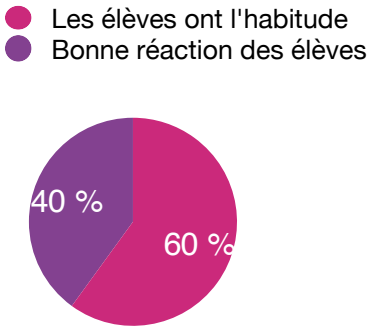
Cette hypothèse correspond à la question 7 du questionnaire : *« Travaillez-vous en partenariat avec l'enseignant de la classe Ulis ? »*



La totalité des enseignants interrogés a répondu qu'ils travaillent en partenariat avec l'enseignant de la classe Ulis.

Hypothèse 2 : il est nécessaire de parler avec les autres élèves de l'inclusion d'un élève en situation de handicap.

Cette hypothèse correspond à la question 19 du questionnaire : *« Comment les élèves ont-ils réagi à l'idée d'inclure dans la classe un élève en situation de handicap ? »*

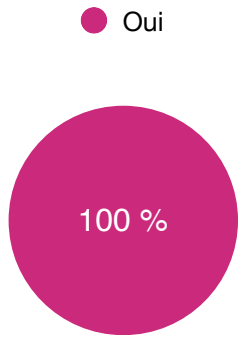


Pour 40% des enseignants de classe ordinaire, les élèves ont l'habitude du concept d'inclusion, donc ils n'ont pas de réaction particulière. Pour 60%, les élèves ont eu une bonne réaction à l'annonce de l'accueil d'un élève en situation de handicap dans la classe.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

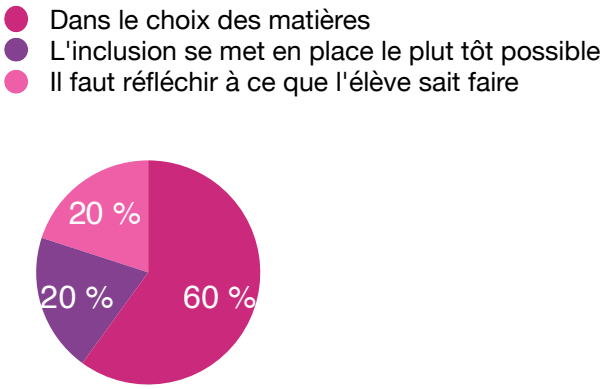
Cette hypothèse correspond aux questions 8, 9, 10, 13, 14 et 15 du questionnaire.

Question 8 : « L'inclusion demande-t-elle un travail préalable ? »



Pour la totalité des enseignants, l'inclusion demande un travail préalable. En effet, certains ont ajouté qu'il était nécessaire d'avoir une bonne connaissance des besoins et du handicap de l'élève.

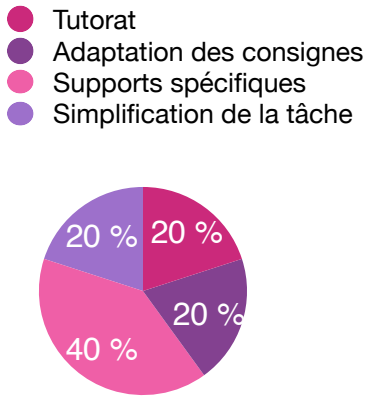
Question 9 : « De quelle manière se met en place l'inclusion ? »



Pour 60% des enseignants, l'inclusion se met en place dans le choix des matières. Pour 20% d'entre eux, l'inclusion doit se mettre en place le plus tôt possible dès la rentrée scolaire. Et

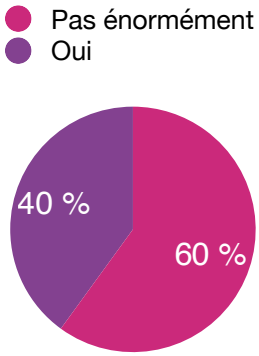
enfin, pour 20% des enseignants il faut réfléchir à ce que l'élève sait faire afin qu'il ne soit pas en difficulté.

Question 10 : « Quels moyens sont mis en place pour l'élève ? »



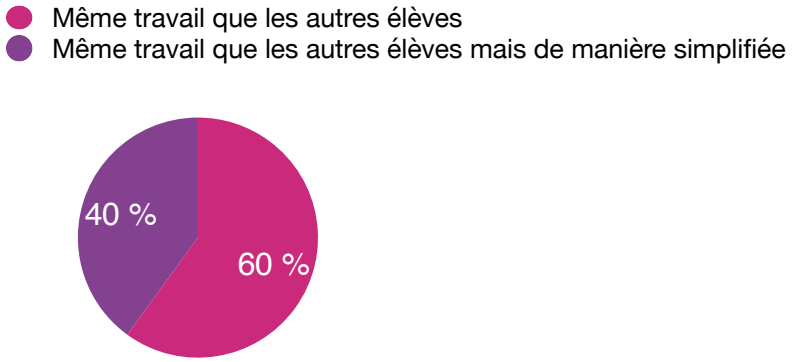
Différents moyens sont mis en place pour l'élève. Pour 20% il s'agit du tutorat. Pour encore 20% des enseignants il s'agit d'une adaptation des consignes, pour les autres 20% il s'agit d'une simplification de la tâche. Ensuite, pour 40% des enseignants, il s'agit d'utiliser des supports spécifiques.

Question 13 : L'accueil d'un élève en situation de handicap modifie-t-il votre pratique de classe ?



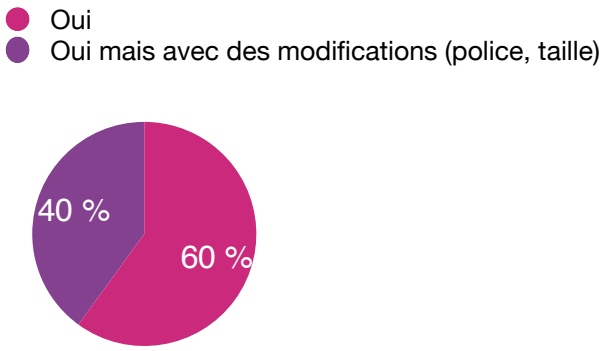
Pour 60% des enseignants interrogés, la pratique de classe n'est pas modifiée, ils veillent seulement à une bonne compréhension et donc mettent en place une reformulation des consignes lorsque cela est nécessaire. Pour 40% des enseignants, la pratique de classe est modifiée puisque le travail est simplifié et le support également.

Question 14 : « Que fait l'élève pendant le temps d'inclusion ? (travail individuel ? en groupe ? même travail que les autres élèves ?) »



Pendant le temps d'inclusion, l'élève en situation de handicap fait le même travail que les autres pour 60% des enseignants. Pour 40% de ceux-ci, l'élève en situation de handicap fait le même travail mais de manière simplifiée.

Question 15 : « Sur quel type de support travaille-t-il ? Même support que les autres élèves ? »

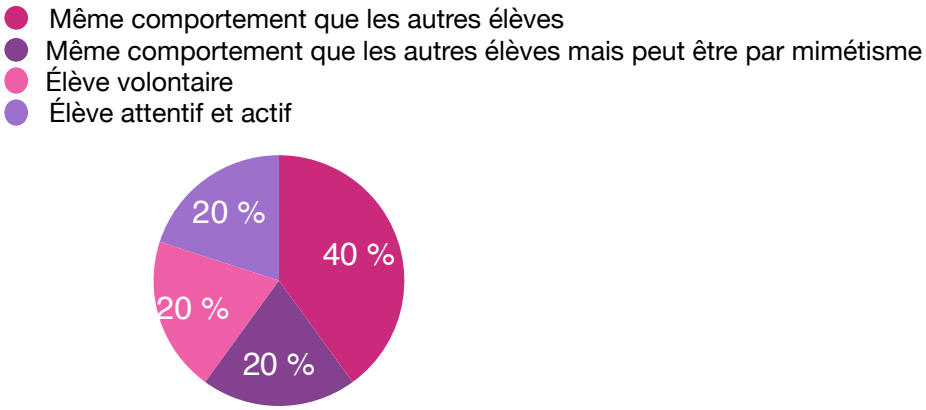


Pour 60% des enseignants, l'élève inclus travaille sur le même type de support que les autres élèves. Pour 40% c'est également le cas mais avec des modifications comme la police ou la taille d'écriture.

Hypothèse 4 : le maintien en classe régulière d'élèves handicapés retarde les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté.

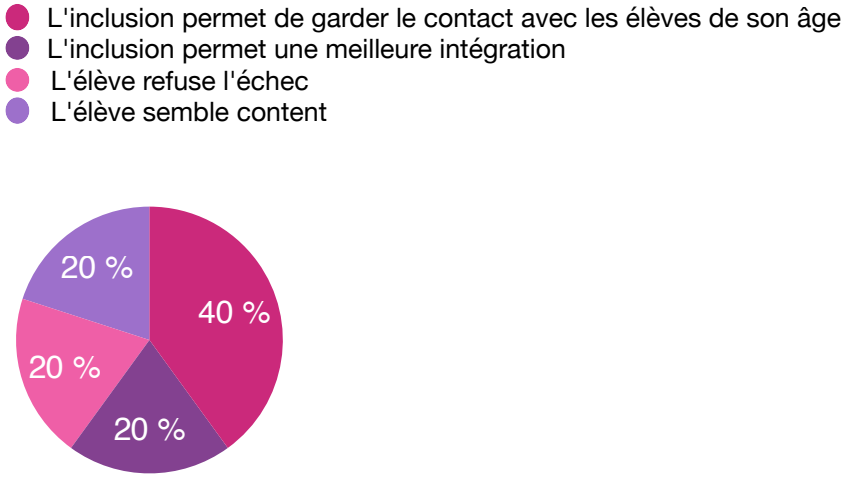
Cette hypothèse correspond aux questions 16, 17 et 18 du questionnaire.

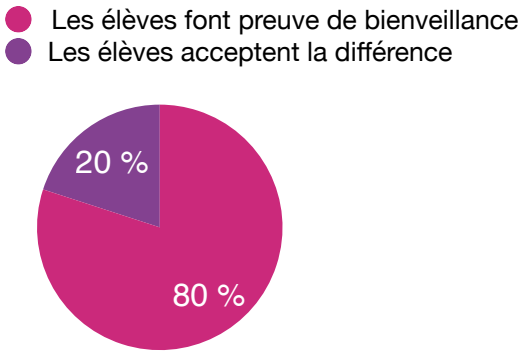
Question 16 : « Quel comportement adopte l'élève pendant le temps d'inclusion ? »



Pour 40% des enseignants, l'élève adopte le même comportement que les autres élèves. Pour 20%, l'élève adopte également le même comportement mais peut être par mimétisme puisqu'il n'est pas aussi calme dans la classe Ulis. Ensuite, pour 20% l'élève se montre volontaire. Enfin, pour 20% également, l'élève est attentif et actif.

Question 17 : « Quels effets (positifs ou négatifs) l'inclusion a-t-elle sur l'élève en situation de handicap ? Sur les autres élèves ? »

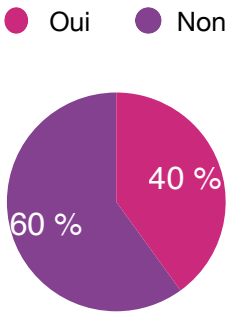




L'inclusion permet à l'élève de garder le contact avec les élèves de son âge pour 40% des enseignants. L'inclusion permet une meilleure intégration pour 20% des enseignants. Puis, 20% considèrent que l'élève refuse l'échec. Enfin, l'élève semble content pour 20% des enseignants.

Sur les élèves ordinaires, certains font preuve de bienveillance pour 80% des enseignants et l'inclusion permet aux élèves d'accepter la différence pour 20% des enseignants.

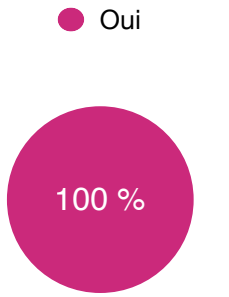
Question 18 : « Modifie-t-il le comportement des autres élèves ? »



L'accueil d'un élève en situation de handicap ne modifie pas le comportement des autres élèves d'après 60% des enseignants. Pour 40%, le comportement des élèves est modifié puisque ceux-ci se montrent protecteurs, et plus encourageants lors de la réussite de l'élève.

Hypothèse 5 : il y a un manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Cette hypothèse correspond à la question 20 du questionnaire : *« Ressentez-vous un manque de formation pour l'accueil d'un élève en situation de handicap dans votre classe ? »*



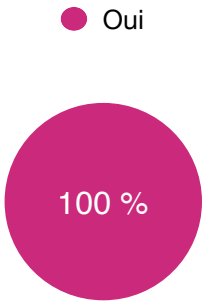
La totalité des enseignants interrogés considère qu'il y a un manque de formation pour l'accueil d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire. Certains enseignants ajoutent qu'« ils se forment sur le terrain c'est pour cela que la collaboration avec l'enseignant de la classe Ulis est très importante ».

Résultats concernant les enseignants de classes Ulis.

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

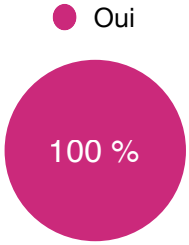
Cette hypothèse concerne les questions 11 et 16 du questionnaire.

Question 11 : « Travaillez-vous avec le personnel scolaire ? »



La totalité des enseignants interrogés travaille en collaboration avec le personnel scolaire. Il s'agit d'AESH-co et d'AESH-i et d'une éducatrice spécialisée du SESSAD dans certains cas.

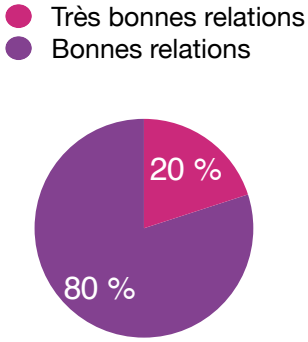
Question 16 : « Êtes-vous en relation avec l'enseignant accueillant ? »



Ici encore, la totalité des enseignants de classes Ulis est en relation avec l'enseignant accueillant. Pour certains à une fréquence très régulière, et pour d'autres tous les jours afin de rendre compte du temps d'inclusion de la journée.

Hypothèse 2 : la collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves est nécessaire pour une bonne scolarisation.

Cette hypothèse correspond à la question 8 du questionnaire : *« Quelles sont vos relations avec les parents d'élèves ? »*

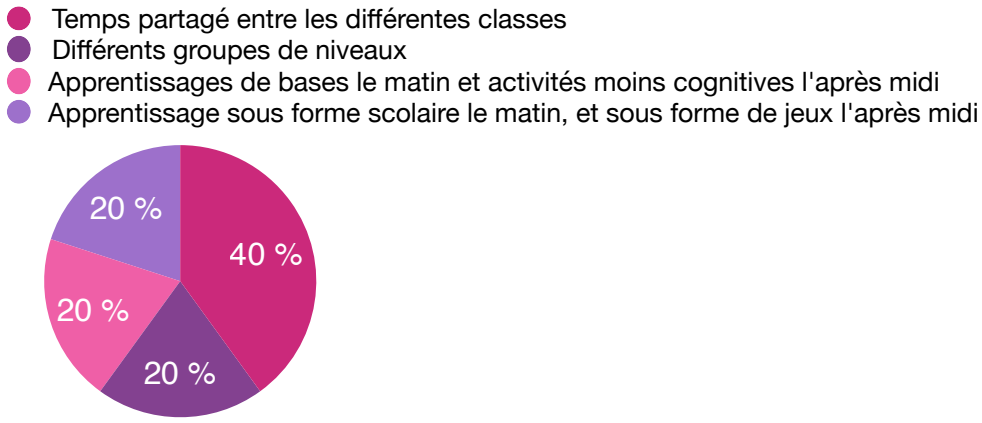


De très bonnes relations sont entretenues avec les parents d'élèves pour 20% des enseignants. Pour 80% , de bonnes relations sont mises en place. Le travail en collaboration est très important pour la totalité des enseignants. De plus, certains ajoutent que la présence des parents lors de diverses réunions est indispensable.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

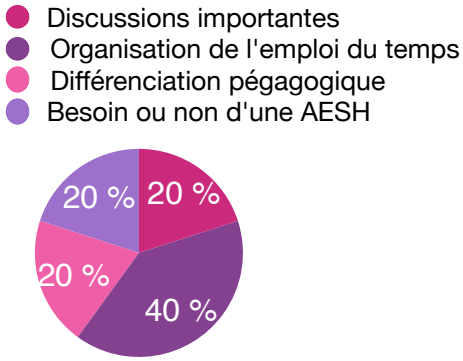
Cette hypothèse correspond aux questions 10 et 17 du questionnaire.

Question 10 : « Comment organisez-vous votre temps de classe? »



Le temps de classe est organisé entre les différentes classes pour 40% des enseignants. Pour 20%, le temps de classe est partagé entre différents groupes de niveaux. Les apprentissages de bases se déroulent le matin (maths, français) et les activités moins cognitives l'après midi (art, questionner le monde, etc) pour 20% des enseignants. Enfin, des apprentissages sous forme scolaire sont mis en place le matin et des activités sous forme de jeux l'après midi pour 20%.

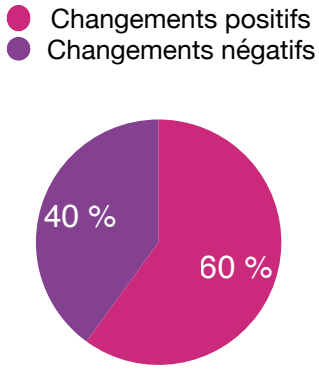
Question 17 : « Quels outils/moyens sont mis en place pour procéder à l'inclusion ? »



Différents moyens sont mis en place pour procéder à l'inclusion. En effet, pour 20% des enseignants les discussions entre enseignants sont très importantes. Pour 40%, l'organisation des emplois du temps est un outil mis en place pour procéder à l'inclusion. Ensuite, la différenciation pédagogique est un outil indispensable pour 20% des enseignants. Enfin, la décision d'attribuer une AESH ou non à l'enfant selon ses besoins est aussi un outil utilisé pour procéder à l'inclusion par 20% des enseignants.

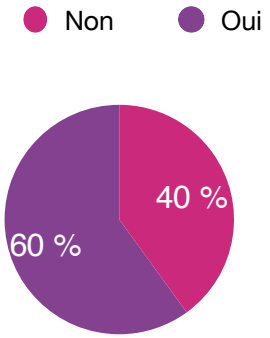
Hypothèse 4 : l'inclusion scolaire est bénéfique aux élèves en situation de handicap.
Cette hypothèse correspond aux questions 13, 14 et 15 du questionnaire.

Question 13 : « Remarquez-vous des changements (positifs ou négatifs) sur les élèves par rapport à l'inclusion ? »



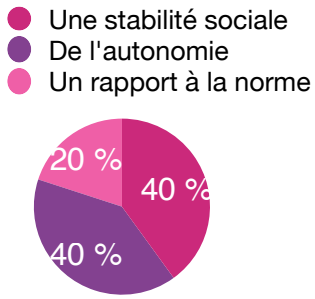
60% des enseignants remarquent des changements positifs chez les élèves par rapport à l'inclusion. Au contraire, 40% des enseignants remarquent des changements négatifs notamment par rapport aux regards des autres et la non prise en compte de leur particularité.

Question 14 : « L'inclusion scolaire est-elle bénéfique pour tous les élèves ? »



Pour 40% des enseignants, l'inclusion scolaire n'est pas bénéfique pour tous les élèves. Par contre, elle l'est pour 60% des enseignants interrogés.

Question 15 : « Que leur apporte l'inclusion scolaire ? »

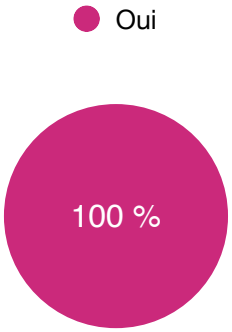


Pour 40% des enseignants, l'inclusion scolaire permet de maintenir une stabilité sociale. Pour les autres 40%, elle permet aux élèves d'acquérir de l'autonomie. Enfin, pour 20% des enseignants, l'inclusion scolaire apporte un rapport à la norme.

Résultats concernant les parents d'élèves.

Hypothèse 1 : les parents d'élèves en situation de handicap sont activement associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant.

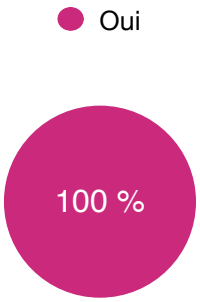
Cette hypothèse concerne la question 10 du questionnaire : *« Avez-vous été associés à l'élaboration du projet personnalisé de votre enfant ? »*



La totalité des parents d'élèves interrogés a été associée à l'élaboration du projet personnalisé de leur enfant. Pour un parent, il a été nécessaire de refuser un premier projet personnalisé afin d'être entendu par l'Éducation nationale.

Hypothèse 2 : les parents sont associés à toute réflexion concernant la scolarisation de leur enfant (projet pédagogique, projet d'organisation, les modes d'évaluation, les projets d'activités, etc).

Cette hypothèse correspond à la question 11 du questionnaire : *« Êtes-vous associés à toutes les décisions prises dans l'établissement scolaire ? »*

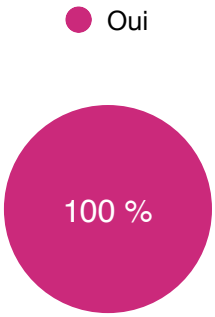


Encore une fois, la totalité des parents d'élèves interrogés est associée à toutes les décisions prises par l'établissement scolaire concernant leur enfant.

Hypothèse 3 : la perspective inclusive implique de prendre en considération la collaboration école-famille.

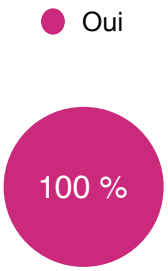
Cette hypothèse correspond aux questions 6, 7 et 8 du questionnaire.

Question 6 : « Avez-vous de bons rapports avec le personnel de l'école ? »



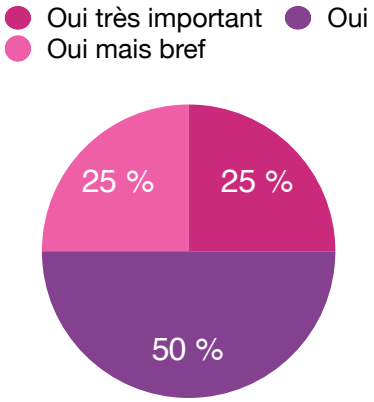
La totalité des parents d'élèves a de bons rapports avec le personnel de l'école.

Question 7 : « L'enseignant et le personnel scolaire sont-ils un soutien pour vous ? »



Encore une fois, la totalité des parents d'élèves trouve que l'enseignant et le personnel scolaire sont un soutien pour eux. Un parent d'élève précise que pour son enfant les membres du péri-scolaire sont des ressources précieuses et ont grandement facilité l'intégration de leur enfant.

Question 8 : « Le contact avec l'enseignant est-il important pour vous ? »

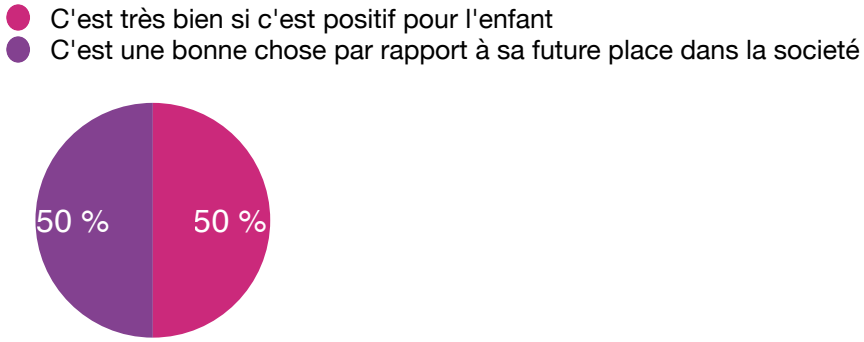


Tous les parents sont d'accord pour dire que le contact avec l'enseignant est important pour eux. Seulement, il existe différent degré. Pour 25% des parents le contact est très important, pour 50% le contact est important et pour 25% le contact est important mais est bref avec l'enseignant.

Hypothèse 4 : L'inclusion scolaire est bénéfique pour tous les élèves.

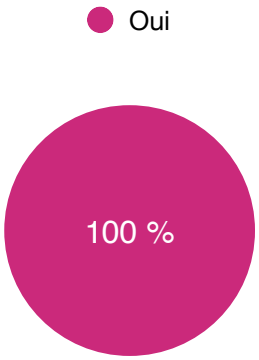
Cette hypothèse correspond aux questions 12, 14, 15 et 16 du questionnaire.

Question 12 : « Que pensez-vous de l'inclusion scolaire dans une classe ordinaire ? »



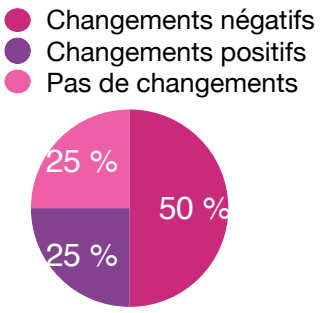
Pour la moitié des parents d'élèves interrogés, l'inclusion scolaire est un très bon concept si elle est positive pour l'enfant. Pour l'autre moitié, c'est une bonne chose par rapport à la future place de l'enfant dans le société, donc permet de maintenir une certaine sociabilité.

Question 14 : « Pensez-vous que l'inclusion scolaire est bénéfique pour votre enfant ? »



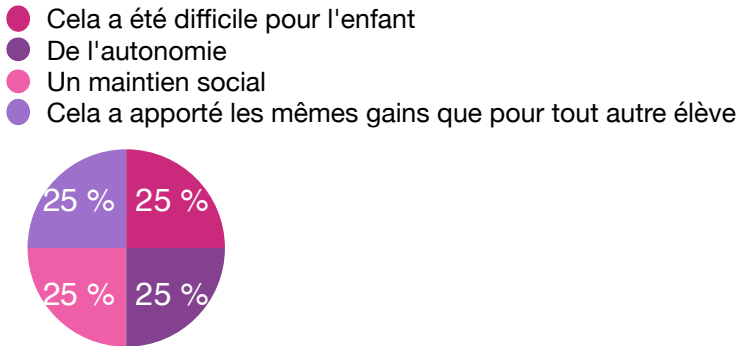
Pour tous les parents, l'inclusion scolaire a été bénéfique pour leur enfant même si pour certains cela n'a pas été toujours facile.

Question 15 : « L'inclusion a-t-elle provoqué des changements sur votre enfant ? »



Pour 50% des parents, l'inclusion a provoqué des changements négatifs pour leurs enfants. Pour 25% l'inclusion a provoqué des changements positifs sur l'enfant et enfin pour 25% il n'y a pas eu de changement puisque depuis petit l'enfant a été sociabilisé à la crèche.

Question 16 : « Qu'est ce que l'inclusion scolaire a apporté à votre enfant ? »



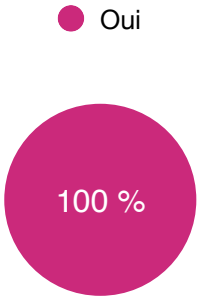
Pour 25% des parents, l'inclusion scolaire a été difficile pour l'enfant. Pour 25% également, l'inclusion a apporté de l'autonomie à l'enfant. Ensuite, l'inclusion a apporté un maintien social à l'enfant pour 25% des parents. Enfin, l'inclusion scolaire a apporté les mêmes gains que pour tout autre élève pour également 25% des parents.

Résultats concernant les élèves en situation de handicap.

Hypothèse 1 : l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place.

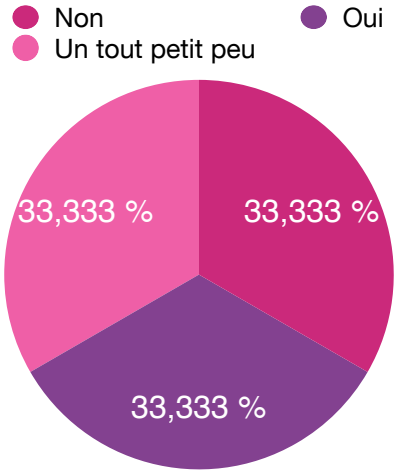
Cette hypothèse correspond aux questions 6 et 12 du questionnaire.

Question 6 : « T'entends-tu bien avec tes camarades ? »



La totalité des élèves en situation de handicap interrogés s'entend bien avec leurs camarades.

Question 12 : « Te sens-tu différent quand tu es dans la classe ? »

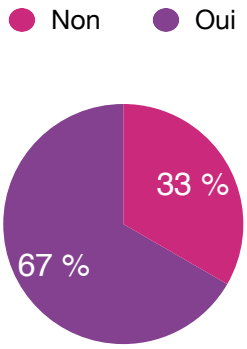


Environ 33,33% des élèves interrogés ne se sentent pas différent quand ils sont dans la classe ordinaire. 33,33% se sentent différents et enfin 33,33% se sentent un tout petit peu différent.

Hypothèse 2 : l'intégration offre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un environnement d'apprentissage plus stimulant mais aussi l'opportunité d'interagir avec leurs pairs.

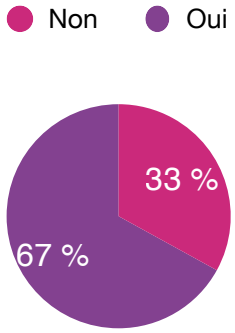
Cette hypothèse correspond aux questions 7, 8 et 10 du questionnaire.

Question 7 : « Es-tu content d'aller de temps en temps dans une autre classe ? »



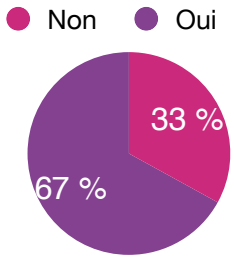
La majorité des élèves en situation de handicap interrogés (67%) est contente d'aller de temps en temps dans une autre classe. Au contraire, 33% des élèves interrogés ne le sont pas.

Question 8 : « Est-ce que cela te fait du bien d'aller dans une autre classe ? »



67% des élèves en situation de handicap trouvent que le fait d'aller dans une autre classe leurs fait du bien. Mais, 33% trouvent que cela ne leurs fait pas du bien.

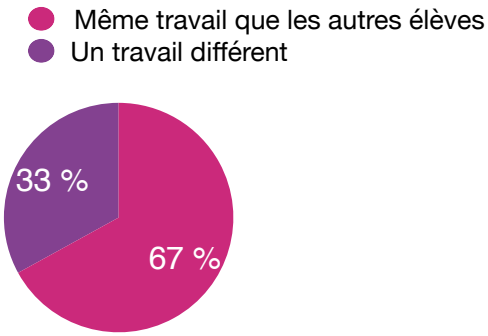
Question 10 : « Aimerais-tu aller plus souvent dans une autre classe ? »



La minorité des élèves interrogés (33%) n'aimerait pas aller plus souvent dans une autre classe. À l'inverse, 67% des élèves aimeraient aller plus souvent dans une autre classe. Un enfant ajoute que oui « pour être avec des enfants de mon âge ».

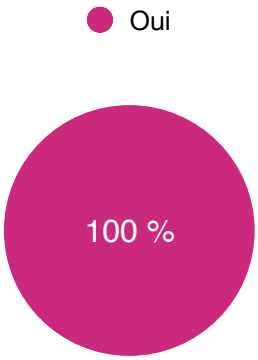
Hypothèse 3 : la différenciation pédagogique dans certains moments de classe est nécessaire pour les élèves porteurs de handicap mental.

Cette hypothèse correspond à la question 9 du questionnaire : *« Que fais-tu dans cette classe ? Le même travail que les autres élèves ou un travail différent ? »*



67% des élèves en situation de handicap font le même travail que les autres élèves lorsqu'ils sont dans la classe ordinaire. Toutefois, un élève ajoute que parfois il fait le travail « en plus facile ». Contre 33% des élèves qui font un travail différent. Il faut préciser que l'enfant ajoute : « quand les autres font des maths je fais aussi des maths mais pas les mêmes exercices ».

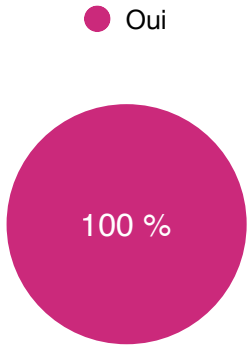
Hypothèse 4 : chaque élève scolarisé dans une classe Ulis bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.
Cette hypothèse correspond à la question 19 du questionnaire concernant les enseignants de classes Ulis : *« Tous les élèves peuvent-ils bénéficier de l'inclusion scolaire ? »*



Pour 100% des enseignants de classes Ulis interrogés, tous les élèves peuvent bénéficier de l'inclusion scolaire. Cependant, quelques enseignants ajoutent que certains en bénéficient plus que d'autres, que tous les élèves ne vont pas pour les mêmes matières. Le temps d'inclusion est, pour eux, adapté à chaque élève.

Résultats concernant les élèves de classes ordinaires.

Hypothèse 1 : une des valeurs fondamentales de l'inclusion scolaire est l'entraide.
Cette hypothèse correspond à la question 7 du questionnaire : *« Est-ce que tu l'aides quand il a des difficultés ? »*

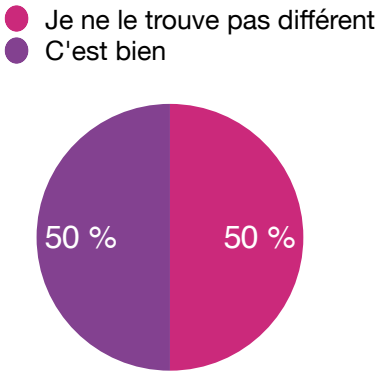


Tous les élèves de classes ordinaires interrogés aident leur camarade quand il a des difficultés. Un des élèves ajoute qu'il l'a aidé « une fois », et un autre ajoute oui « des fois mais pas trop ».

Hypothèse 2 : les interactions entre les élèves offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance.

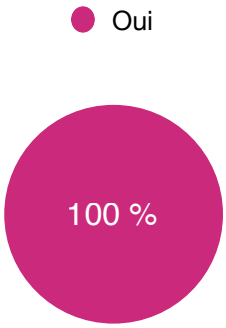
Cette hypothèse correspond aux questions 4 et 6 du questionnaire.

Question 4 : « Que penses-tu du fait d'accueillir un élève différent dans ta classe ? »



50% des élèves ne trouvent pas que l'élève inclus est différent et 50% trouvent que c'est bien.

Question 6 : « T'entends-tu bien avec lui ? »

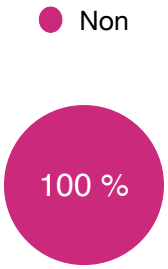


Tous les élèves interrogés s'entendent bien avec l'élève inclus dans la classe ordinaire.

Hypothèse 3 : le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté.

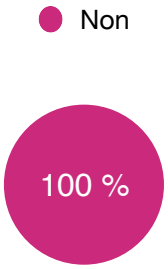
Cette hypothèse correspond aux questions 8, 9, 12 et 13 du questionnaire.

Question 8 : « Trouves-tu que sa présence trouble le fonctionnement de la classe ? Si oui, pourquoi ? »



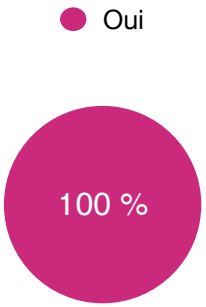
Pour la totalité des élèves interrogés, la présence d'un enfant en situation de handicap ne trouble pas le fonctionnement de la classe.

Question 9 : « Y-a-t-il des moments où son comportement te déplait ? »



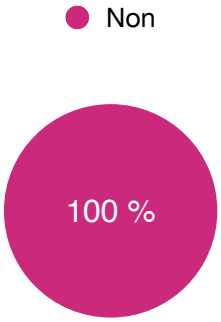
Pour 100% des élèves, il n'y a pas de moments où le comportement de l'élève inclus est déplaisant. Un des élève ajoute : « des fois elle se met à pleurer, c'est bizarre mais c'est pas souvent ».

Question 12 : « Fait-il la même chose que toi lorsqu'il vient dans ta classe ? »



Pour tous les élèves, l'enfant inclus fait le même travail. Toutefois, un des élèves affirme que « des fois c'est dur pour elle » et un autre : « mais il met plus de temps ».

Question 13 : « Est-ce que sa présence t'empêche parfois de faire ton travail ? »



Pour tous les élèves, la présence de l'enfant en situation de handicap ne les empêche pas de faire leur travail. Un des élèves ajoute « ça change rien » et un autre : « pas du tout ».

b. Interprétation des résultats.

Comme dit précédemment, la situation sanitaire traversée ne m'a pas permis de récolter le nombre de questionnaires prévus dans certaines populations (parents d'élèves, élèves en situation de handicap et élèves ordinaires). C'est pour cela que lorsque le nombre n'est pas atteint, il s'agira d'exprimer ce que l'expérience aurait du apporter et ce que les prémisses de cette expérience apportent.

Concernant les enseignants de classe ordinaire, j'avais émis 5 hypothèses :

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

La collaboration entre les enseignants, le directeur d'école ou encore les aides spécialisées comme les AESH sont nécessaires pour mettre en place une pédagogie inclusive dans l'établissement scolaire. L'enseignant coordonateur et l'enseignant accueillant doivent toujours travailler ensemble afin d'inclure au mieux l'élève en situation de handicap dans la classe ordinaire.

L'analyse des données révèle que, le travail en partenariat entre les enseignants et plus précisément avec l'enseignant de la classe Ulis est très important, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 2 : il est nécessaire de parler avec les autres élèves de l'inclusion d'un élève en situation de handicap.

La présence dans la classe ordinaire d'un élève en situation de handicap peut parfois poser problème. C'est pour cela, qu'il est primordial de la part de l'enseignant de discuter avec les autres élèves de ce qu'est le handicap et des différentes dispositions à prendre afin de les préparer à l'arrivée de cet élève.

L'analyse des données révèle que la discussion autour du handicap et de l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans la classe est nécessaire afin de favoriser l'inclusion de celui ci, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels et de gestes pédagogiques adaptés. L'enseignant doit adapter ses situations d'apprentissage, toujours en fonction des déficiences de l'élève. L'enseignant doit donc mettre en place différents dispositifs afin que l'élève puisse atteindre les objectifs fixés.

L'analyse des données relève que l'inclusion scolaire oblige l'enseignant à adopter une différenciation pédagogique qu'il s'agisse des supports, de la formulation des consignes, des

objectifs fixés ou encore de la simplification de la tâche, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 4 : le maintien en classe régulière d'élèves en situation de handicap retarde les apprentissages scolaires des élèves ordinaires et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté.

L'accueil d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire peut engendrer des problèmes au sein de la classe. Le bruit ou les troubles de l'élève en situation de handicap peuvent être mal supportés par les élèves de la classe ordinaire ce qui peut conduire à une baisse de concentration donc à un retard des apprentissages scolaires des élèves ordinaires mais également de l'élève en situation de handicap.

L'analyse des données révèle que le comportement des élèves ordinaires n'est pas modifié lors de la présence de l'élève en situation de handicap. Les élèves sont plus protecteurs et font preuve de bienveillance envers celui-ci, ce que infirme l'hypothèse de la présente recherche.

En effet, la présence d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire peut créer de meilleures dispositions de travail et une entraide entre les élèves. Selon Jean-Marc Louis et Fabienne Ramond (2013), il est possible de mettre en place différentes activités comme du tutorat afin de créer une socialisation entre les élèves. « Le rôle des autres enfants, l'aide qu'ils représentent, sont fondamentaux pour l'enfant handicapé ».

Hypothèse 5 : il y a un manque de formation appropriée pour faire face aux défis que posent l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Le ministère de l'Éducation nationale a engagé un vaste plan de formation. Tous les professeurs sont mieux préparés grâce à de nouveaux outils pour aider à la prise en charge d'élèves en situation de handicap. Malgré ces dispositifs, les enseignants ressentent un manque de formation et un faible sentiment de compétences.

L'analyse des données révèle que, les enseignants considèrent qu'il y a un manque de formation appropriée pour l'accueil d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire, ce que confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Concernant les enseignants de classe Ulis, j'avais émis 4 hypothèses :

Hypothèse 1 : le développement de la collaboration dans l'établissement scolaire est nécessaire pour une pédagogie inclusive.

L'un des facteurs essentiels pour que l'inclusion d'un élève en situation de handicap soit optimale est la collaboration. En effet, il est indispensable que l'enseignant de la classe Ulis et l'enseignant de la classe ordinaire travaillent ensemble. La collaboration entre les enseignants, le directeur d'école ou encore les aides spécialisées comme les AESH sont nécessaires pour mettre en place une pédagogie inclusive dans l'établissement scolaire.

L'analyse des données révèle que, les enseignants de la classe Ulis travaillent avec le personnel scolaire et qu'ils sont en relation avec l'enseignant accueillant, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 2 : la collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves est nécessaire pour une bonne scolarisation.

Concernant les élèves porteurs de handicap, la coéducation est plus que nécessaire. Dans ce contexte, la participation et l'investissement des parents ne peuvent plus être considérés comme une gêne. Au contraire, elle va faciliter la mission et le travail pédagogique de l'enseignant. De plus, la communication entre ces deux acteurs est un outil indispensable à la bonne scolarisation de l'élève en situation de handicap.

L'analyse des données révèle que, le fait d'entretenir de très bonnes relations avec les parents d'élèves en situation de handicap favorisent la scolarisation de celui-ci, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 3 : l'inclusion scolaire oblige les enseignants à différencier leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels et de gestes pédagogiques adaptés. L'enseignant doit adapter ses situations d'apprentissage, toujours en fonction des déficiences de l'élève. L'enseignant doit donc mettre en place différents dispositifs afin que l'élève puisse atteindre les objectifs fixés.

L'analyse des données révèle que, l'inclusion scolaire oblige les enseignants à adopter une différenciation pédagogique comme par exemple l'adaptation des supports, l'adaptation des évaluations, l'adaptation du matériel, etc, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 4 : l'inclusion scolaire est bénéfique à tous les élèves en situation de handicap.

L'inclusion scolaire est au mieux bénéfique pour les élèves, au pire ne nuit pas à leurs acquisitions. La poursuite de l'éducation inclusive dans notre pays semble donc être une bonne chose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ordinaires. Elle permet d'offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.

L'analyse des données révèle que, la majorité des enseignants considère que l'inclusion scolaire est bénéfique aux élèves en situation de handicap et remarque des changements positifs sur les élèves. De plus, l'inclusion scolaire permet de leur apporter une stabilité sociale, de l'autonomie et également un rapport à la norme, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Concernant les parents d'élèves, j'avais émis 4 hypothèses :

Hypothèse 1 : les parents d'élèves en situation de handicap sont activement associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant.

Ce sont les parents qui peuvent aider à donner du sens à la scolarisation, à mieux cerner les tenants et les aboutissants avec toutes les conséquences que cela a sur les objectifs à atteindre. Ils participent également aux conditions de réalisation du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant.

L'expérience aurait du affirmer cette hypothèse puisqu'il est indispensable que les parents d'élèves en situation de handicap soient associés à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation de leur enfant.

Dans ce sens, l'analyse des données partielles révèle que les parents sont associés à l'élaboration du projet personnalisé de leur enfant, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 2 : les parents sont associés à toute réflexion concernant la scolarisation de leur enfant (projet pédagogique, projet d'organisation, les modes d'évaluation, les projets d'activités, etc).

L'article L111-4 avance que « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ».

L'expérience aurait du confirmer cette hypothèse puisque cette affirmation est présente dans le Code de l'éducation.

Dans ce sens, l'analyse des données partielles révèle que les parents sont associés à toutes les décisions prises dans l'établissement scolaire, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 3 : la perspective inclusive implique de prendre en considération la collaboration école-famille.

La loi d'orientation et de programmation pour le refondation de l'école du 8 juillet 2013 et la circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 incitent à créer les conditions au sein de l'école, assurant à tous les parents, les moyens de participer, en tant que membres de la communauté éducative, à la vie scolaire et de dialoguer avec les enseignants.

L'expérience aurait du affirmer que la collaboration école-famille est très importante dans le concept d'inclusion.

L'analyse des données partielles révèle que l'enseignant et le personnel scolaire sont un soutien pour les parents d'élèves en situation de handicap et que le contact avec l'enseignant est important pour eux, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 4 : l'inclusion scolaire est bénéfique pour tous les élèves en situation de handicap.

L'inclusion scolaire est au mieux bénéfique pour les élèves, au pire ne nuit pas à leurs acquisitions. La poursuite de l'éducation inclusive dans notre pays semble donc être une bonne chose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ordinaires. Elle permet d'offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.

L'expérience aurait du aller dans le sens de cette hypothèse même si il se peut que l'inclusion scolaire ne soit pas bénéfique pour une minorité d'élèves.

L'analyse des données partielles révèle que, le concept d'inclusion scolaire est bénéfique pour l'enfant par rapport à sa future place dans la société, pour un maintien social. De plus, l'inclusion scolaire apporte de l'autonomie et les mêmes gains que pour tout autre élève à l'enfant en situation de handicap, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Concernant les élèves en situation de handicap j'avais émis 4 hypothèses :

Hypothèse 1 : l'école inclusive est une école à l'intérieur de laquelle chaque élève trouve sa place.

L'élève en situation de handicap doit être considéré comme les autres élèves et c'est ce qu'il attend avant tout. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre « un élève comme les autres » et la banalisation des différences. La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire amènera la classe à poser un autre regard sur la différence.

L'expérience aurait du nous mener dans le sens de cette hypothèse, en confirmant que les élèves en situation de handicap trouvent leur place au sein de l'école et plus précisément au sein de la classe ordinaire.

Or, l'analyse des données partielles révèle que, même si les élèves en situation de handicap s'entendent bien avec leurs camarades, ils se sentent pour la majorité des élèves interrogés différents lorsqu'ils sont dans cette classe.

En effet, selon Sylvie Le Laidier (2013), un enfant sur dix de 8 ans se sentirait, d'après sa famille, mal ou très mal à l'aise dans son école ou son établissement. Le mal-être des enfants dépend du trouble qu'ils présentent : ainsi 20% des enfants de 8 ans et 14% de ceux de 12 ans

présentant des troubles du psychismes ou plusieurs troubles associés se sentent mal ou très mal à l'aide dans l'établissement qui les scolarise en 2013.

Hypothèse 2 : l'intégration offre aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers un environnement d'apprentissage plus stimulant mais aussi l'opportunité d'interagir avec leurs pairs.

La présence d'un élève en situation de handicap dans la classe ordinaire peut créer de meilleures dispositions de travail et peut également créer un soutien et une entraide entre les élèves qui n'étaient pas soupçonnés.

L'expérience aurait du montrer que l'inclusion scolaire offre un environnement d'apprentissage plus stimulant mais aussi l'opportunité d'interagir avec leurs pairs.

Dans ce sens, l'analyse des données partielles révèle que, la majorité des élèves en situation de handicap sont contents d'aller dans une autre classe, et qu'ils aimeraient aller plus souvent dans celle-ci afin de pouvoir être en relation plus régulièrement avec des enfants de leur âge. De plus, un enseignant de classe ordinaire précisait que l'élève était plus volontaire, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 3 : la différenciation pédagogique dans certains moments de classe est nécessaire pour les élèves porteurs de handicap mental.

La réussite de la scolarisation des élèves en situation de handicap est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels et de gestes pédagogiques adaptés. L'enseignant doit adapter ses situations d'apprentissage, toujours en fonction des déficiences de l'élève. L'enseignant doit donc mettre en place différents dispositifs afin que l'élève puisse atteindre les objectifs fixés.

L'expérience aurait du aller dans le sens de cette hypothèse, et affirmer que la différenciation pédagogique est nécessaire à certains moments pour les élèves en situation de handicap.

L'analyse des données partielles révèle que la majorité des élèves fait le même travail que les autres élèves mais de manière simplifiée. Les élèves travaillent également la même matière que les élèves valides même si ils ne font pas les mêmes exercices, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 4 : chaque élève scolarisé dans une classe Ulis bénéficie, selon ses possibilités, de temps de scolarisation dans une classe de l'établissement scolaire où il peut effectuer des apprentissages scolaires à un rythme proche de celui des autres élèves.

La loi du 8 juillet 2013 relative à la Refondation de l'école impose l'inclusion de tous les enfants, sans distinction.

L'analyse des données révèle que tous les élèves de classe Ulis peuvent bénéficier de temps d'inclusion scolaire, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Concernant les élèves ordinaires j'avais émis 3 hypothèses :

Hypothèse 1 : une des valeurs fondamentales de l'inclusion scolaire est l'entraide.

L'enseignant peut par exemple mettre à profit l'enseignement coopératif en demandant à un élève d'expliquer aux autres des points de matière, jumeler un élève plus avancé et un élève présentant des besoins particuliers dans le cadre d'un travail en équipe ou encore mettre en place du tutorat entre les élèves. Cette socialisation permet de construire une entraide entre les élèves.

L'expérience aurait du montrer que l'une des valeurs fondamentales de l'inclusion scolaire est l'entraide.

L'analyse des données partielles révèle que les élèves ordinaires aident l'enfant en situation de handicap quand il a des difficultés, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 2 : les interactions entre les élèves offrent à tous l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance.

Pour l'élève en situation de handicap, une intégration réussie dans la classe est primordiale. Aussi, le regard des autres élèves sur lui est capital. Le handicap est souvent perçu comme quelque chose d'anormal, le risque est donc que les autres élèves se focalisent sur ces aspects et ne parviennent plus à voir l'élève en situation de handicap comme une personne à part entière. Or, l'élève en situation de handicap doit être considéré comme les autres élèves et c'est ce qu'il attend avant tout. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre entre « un élève comme les autres » et la banalisation des différences. La présence d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire amènera la classe à poser un autre regard sur la différence.

L'expérience aurait du affirmer que, oui, le concept d'inclusion scolaire offre à tous les élèves l'opportunité de se confronter à la différence et de développer la tolérance.
L'analyse des données partielles révèle que, les élèves ne trouvent pas l'enfant en situation de handicap différent et trouvent que le concept d'inclusion est une bonne chose. De plus, les élèves s'entendent tous bien avec l'enfant en situation de handicap qui est inclus dans la classe, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

Hypothèse 3 : le maintien en classe régulière d'élèves présentant des difficultés ne péjorerait pas les apprentissages scolaires des élèves sans difficulté.
L'inclusion scolaire est au mieux bénéfique pour les élèves, au pire ne nuit pas à leurs acquisitions. La poursuite de l'éducation inclusive dans notre pays semble donc être une bonne chose pour les élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi pour les élèves ordinaires. Elle permet d'offrir un véritable service public de l'éducation à tous les élèves.
L'expérience aurait du montrer que l'accueil d'un élève en situation de handicap dans la classe n'entacherait pas les apprentissages scolaires des élèves valides.
L'analyse des données partielles révèle que la présence de l'enfant en situation de handicap ne trouble pas le travail des autres élèves ni le fonctionnement de la classe. De plus, le comportement de l'élève dans la classe ne semble pas déplaire aux autres élèves, ce qui confirme l'hypothèse de la présente recherche.

La majorité des hypothèses formulées suite aux lectures de la partie théorique est confirmée grâce aux questionnaires et à la démarche de recherche. Même si pour certaines populations le nombre de réponses attendues n'a pas été atteint, on remarque tout de même que les prémisses de cette recherche encouragent les hypothèses qui ont été formulées.

Grâce à cette recherche, certains éléments importants du concept de l'inclusion scolaire se dessinent : l'accueil régulier d'un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire ne retarde pas les apprentissages des autres élèves et présente aux élèves en situation de handicap un environnement d'apprentissage plus stimulant. Ensuite, la recherche réalisée permet de souligner que la collaboration dans l'établissement scolaire entre les différents enseignants, le directeur de l'établissement, les aides spécialisées et surtout les parents

d’élèves est un élément indispensable à la bonne scolarisation de l’enfant et une pédagogie inclusive. Enfin, le dernier élément important du concept de l’inclusion scolaire est la différenciation pédagogique. Cette différenciation pédagogique est un outil indispensable pour la réussite de tous les élèves et l’atteinte des objectifs fixés. La différenciation pédagogique est également nécessaire aux enseignants afin de rendre leur enseignement accessibles à tous les élèves.

Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition de récolter les ressentis de différents acteurs par rapport à l'inclusion scolaire, concept au centre de l'Éducation nationale depuis quelques années. En effet, le ministère chargé de l'Éducation nationale ne cesse de redoubler d'efforts pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap.

Il a fallu dans un premier temps s'appuyer sur une partie théorique afin d'examiner les différentes facettes du concept d'inclusion scolaire : son origine, ses évolutions, sa mise en place, etc. Suite aux différentes lectures, certaines hypothèses ont pu être proposées.
Au moyen de cette partie théorique, il a été possible de se lancer dans la partie expérimentale de ce mémoire. Cette expérimentation a permis de mettre en relation la théorie et la pratique. La pratique concernant le concept d'inclusion scolaire a pu être relatée à l'aide de questionnaires transmis aux différents acteurs (enseignants, parents d'élèves et élèves).

Les réponses aux questionnaires récoltées ont permis d'exposer les ressentis des différentes populations interrogées concernant le concept d'inclusion scolaire : les bénéfices de l'inclusion scolaire concernant les élèves en situation de handicap mais également les élèves ordinaires, la nécessité d'adapter son enseignement afin de garantir la réussite pour tous, la nécessaire collaboration entre les divers enseignants et les parents d'élèves, la difficulté pour les enfants en situation de handicap de trouver leur place mais également le manque de formation éprouvé par les enseignants.

Je retiens qu'accueillir un élève en situation de handicap n'est pas chose facile pour les enseignants qui se doivent de réfléchir à la meilleure manière d'inclure l'élève. Chaque élève est différent et l'enseignant doit prendre en compte les besoins spécifiques de chacun. De plus, l'accueil d'un élève en situation de handicap est important pour l'élève lui-même afin de maintenir un contact social avec les élèves de son âge.

Ce travail de mémoire se voulait principalement précis et personnel, il n'est pas toujours évident de se confier et d'oser parler des choses que l'on peut ressentir.

Sur le plan européen, la plupart des pays s'inscrivent aujourd'hui dans une approche inclusive. Les États appliquent cette politique de « l'éducation inclusive » à leur rythme et selon leur propre système de valeurs, ce qui conduit à des pratiques différentes selon les pays. Il serait intéressant d'analyser la mise en place du concept d'inclusion dans différents pays et de voir également les ressentis des différents acteurs dans ces mêmes pays afin d'établir une comparaison entre la France et ses pays voisins.

Bibliographie

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *25*(1), 103. https://doi.org/10.3917/rief.025.0103

Article L112-1 du Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524373&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20000622

Article L111-1 du Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000038904597&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20190902

Article L111-4 du Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524371

Article L313-2 du Code de l'éducation. https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006524783&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20000622

Baligand, T. (2019, février 10). Inclusion individuelle : des difficultés et des atouts pour les enseignants. Consulté à l'adresse https://ecole-et-handicap.fr/inclusion-individuelle-des-difficultes-et-des-atouts-pour-les-enseignants/

Bataille , P., & Midelet , J. (2018). *L'école inclusive, un défi pour l'école* . Montrouge , France : ESF.

Calmejane-Gauzins , C., & Segura , J. (2015). *Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants* . : https://www.reseau-canope.fr/ouvrir-lecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants/a-propos.html

Caraglio , M. (2019). *Les élèves en situation de handicap* . Paris , France : Puf.

Circulaire n°83-082 du 29 janvier 1983 relative à l'intégration scolaire. (1983)

Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015 relative aux unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. (2015)

Circulaire n°2016-117 du 8 août 2016 relative à la scolarisation des élèves en situation de handicap. (2016)

Circulaire n°2003-093 du 11 juin 2003 relative à la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement pour un auxiliaire de vie scolaire. (2003)

Circulaire n°2014-107 du 18 août 2014 relative au fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent. (2014)

Circulaire n°2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents et l'école dans les territoires. (2013)

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social.* Alter, 7(2), 135−147. *https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008*

Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap. (2005)

Démarches Administratives . (2019, septembre 2). Comment scolariser un enfant handicapé ? : https://demarchesadministratives.fr/demarches/scolariser-un-enfant-handicape

Detraux , J.-J. (2019, mai 6). *Intégration versus inclusion: deux approches très différentes!* : https://ligue-enseignement.be/integration-versus-inclusion-deux-approches-tres-diff-erentes/

Dubreuil, B. (2007). *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficulté* (2ème édition éd.). Paris , France : Dunod.

Dumont, P. (2007). Les enjeux de la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Reliance*, *24*(2), 129. https://doi.org/10.3917/reli.024.0129

Ebersold , S. (2009). Autour du mot « inclusion » . *Recherche et Formation* , (61), 71−80. : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf

Eduscol, « *Scolarisation des élèves handicapés* » : http://eduscol.education.fr/pid23254/scolarisation-des-eleves-handicapes.html

Eduscol, « *Ensemble pour l'école inclusive* » : http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html

Eduscol, « Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés » : https://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html

Eduscol . (2018, juillet 3). « Gestes professionnels adaptés pour scolariser un élève en situation de handicap ». : https://eduscol.education.fr/cid96837/gestes-professionnels-adaptes-pour-scolariser-un-eleve-en-situation-de-handicap.html

Eduscol . (2018, novembre). Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap . Consulté à l'adresse https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/95/1/guide_scolarisation_enfants-ado_sit_handicap_2018_1058951.pdf

Egron , B. (2017). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* . Paris , France : Canopé .

Feyfant, A. (2015, janvier 22). *Coéducation : quelle place pour les parents ?* : https://edupass.hypotheses.org/758

Grard, G., & Grard , L. (2017). *Le grand livre des handicaps* . Allainville-aux-bois, France : Grrr...ArtEditions.

Guidetti , M., & Tourrette , C. (2018). *Handicap et développement psychologique de l'enfant* (4ème édition éd.). Paris , France : Dunod .

L'équipe de suivi de la scolarisation des élèves handicapés. (2019, mai 15). : http://www.onisep.fr/Formation-et-handicap/Se-faire-accompagner/Instances-d-orientation/L-equipe-de-suivi-de-la-scolarisation-des-eleves-handicapes

L'histoire du handicap. (2013, avril 1) : https://informations.handicap.fr/a-histoire-handicap-6026.php

L'IMPORTANCE DU SOUTIEN FAMILIAL DANS LA REUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS. (2018, novembre 26). : https://france.filgoodhealth.com/fr/dossiers/l-importance-du-soutien-familial-dans-la-reussite-scolaire-des-enfants-13

Le Parisien étudiant . (s. d.). Fiche Métier : Enseignant spécialisé. : http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/metiers/fiche-metier/enseignant-specialise.html

Le rôle de l'enseignant référent. (2020, avril 2) : https://www.enfant-different.org/scolarite/le-role-de-lenseignant-referent

Les-differents-types-de-handicap - CCAH. (s. d.). : https://www.ccah.fr/CCAH/Articles/Les-differents-types-de-handicap

Leonard , R. (2013). *Une école pour tous, l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*. Montréal , Canada : Hôpital Sainte-Justine .

Loi n°89-487 du 10 juillet 1989 relative à la prévention des mauvais traitements à l'égard des mineurs et à la protection de l'enfance. (1989). JORF n°0163, 14 juillet.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). (2005). JORF n°36, 12 février.

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées. (1975).

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). JORF n°0157, 9 juillet.

Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés. (1909). JORF 27 avril.

Louis , J.-M., & Ramond , F. (2013). *Scolariser l'élève handicapé* . Paris , France : Dunod .

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, « *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)* » : https://www.education.gouv.fr/les-reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased-11312

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, *Les parents à l'école* : https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899

Ministère de l'Éducation nationale . (2008). *Scolariser les élèves handicapés* . Paris , France : Canopé .

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse . (s. d.). *École inclusive : le Pial, qu'est-ce que c'est ?* : https://www.education.gouv.fr/ecole-inclusive-le-pial-qu-est-ce-que-c-est-1877

Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse . (s. d.). *Les parents à l’école.* : https://www.education.gouv.fr/les-parents-l-ecole-9899

Origines et histoire du handicap : du Moyen Âge à nos jours. (2020, janvier 23) : http://www.fondshs.fr/vie-quotidienne/accessibilite/origines-et-histoire-du-handicap-partie-2

Oultache , R., Fouquet , N., & Essel , A. (2019). *Les parents et l’École* (Vol. 43). Orléans , France : Onisep .

Philip , C., Magerotte , G., & Adrien , J.-L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED*. Paris , France : Dunod .

Prud’homme , L., Duchesne , H., Bonvin , P., & Vienneau , R. (2016). *L’inclusion scolaire ; ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* . Berchem, Belgique : De Boeck.

Thomazet , S. (2012, octobre 11). *De l’intégration à l’école inclusive*. : https://www.enfant-different.org/scolarite/integration-a-ecole-inclusive

Tremblay , P. (2012). *Inclusion scolaire* . Berchem, Belgique : De Boeck.

Vaginay , D. (2018). *Découvrir les déficiences intellectuelles* . Toulouse , France : Édition Érès .

Vicente-Biosca , A. (2017, septembre 7). Quelle est la différence entre intégration et inclusion ? : https://www.bloghoptoys.fr/inclusion

Ventoso-Y-Font , A., Fumey, J., & Thomazet , S. *(2019). Comprendre l’inclusion scolaire . Paris , France : Canopé .*

Annexes

Annexe I : Questionnaire relatif aux enseignants de classe ordinaire.

Annexe II : Questionnaire relatif aux enseignants de classe Ulis.

Annexe III : Questionnaire relatif aux parents d’élèves en situation de handicap.

Annexe IV : Questionnaire relatif aux élèves en situation de handicap.

Annexe V : Questionnaire relatif aux élèves ordinaires.

Annexe I : questionnaires s'adressant aux enseignants de classes ordinaires.

1) Dans quel type d'école enseignez-vous ?

2) Quel niveau de classe avez-vous ?

3) Quelle est votre ancienneté dans l'école ?

4) Depuis combien de temps accueillez-vous des élèves issus d'une classe ULIS ?

5) L'accueil d'un élève en situation de handicap est-il un choix ou une obligation ?

6) Quels types de handicaps ont les élèves ?
□ handicap cognitif □ enfant TSA

7) Travaillez-vous en partenariat avec l'enseignant de la classe ULIS ?

8) L'inclusion demande-t-elle un travail préalable ?

9) De quelle manière se met en place l'inclusion ?

10) Quels moyens sont mis en place pour l'élève ?

11) À quelle fréquence l'élève vient-il dans votre classe ?

12) Pour quelles matières vient-il ?

13) L'accueil d'un élève en situation de handicap modifie-t-il votre pratique de classe ?

14) Que fait l'élève pendant le temps d'inclusion ? (travail individuel ? en groupe ? même travail que les autres élèves ?)

15) Sur quel type de support travaille-t-il ? Même support que les autres élèves ?

16) Quel comportement adopte l'élève pendant le temps d'inclusion ?

17) Quels effets (positifs ou négatifs) l'inclusion a-t-elle sur l'élève en situation de handicap ? Sur les autres élèves ?

18) Modifie-t-il le comportement des autres élèves ?

19) Comment les élèves ont-ils réagi à l'idée d'inclure dans la classe un élève en situation de handicap ?

20) Ressentez-vous un manque de formation pour l'accueil d'un élève en situation de handicap dans votre classe ?

Annexe II : questionnaire s'adressant aux enseignants de classe Ulis

1.Dans quel type d'école enseignez-vous ?

2) Quelle est votre ancienneté dans cette école ?

3) Depuis combien de temps enseignez-vous dans une classe ULIS ?

4) Quel parcours ou quelle formation avez-vous suivi ?

5) Quels sont les différences par rapport à une classe classique ?

6) De combien d'élèves votre classe est-elle composée ?

7) Quels sont les types de handicaps que vous rencontrez ?

8) Quelles sont vos relations avec les parents d'élèves ?

9) Et votre rapport avec les élèves ?

10) Comment organisez-vous votre temps de classe ?

11) Travaillez-vous avec le personnel scolaire ? (AESH)

12) Que pensez-vous de l'inclusion scolaire ?

13) Remarquez-vous des changements (positifs ou négatifs) sur les élèves par rapport à l'inclusion ?

14) L'inclusion scolaire est-elle bénéfique pour tous les élèves ?

15) Que leur apporte l'inclusion scolaire ?

16) Etes-vous en relation avec l'enseignant accueillant ?

17) Quels outils/moyens sont mis en place pour procéder à l'inclusion ?

18) Devez-vous avoir des autorisations pour procéder à l'inclusion ?

19) Tous les élèves peuvent-ils bénéficier de l'inclusion scolaire ?

Annexe III : questionnaire s'adressant aux parents d'élèves d'un enfant en situation de handicap

1) Quel âge à votre enfant ? Quel est son prénom ?

2) Quel est son type d'handicap ? (mental ou moteur)

3) Qui a repéré la différence de votre enfant ? (vous ? enseignant ? autre ?)

4) Avez-vous des aides ? (financières ? aides humaines ? Intervention d'un service spécialisé ?)

5) Comment avez-vous envisagé le parcours scolaire de votre enfant suite à son handicap ?

6) Avez-vous de bons rapports avec le personnel de l'école ?

7) L'enseignant et le personnel scolaire sont-ils un soutien pour vous ?

8) Le contact avec l'enseignant est-il important pour vous ?

9) Son handicap nécessite-t-il un accompagnement ?

10) Avez-vous été associés à l'élaboration du projet personnalisé de votre enfant ?

11) Êtes-vous associés à toutes les décisions prises dans l'établissement scolaire ?

12) Que pensez-vous de l'inclusion scolaire dans une classe ordinaire ?

13) Ce temps d'inclusion vous parait-il suffisant ?

14) Pensez-vous que l'inclusion scolaire est bénéfique pour votre enfant ?

15) L'inclusion a-t-elle provoqué des changements sur votre enfant ?

16) Qu'est ce que l'inclusion scolaire a apporté à votre enfant ?

Annexe IV : questionnaire s'adressant aux élèves en situation de handicap

1) Quel est ton prénom ?

2) Quel âge as-tu ?

3) Aimes-tu aller à l'école ?

4) Aimes-tu ta classe ?

5) As-tu des copains ? Avec qui tu joues à la récréation ?

6) T'entends-tu bien avec tes camarades de classe ?

7) Es-tu content d'aller de temps en temps dans une autre classe ?

8) Est ce que cela te fait du bien d'aller dans une autre classe ?

9) Que fais-tu dans cette classe ? Le même travail que les autres élèves ou un travail différent ?

10) Aimerais-tu aller plus souvent dans une autre classe ?

11) Avoir deux classes c'est bien ? C'est difficile ?

12) Te sens-tu différent quand tu es dans la classe ?

Annexe V : questionnaire s'adressant aux élèves d'une classe ordinaire

1) Quel âge as-tu ?

2) Quel est ton prénom ?

3) En quelle classe es-tu ?

4) Que penses-tu du fait d'accueillir un élève différent dans ta classe ?

5) En as-tu discuté avec ton maitre ou ta maitresse ?

6) T'entends-tu bien avec lui ?

7) Est-ce que tu l'aides quand il a des difficultés ?

8) Trouves-tu que sa présence trouble le fonctionnement de la classe ? Si oui, pourquoi ?

9) Y-a-t-il des moments où son comportement te déplait ?

10) Comprends-tu pourquoi il ne vient que de temps en temps dans ta classe ? Si oui, pourquoi ?

11) Penses-tu que c'est une bonne chose pour lui de venir dans ta classe ?

12) Fait-il la même chose que toi lorsqu'il vient dans ta classe ?

13) Est-ce que sa présence t'empêche parfois de faire ton travail ?

4ième de couverture

Résumé du mémoire :

Ce mémoire traite de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap mental. Il se compose d'une partie théorique relatant la notion de handicap, différentes définitions utiles à la compréhension de celui-ci, le concept d'inclusion scolaire et son évolution, le handicap à l'école en abordant les différents types de scolarisation, les différents types de plans/projets ainsi que les différents intervenants. Enfin, cette partie théorique relate également l'inclusion d'un élève en situation de handicap mental dans une classe ordinaire.

Ce mémoire se compose d'une partie expérimentale, contenant les diverses hypothèses formulées, l'élaboration des questionnaires, l'analyse des résultats ainsi que l'interprétation de ceux-ci.

En somme, ce mémoire retrace les informations essentielles du concept d'inclusion scolaire et les ressentis des différents acteurs de ce concept récoltés à l'aide de questionnaires.

Mots-clés (au moins 3) :

inclusion scolaire, situation de handicap mental, ressentis, élèves, enseignants, parents d'élèves.