



HAL
open science

Le rapport d'un professeur des écoles à l'inclusion : regard psychanalytique

Benjamin Kogler

► **To cite this version:**

Benjamin Kogler. Le rapport d'un professeur des écoles à l'inclusion : regard psychanalytique. Education. 2021. hal-03407606

HAL Id: hal-03407606

<https://univ-fcomte.hal.science/hal-03407606>

Submitted on 28 Oct 2021

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

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles »

Le rapport d'un Professeur des Écoles à l'inclusion : regard
psychanalytique.

Présenté par
KOGLER Benjamin

Sous la direction de :
LAUGIER Matthieu

Grade : PRAG EPS

Année universitaire 2020 – 2021

DESCRIPTIF DU MÉMOIRE

Champs scientifique : Psychanalyse.

Objet d'étude : Ce mémoire s'intéresse aux causes inconscientes qui impactent le rapport à l'inclusion du professeur des écoles.

Méthodologie : Démarche clinique orientée par la psychanalyse. Le recueil de données est basé sur trois entretiens réalisés avec un professeur des écoles.

DÉCLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussigné **Mr Benjamin KOGLER** déclare que ce mémoire est le fruit d'un travail de recherche personnel et que personne d'autre que moi ne peut s'en approprier tout ou partie.

J'ai conscience que les propos empruntés à d'autres auteurs ou autrices doivent être obligatoirement cités, figurer entre guillemets, et être référencés dans une note de bas de page.

J'étaye mon travail de recherche par des écrits systématiquement référencés selon une bibliographie précise, présente dans ce mémoire.

J'ai connaissance du fait que prétendre être l'auteur - l'autrice de l'écrit de quelqu'un d'autre enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle.

À **Besançon** , le **14 mai 2021**

Nom et prénom : Benjamin KOGLER

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'BK' or similar initials, written in a cursive style.

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je souhaiterais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance au directeur de ce mémoire, Monsieur Matthieu LAUGIER, pour son investissement en présentiel comme à distance, sa disponibilité et sa bienveillance, qui ont nourri ma réflexion tout au long de ces deux années de travail.

Je remercie également évidemment Camille*, professeure des écoles dont j'ai recueilli la parole et sans qui ce travail n'aurait pas été possible, pour sa disponibilité, sa gentillesse et sa sincérité au cours des entretiens.

Je désire aussi remercier les professeurs de l'université de Franche-Comté. Je remercie d'une part les enseignants intervenant dans les filières Activité Physique Adaptée et Santé et Éducation et Motricité de l'UPFR des sports de Besançon pour avoir fait naître en moi l'idée de cette recherche. D'autre part, je remercie les enseignants de l'INSPÉ de Besançon, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réalisation de ce document.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers la famille, les amis et les collègues qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Un grand merci à Lilian, Isabelle et Émeline KOGLER pour leurs soutien indéfectible et nécessaire à la réussite de mes études.

Merci également à Anaïs RAICHON pour sa patience, ses encouragements et ses conseils, concernant mon écriture et mon organisation, qui ont grandement facilité mon travail.

Enfin, je tiens à témoigner ma gratitude aux amis que mon implication, dans mes études et ce travail de recherche, m'a contraint à visiter moins régulièrement.

* Prénom d'emprunt

Sommaire

1. Introduction	3
2. Implication personnelle	6
3. Présupposés	8
3.1. Mes présupposés personnels	8
3.2. Les présupposés récoltés	8
4. Objet d'étude et questions de recherche	10
5. Cadre théorique	10
5.1 Psychanalyse	10
5.1.1 La psychanalyse freudienne	11
5.1.2 La psychanalyse lacanienne	12
5.2 Inclusion scolaire	13
5.3. Inclusion scolaire et affect	17
5.4. Inclusion scolaire et après-coup	18
6. Cadre méthodologique	19
6.1. La clinique comme méthode de recherche	19
6.2. L'entretien clinique de recherche comme méthode de recueil de données	20
6.3. Analyse interprétative	22
6.4. Construction de cas	22
7. Le cas de Camille : « Quand tu fais une recette pi que [...] il t'en manque un bout ben tu risques de manger un truc pas terrible à la fin. »	23
7.1. Présentation de Camille	23
7.2. Ce qu'elle dit d'elle en tant que sujet	23
7.3. Ce qu'elle dit d'elle en tant qu'enseignante	26
7.4. Ce qu'elle dit du handicap	28
7.5. Ce qu'elle dit d'elle de son rapport à l'inclusion	30
8. Discussion	32
8.1. Un idéal inatteignable	33
8.2. Un savoir inaccessible	33
8.3. Une pulsion d'emprise	34
8.4. Un lien avec un effet d'après coup	35

9. Perspectives professionnelles.....	35
10. Implication d'après-coup.....	39
11. Les limites de ma recherche	42
12. Conclusion.....	43
Bibliographie	45
Annexes	48

1. Introduction

La loi du 11 février 2005¹, illustre une réelle volonté politique de reconsidérer le statut des personnes en situation de handicap tout en marquant un tournant dans la perception du handicap. Auparavant identifié comme une déficience émanant de l'individu, le handicap prend une dimension sociale et devient une situation provoquée par l'environnement dans lequel évolue l'individu. Ce nouveau regard est introduit par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui reconnaît le modèle de Wood présenté en 1980, comme définition du handicap (Chapireau, 2001). Visant l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap, cette loi a fixé entre autres comme objectif de rendre la totalité des établissements recevant du public accessible à tous avant 2015. Il aura donc fallu attendre vingt-cinq ans pour que le système scolaire français prenne la mesure de ce concept et entame des démarches pour évoluer dans sa prise en charge du handicap. Dix ans seront nécessaires à la mise en place de celles-ci. Ce changement de point de vue est donc un processus long et difficile pour l'École et la société en général. De nombreuses mesures ont été prises de manière à ce que les personnes souffrant de handicap mental, psychique, sensoriel ou physique puissent bénéficier des mêmes services publics que l'ensemble des citoyens français. L'environnement étant la source de la situation de handicap, la plus grande part de ces mesures concerne dans un premier temps la problématique de l'accessibilité dans sa globalité selon le principe de compensation. C'est-à-dire que l'on cherche à donner davantage de ressources humaines, matérielles et financières à ceux qui en ont le plus besoin afin de réduire les inégalités. À partir de ce constat, l'enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers se résume-t-il à l'octroi d'une compensation ? C'est la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) qui a le rôle de traiter chaque demande et de décider du type d'aide qui sera allouée au demandeur. Institution se voulant formatrice de citoyens, l'École prend, elle aussi, des mesures pour permettre aux élèves en situation de handicap d'accéder à ses services comme leurs camarades. Se pose alors la question de l'opérationnalisation de cette volonté institutionnelle par ses agents, à savoir les professeurs des écoles.

Des élèves en situation de handicap étaient scolarisés en milieu ordinaire avant la loi de 2005. Cependant, l'École appliquait davantage une dynamique intégrative qu'inclusive, c'est-à-dire que c'était à l'élève de s'adapter au système scolaire proposé. Il s'agissait alors d'un enseignement égalitaire dont se distingue le système inclusif, plutôt équitable, qui suggère une adaptation des méthodes et du milieu pour donner à tous les élèves les mêmes chances de réussite en compensant les désavantages de chacun. Ainsi, un enseignement égalitaire est un enseignement qui est dispensé de la même manière à tous ; tandis qu'un enseignement équitable est dispensé de manière que tous les élèves atteignent le même but en donnant plus de ressources à ceux qui en ont besoin. L'enseignant « d'avant 2005 » qui accueillait des élèves en situation de handicap ponctuellement sans avoir à repenser sa pratique professionnelle de façon majeure se trouve alors désormais face à la nécessité d'organiser sa pratique autour des besoins de ces élèves particuliers. Le 1^{er} septembre 2019, le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel

¹ Loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article 114

Blanquer, réaffirme le désir du gouvernement de poursuivre le travail entrepris par les précédents quinquennats en annonçant que « notre système éducatif global évolue pour arriver à l'école inclusive qui est le modèle que nous nous fixons ». Depuis la rentrée 2005, tous les enfants en situation de handicap sont inscrits dans l'établissement scolaire ordinaire le plus proche de leur domicile au même titre que les autres enfants. Ainsi, même dans le cas où ils seraient pris en charge dans un établissement spécialisé, ils pourraient être scolarisés à temps partiel en établissement ordinaire. Compte tenu de la diversité des situations de handicap, et du délai de mise en place des mesures d'adaptation des locaux, il est juste de se demander si l'ensemble des élèves en situation de handicap a pu être scolarisé comme prévu à la rentrée 2005. De plus, cette mesure a été mise en place pour favoriser le développement de ces élèves en les incluant au « groupe » des enfants dits ordinaires. La problématique de l'inclusion des élèves en situation de handicap s'inscrit donc dans une nécessité d'adapter le système scolaire pour répondre aux besoins éducatifs singuliers. Se pose alors la question, pour les équipes éducatives, des bénéfices tirés de leur engagement pour l'inclusion d'un élève présent en classe ordinaire seulement à temps partiel.

L'idée qui place l'environnement comme principale source de la situation de handicap, suggère que si les élèves en situation de handicap sont peu ou pas inclus dans les classes ordinaires, c'est parce que le milieu scolaire n'est pas suffisamment adapté à eux. Cette remarque ne concerne pas uniquement l'environnement matériel. En effet, la classe, les espaces communs et bien sûr les enseignants ont un impact sur les élèves. Ainsi, la réussite de l'inclusion d'un élève peut être corrélée aux capacités d'adaptation de son enseignant. Cependant, il est difficile pour un enseignant de remettre en question ses méthodes alors qu'elles sont efficaces avec les autres élèves. Un seul élève mérite-t-il qu'un enseignant s'écarte d'une pédagogie qui fonctionne avec la majorité ? Une inclusion réussie peut se traduire par une pédagogie qui permet à l'élève en situation de handicap d'apprendre comme ses camarades, et qui dans le même temps, ne limite pas le développement de ces derniers. Est-ce réalisable dans chaque classe accueillant un élève en situation de handicap ? Une année scolaire est-elle suffisamment longue pour trouver une solution, la mettre en œuvre et l'ajuster au besoin ? Le nombre limité d'élèves en situation de handicap et leur faible taux de présence n'incite-t-ils pas à une dynamique intégrative ? De plus, on peut aisément imaginer qu'un enseignant puisse se sentir impuissant face à un élève en situation de handicap du fait du « double caractère du handicap qui est d'une part irrémédiable et d'autre part inscrit dans l'organicité » (Korff-Sausse, 2012). Il doit alors se résigner à ne pas avoir de prise sur certains aspects de son élève, ce qui peut créer une frustration compréhensible. Celle-ci pourrait être liée à l'insatisfaction d'une pulsion d'emprise qui induit une maîtrise totale des élèves (Postic, 2001). Dès lors, toute activité est-elle adaptable à tous les élèves en situation de handicap ? Il est difficile d'imaginer l'intérêt d'une adaptation d'un travail de compréhension oral en langues vivantes pour un élève atteint de surdité. Tout enseignant est-il amené et/ou en mesure d'adapter sa pratique aux élèves à besoins particuliers ? La réponse à cette question dépend évidemment des caractéristiques de l'enseignant, de l'élève mais aussi des ressources mises à leur disposition. Dans le cas où toutes les conditions sont réunies pour inclure un élève, quels sont alors les facteurs intervenant dans la capacité d'adaptation au handicap chez un enseignant ? La recherche fait état de profils d'enseignants qui ont plus ou moins tendance à inclure des élèves en situation de handicap

(Tant et al., 2018, p.45-63)². Une seconde étude québéco-suisse traite des représentations qu'ont les enseignants vis-à-vis de l'inclusion d'élèves en situation de handicap (Fortier et al., 2018) et montre qu'elles évoluent peu. Une troisième, souligne l'importance du lien entre parents d'élèves et enseignants dans le processus (Thouroude, 2016, p.81-92). Enfin, des travaux traitent des praxéologies inclusives, c'est-à-dire l'analyse des comportements humains inclusifs, favorables aux apprentissages des élèves en situation de handicap et conclut entre autres à un effet d'« illusion d'inclusion » (Assude et al., 2018, p.105-137). Cependant, aucune étude ne s'intéresse directement à l'enseignant en faisant le lien avec les causes intrinsèques qui expliquent son comportement en situation d'inclusion. À ce sujet, Marcel Postic (2001) explique que tout enseignant est confronté à l'affrontement entre le désir de croissance de l'élève et la crainte de cette croissance qui menacerait sa supériorité et son emprise sur celui-ci. Pour lui, le dépassement de ce conflit passe donc par la prise en charge lucide de ce qui l'affecte irrationnellement. En ce sens, la psychanalyse étant une discipline qui permet d'identifier des phénomènes irrationnels propres à un individu et qui ont des répercussions sur son comportement ; l'utiliser pour questionner la problématique de l'inclusion à travers l'expérience d'un professeur des écoles compléterait les précédentes analyses.

Ce travail cherche à questionner l'existence de déterminants inconscients et l'effet de ces déterminants sur l'inclusion des élèves en situation de handicap pour un professeur des écoles. Pour cela, je détaillerai les raisons de mon intérêt pour cette problématique et présenterai les principales idées reçues concernant cette question. Puis, je présenterai le cadre théorique qui s'appuie sur les concepts psychanalytiques d'affect et d'après-coup ainsi que sur celui d'inclusion, de norme et de différenciation pédagogique. J'exposerai alors la méthodologie de ma recherche et proposerai des hypothèses interprétatives des entretiens réalisés pour répondre aux questions que je me pose. Enfin, je serai en mesure de présenter les perspectives professionnelles que ma recherche aura fait émerger.

² Développé dans le 4.2 Inclusion scolaire

2. Implication personnelle

Au cours de ma jeunesse, la question du handicap ne faisait pas partie de mes préoccupations, comme je suppose que cela était le cas de la majorité de mes camarades, au regard des discussions que j'ai pu partager avec mes amis actuels à ce sujet. En effet, en m'interrogeant aujourd'hui sur ce désintérêt, je me rends compte des évolutions sociales sur ce phénomène. Il était rare à l'époque de rencontrer des personnes en situation de handicap dans l'espace public. Une des principales raisons évoquées par mes aînés, et actuels collègues pour expliquer cette « absence » de handicap est le fait que la situation de handicap était vécue comme une honte par les individus concernés et leurs proches. Il y avait alors une volonté de dissimuler le handicap, de peur d'être jugé comme défaillant au sein de son cercle social. Peut-être est-ce ce désir général de masquer le handicap qui fait que je n'ai jamais considéré ma grand-mère paternelle comme en situation de handicap. Elle souffre pourtant d'un handicap acquis bien avant ma naissance. Cela peut s'expliquer par le fait que les lésions m'étaient dissimulées la plupart du temps. De plus, l'ayant côtoyée la majorité du temps dans un cercle social restreint à la famille, je n'ai pas pu constater de situation de handicap dans un milieu social plus large. Le fait qu'elle ait adapté son comportement au quotidien pour ne pas être limitée dans ses tâches renforce sans doute ma perception.

Ayant toujours eu une certaine empathie envers les individus et une envie certaine de venir en aide à ceux qui en font la demande, les mesures politiques prises en faveur du handicap ont fait leur chemin en moi petit à petit. J'étais à l'école primaire au moment de la promulgation de la loi de 2005. La mise en application de celle-ci a ainsi accompagné la globalité de mon collège et de mon lycée, période importante concernant mon orientation professionnelle. Le handicap n'était alors toujours pas au centre de mes préoccupations : sportif très actif, je souhaitais concilier ce besoin latent de venir en aide aux personnes blessées et limitées dans leurs actions. La rééducation des sportifs et donc la masso-kinésithérapie furent les premières sirènes quant à mes choix d'orientation. En tant que lycéen, j'ai eu l'occasion de participer à un événement ouvert à quelques sportifs en situation de handicap moteur soutenus par certains de mes enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) bénévoles d'une association. Ce moment et les prémices de la médiatisation des jeux paralympiques sont, entre autres, des éléments qui ont attisé ma curiosité et m'ont guidé dans mon orientation post-bac. C'est en m'engageant de temps en temps avec l'association dans laquelle mes enseignants étaient investis que mon orientation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) s'est dévoilée comme la seule envisageable. En effet, j'ai découvert que cette branche ne menait pas uniquement au métier d'enseignant d'EPS, mais qu'elle pouvait également me former en tant que professeur en Activité Physique Adaptée et Santé (APAS). Ce statut permet notamment de travailler en centre de rééducation aux côtés des masseurs-kinésithérapeutes et potentiellement avec des sportifs en convalescence. Toutes mes aspirations auraient donc été comblées. Mon raisonnement et ma sensibilité se sont affinés pendant mes années licence au fil de mes confrontations avec les différents publics. Une fois mon diplôme obtenu, mes ambitions ont quelque peu évolué pour me détourner en partie des appels de la pratique sportive. Conscient des bienfaits que peut avoir l'activité physique sur les enfants en situation de handicap et particulièrement sur leur bien-être – suite à la réalisation d'un mémoire de fin d'études traitant de l'impact de l'activité physique sur le bien-être des enfants paraplégiques –

je désirais désormais avoir un impact plus global sur leur évolution. J'ai souhaité poursuivre ma formation professionnelle dans une filière qui me permettrait de transmettre mes connaissances et de faire évoluer des personnes en situation de handicap dans d'autres domaines que celui du sport. Cette orientation provient certainement du fait que j'ai souhaité construire ma vie professionnelle autour de l'éducation globale des enfants en situation de handicap, en plus d'améliorer leur quotidien en utilisant la pratique sportive dans une sphère plus personnelle de ma vie. Ayant connaissance des droits à l'éducation concernant les enfants en situation de handicap redéfinis par la loi de 2005, j'ai réalisé que l'enseignement était le secteur à travers lequel mon intervention serait la plus pertinente sur ces enfants. C'est pourquoi j'ai fait le choix de compléter ma formation avec une licence en Éducation et Motricité proposée par l'Unité de Perfectionnement, de Formation et de Recherche en STAPS en vue d'intégrer ensuite l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ). À travers mon engagement associatif et les différents stages réalisés au cours de ces quatre années, j'ai remarqué que la question des élèves en situation de handicap suscitait diverses réactions allant de la dévotion au déni en passant par l'impuissance. Ces observations m'ont fait m'interroger sur les mesures concrètes mises en place concernant la prise en charge de ces élèves puisque la loi de 2005 était en vigueur depuis treize ans déjà. J'ai donc amèrement constaté que l'inclusion souhaitée depuis la rentrée 2005 n'en était encore qu'au stade de prémices dans la très grande majorité des écoles en 2018.

Compte tenu de mes expériences, de mes aspirations et me destinant à une carrière de professeur des écoles, ce constat me pousse à m'interroger sur les causes de ce délai de mise en œuvre. Bien conscient des complications entraînées par le délai des démarches administratives et des volontés politiques parfois changeantes selon le gouvernement au pouvoir, mon interrogation se porte davantage sur les actions concrètes mises en place dans les classes. Ma fonction de professeur des écoles m'amènera nécessairement à accueillir un ou plusieurs élèves en situation de handicap dans ma classe. Selon moi, une des caractéristiques d'un « bon » enseignant est qu'il parvient à répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble des élèves de sa classe. Ainsi, je ne pourrai atteindre un idéal professoral qu'à condition de parvenir à enseigner le contenu de mes leçons à l'ensemble de mes élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Tout élève qui ne se trouvera pas en capacité de développer ses compétences face à une tâche sera l'illustration d'une prise en compte incomplète de ses besoins. Dans ce contexte, il me paraît alors important de parvenir à faire face aux contraintes pratiques de l'inclusion pour que ce dispositif potentiellement source d'évolution positive ne provoque aucune régression chez l'élève en question. Ce sentiment est étayé par mon désir d'enseigner dans une Unité Locale pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Véritable portail entre les milieux scolaires spécialisés et ordinaires, j'aurais un rôle prépondérant dans l'accompagnement de mes collègues accueillant des élèves en situation de handicap dans leur classe. La réussite de cette collaboration dépendra de la manière avec laquelle nous affronterons les difficultés rencontrées en classe. Aussi, je pense d'une part que ce travail de recherche me permettra de faire face à la diversité des élèves auxquels je serai confrontée. D'autre part, j'ai pour ambition d'apporter un regard singulier sur le phénomène de l'inclusion scolaire. Regard, qui, je l'espère pourra s'avérer utile à d'autres enseignants dans la mise en œuvre de la compétence professionnelle exigeant de s'engager dans une « démarche individuelle et collective de développement

professionnel »³. Ainsi, nous serons mieux armés pour inclure efficacement des élèves en situation de handicap dans nos classes respectives.

3. Présupposés

Avant d'entrer pleinement dans ma recherche, il me paraît nécessaire de récolter quelques présupposés concernant la question de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Littéralement, un présupposé est une réponse admise par une ou plusieurs personnes à propos d'un thème ou d'une question avant d'engager une réflexion sur ce sujet. Ici, il est donc intéressant de se questionner sur ce que pensent des individus issus de milieux socio-professionnels différents à propos de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Je commencerai par exposer mes présupposés personnels avant de présenter ceux des personnes que j'ai interrogées ; la question à laquelle il fallait répondre est :

Pourquoi les professeurs des écoles n'incluent pas les élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire ?

Le sens du terme inclure étant explicité pour éviter la confusion avec l'intégration.

3.1. Mes présupposés personnels

- Le manque de formation des enseignants ne serait-il pas un obstacle à la prise en charge des élèves en situation de handicap ?
- Les professeurs des écoles ne pourraient-ils inclure correctement qu'à condition d'avoir l'aide d'un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH) ?
- Les enseignants abandonneraient-ils après le constat de l'inefficacité de leur intervention ?

3.2. Les présupposés récoltés

Après avoir interrogé dix personnes, voici les idées qui en ressortent :

- Les enseignants ne manqueraient-ils pas de moyens pour inclure les élèves en situation de handicap ?

Cet avis est partagé par un certain nombre de personnes interrogées. Il suppose que les enseignants qui incluent moins les élèves en situation de handicap sont ceux qui enseignent dans les écoles qui disposent de moins de moyens humains et matériels. Les différents territoires ne disposant pas des mêmes caractéristiques ni des mêmes budgets, cela reviendrait à dire que le droit à l'éducation pour les personnes en situation de handicap est inhérent au territoire sur lequel il vit. L'égalité des chances ne serait donc pas respectée.

- Les enseignants disposent-ils de suffisamment de connaissances au sujet du handicap pour inclure les élèves en classe ordinaire ?

³ BO n° 30 du 25 juillet 2013.

Cet argument est avancé avec l'idée que le handicap est un phénomène variable d'un élève à l'autre et qu'il peut être difficile pour l'enseignant de composer avec les caractéristiques de cet élève.

- Les enseignants savent-ils comment adapter toutes les activités proposées à leurs élèves ordinaires pour un élève en situation de handicap ?

Ici, les personnes interrogées soulignent le fait que certaines situations pédagogiques sont difficiles voire impossibles à adapter au handicap de certains élèves.

- L'enseignant accepterait-il de sacrifier une part de son fonctionnement professionnel jugé efficace pour l'adapter à un élève en situation de handicap pour le mettre dans les meilleures conditions possibles ?

On souligne par ces propos le fait que certains enseignants ont acquis des méthodes de travail qui sont profitables à leur pratique professionnelle et à l'apprentissage des élèves ordinaires. Or, il est possible que ce fonctionnement ne soit pas adapté à un élève en situation de handicap et il serait alors nécessaire de changer ces habitudes pour que cet élève jouisse des mêmes chances de réussite que ses camarades.

- Une expérience personnelle avec le handicap ne faciliterait-elle pas la capacité d'un professeur des écoles à inclure un élève en situation de handicap ?

Je suis face au présumé le plus intimement lié à l'enseignant relevé jusqu'ici. Chaque individu a en effet un parcours de vie singulier, tout le monde n'a pas dans son entourage une personne en situation de handicap. De plus, il existe des divergences de rapport au handicap parmi les personnes qui ont déjà côtoyé une personne en situation de handicap. Plusieurs facteurs pourraient être mis en cause tels que la survenue du handicap dans la vie de l'individu. Certaines personnes en situation de handicap acquises⁴ acceptent rapidement leur nouvelle vie et considèrent cette condition comme un nouveau départ tandis que d'autres ne parviendront jamais à l'accepter. Il en va de même pour leurs proches. En effet, tandis que certains ressentiraient de la culpabilité, d'autres pourraient éprouver de la honte et d'autres encore de l'impuissance. Cet affect serait alors dépendant de ce que le handicap a provoqué chez la personne en question. Un enseignant, qui ne connaît pas le contexte intime de son élève, se sentirait alors légitimement impuissant face au constat de l'échec de ses tentatives d'inclusion d'un élève.

Mes présumés personnels rejoignent en grande partie ceux des personnes qui m'ont fait part de leur avis. Ces présumés concernant la difficulté à inclure peuvent être classés en deux catégories : celle d'ordre externe au professeur des écoles comme les moyens supplémentaires octroyés, et celles plus internes à l'enseignant comme son expérience professionnelle. La somme des avis de personnes issues de générations et de classes socio-professionnelles différentes met en avant des causes à l'échec de l'inclusion qui sont toujours bien identifiables. Malgré le fait que le sujet interrogé sera traité dans sa singularité, l'ensemble de ces présumés constitue des données qui orienteront ma réflexion qui est tournée vers les difficultés internes propres à l'enseignant.

⁴ Le handicap acquis se distingue du handicap inné qui est présent depuis la naissance. Il survient au cours de la vie de l'individu suite à un accident par exemple.

4. Objet d'étude et questions de recherche

La présente étude traite de l'inclusion des élèves en situation de handicap. J'observe cette thématique à travers le spectre psychanalytique afin de questionner les causes inconscientes qui impactent le rapport à l'inclusion d'un professeur des écoles. Dans cette perspective, les questions de recherche qui émergent sont les suivantes :

- Existe-t-il des causes inconscientes au rapport d'un professeur des écoles à l'inclusion des élèves en situation de handicap ?
- Pour quelles raisons ces causes organisent-elles son rapport à l'inclusion ?
- Comment les prendre en compte pour faire évoluer la pratique professionnelle du professeur des écoles confronté à l'inclusion d'un élève en situation de handicap ?

5. Cadre théorique

5.1 Psychanalyse

« Psychanalyse est le nom 1) d'un procédé pour l'investigation de processus animiques (relatifs à l'âme), qui sont à peine accessibles autrement ; 2) d'une méthode de traitement des troubles névrotiques, qui se fonde sur cette investigation ; 3) d'une série de vues psychologiques, acquises par cette voie, qui croissent progressivement pour rejoindre en une discipline scientifique nouvelle » (Freud, 1922). Autrement dit, la psychanalyse est une branche de la psychologie permettant de mettre en lumière des mécanismes que les autres branches ne parviennent pas à déceler. Elle est utilisée pour traiter certains troubles névrotiques. Au regard de l'objet de cette étude et des concepts issus de cette pratique que j'utiliserai, j'exclus la dimension thérapeutique de la psychanalyse dans mon travail de recherche puisque je ne vise pas l'identification ni le traitement des troubles de mon sujet. La psychanalyse me permettra alors d'accéder à des phénomènes agissant chez un professeur des écoles à son insu et affectant sa capacité d'inclusion. Appartenant à la psychologie, la psychanalyse se différencie de l'approche physiologique – s'intéressant au lien entre la sensation et le stimuli – par l'affirmation d'une dynamique interne propre au psychisme de chaque individu.

5.1.1 La psychanalyse freudienne

Le concept central de la psychanalyse freudienne est la séparation de la vie psychique en deux pôles : le conscient et l'inconscient. Le conscient correspond à la partie du fonctionnement psychique qui permet d'« analyser son expérience actuelle en fonction de sa personnalité et de se projeter dans l'avenir » (Larousse, 1980). Ce pôle est lié à « toutes les perceptions qui viennent de l'extérieur (perceptions sensorielles) et, de l'intérieur, ce que nous nommons sensations et sentiments » (Freud, 1923). À l'école et dans la classe, les causes conscientes de l'exclusion d'un élève en situation de handicap peuvent être la peur ou le refus de l'enseignant de l'inclure. Or, je postule qu'il existerait des causes inconscientes qui organisent le rapport à l'inclusion du professeur des écoles. Le conscient est par définition opposé à l'inconscient. Celui-ci est à considérer comme un système à part entière et non seulement comme un qualificatif. Ce terme issu originellement du romantisme allemand et de la psychologie dynamique du XIX^{ème} siècle est, dans les faits, considéré par Freud comme un véritable « appareil psychique » composé d'« instances » en perpétuelle interaction avec la conscience. Ces instances qui divisent le sujet psychiquement sont au nombre de trois : le Ça, le Surmoi et le Moi.

Le Moi est pour la première fois décrit dans *Études sur l'hystérie* en 1895. Freud le décrit alors comme un « conflit dynamique » dans lesquels s'opposent la représentation du monde réel et les pulsions du Ça. Le Moi n'est de ce fait pas autonome, il met en permanence en place des mécanismes de défense grâce auxquels il résiste à l'apparition du refoulé (Contout-terquem et al., 2015). Ainsi, il est à tout moment placé entre le conscient et l'inconscient et joue un rôle de médiateur entre le principe de réalité et le Ça pulsionnel régi par le principe de plaisir. Ces deux « formations de l'inconscient visent, à travers leurs tentatives d'apparaître à la conscience, l'accomplissement d'une satisfaction pulsionnelle (Assoun, 2002, p.123-129). Le principe de plaisir est orienté par le soulagement d'une pulsion tandis que le principe de réalité lui impose des restrictions indispensables à l'adaptation au monde extérieur afin de poursuivre la jouissance de ce plaisir. Le Moi constitue ainsi la représentation que le sujet a de lui-même, l'équilibre entre ce qu'il perçoit concrètement et ce qu'il ressent comme faisant partie de lui-même. Ainsi, le Moi du professeur des écoles s'illustre par la manière dont il définit sa pratique professionnelle, inhérente aux attentes institutionnelles et à ses propres convictions.

Le Ça apparaît dans *Le moi et le ça* en 1923. Contrairement au Moi qui est le fruit d'un conflit interne auquel participe le Ça, celui-ci « constitue le pôle pulsionnel de la personnalité » (Laplanche & Pontalis, 1978). Les conséquences du Ça s'illustrent parfaitement quand un individu justifie un de ses actes par une réponse telle que « c'était plus fort que moi ». Son action était pulsionnelle et n'a fait l'objet d'aucune réflexion en termes d'éthique ou de conformité. La grimace ou la réaction de rejet d'un professeur des écoles confronté à un élève en situation de handicap pourrait être l'effet de la manifestation pulsionnelle. Le Ça est très présent chez les enfants en bas âge qui n'ont pas encore un très bon rapport avec les règles sociales. Il n'est pas surprenant qu'en classe, un élève ne soit pas en mesure d'exprimer la cause de ses agissements. Il est également parfois difficile en tant qu'adulte de contrôler tous ses faits et gestes dans certaines conditions. Une manifestation du Ça chez un enseignant se traduirait par des réactions qui le dépassent dans son enseignement. Par exemple, un professeur des écoles affecté par le handicap dans sa vie personnelle pourrait déplacer ce rapport affecté dans la

sphère professionnelle. Dans ce cas, un élève en situation de handicap ferait naître chez lui ce même sentiment qui modifierait sa pratique professionnelle.

Le Surmoi, qui est décrit pour la première fois dans le même ouvrage que le Ça est le « mandataire du monde intérieur, du Ça ». En insistant sur l'écriture « sur-moi », Freud souhaite souligner la supériorité de cette instance sur le Moi (Contou-Terquem et al., 2015). Le Surmoi installe la censure, le refoulement des représentations attachées aux pulsions quand elles menacent la construction du sujet. Il se forme à partir de l'intériorisation des interdits sociaux et parentaux. Ainsi, il incarne l'instance qui s'interpose aux pulsions du Ça et son action donne un équilibre au Moi entre le désir de répondre au principe de plaisir et les interdits qu'imposent la situation. En situation d'inclusion, le Surmoi permet à l'enseignant de lutter contre ses préjugés face au handicap pour permettre au Moi enseignant d'accomplir ce qui est attendu de lui par sa hiérarchie. Il pourrait aussi être l'obligation d'être à la hauteur de la demande institutionnelle ou une obligation imposée intrinsèquement par le professeur des écoles en fonction de son histoire personnelle.

Si l'on devait personnifier ces trois instances, le Moi serait un individu souhaitant agir en étant influencé d'une part par le Ça souhaitant qu'il accomplisse ce qui le rendra heureux le plus rapidement possible, et d'autre part, le Surmoi qui calmera ses ardeurs en lui faisant remarquer que les règles en vigueur ne permettent pas l'accomplissement de son désir.

5.1.2 La psychanalyse lacanienne

Jacques Lacan a apporté sur l'organisation des instances psychiques un regard nuancé par rapport à Freud à partir des années 1950. Comme ce dernier, il structure le psychisme autour de trois instances qu'il appelle Réel, Symbolique et Imaginaire qui sont pour lui « les registres essentiels de la réalité humaine » (Lacan *in* Clavurier, 2010).

« Le Réel n'est pas la réalité. Il est ce qui échappe aux mots et à la représentation. Il désigne ce sur quoi le sujet bute dans ce qu'il vit et éprouve » (Lacan, 1974-1975). Le Réel lacanien n'est donc en aucun cas défini comme la réalité extérieure qui nous entoure. Au contraire, il correspond à « une réalité phénoménale, immanente à la représentation et impossible à symboliser » (Roudinesco & Plon, 2011). Autrement dit, c'est une réalité relative à l'essence même de l'individu sans qu'aucune action extérieure n'ait d'impact sur lui. Aussi, le Réel est inaccessible, impossible à dire et à représenter du fait de la perception de l'environnement et du sens qu'on y donne. Vis-à-vis de mon objet d'étude, le Réel serait lié à la cause inexplicable qui organise la singularité radicale durapport à l'inclusion du professeur des écoles.

Le Symbolique correspond au langage qu'un individu utilise pour faire exister tout ce qui l'entoure. Ce langage est propre à chaque individu et dépend de son parcours de vie. En lien avec la capacité à inclure un élève en situation de handicap, le Symbolique se manifeste dans la parole d'un professeur des écoles amené à dire un peu de son rapport à la situation de handicap.

Enfin, l'Imaginaire repose sur la « confrontation du sujet à son image telle qu'elle lui apparaît et telle qu'elle lui est renvoyée par l'Autre ou les autres auxquels il accorde de la valeur. Ainsi, le registre de l'Imaginaire se constitue par un ensemble de projections et d'identifications du sujet » (Lacan, 1963). Autrement dit, il renvoie à la signification qu'un

individu donne à un objet, un lieu, un souvenir. L'imaginaire lie le signifiant Symbolique au signifié conceptuel. Chacun ayant une perception singulière des mots et de ce qui l'entoure, les images qui sont renvoyées par l'Imaginaire d'une personne lui sont propres. Concrètement, l'Imaginaire du professeur des écoles qui a du mal à inclure des élèves en situation est constitué des souvenirs et des projections qu'il a du moment de sa vie qui explique son rapport à l'inclusion.

Il s'agit ici d'utiliser la psychanalyse pour une « exploration du champ pédagogique » qui permettra d'aboutir à la « production de connaissances sur le dit champ » (J.-C. Filloux, 1987) et particulièrement sur l'inclusion. Tout enseignant, en tant que sujet, est soumis à des manifestations inconscientes qui interviennent dans sa pratique professionnelle. La présente étude tente de mettre en évidence les phénomènes inconscients qui ont un impact sur l'inclusion des élèves en situation de handicap chez le professeur des écoles.

5.2 Inclusion scolaire

Dans le sens courant, la notion d'inclusion est définie par l'« action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble » (Larousse, 1980). En ce sens, l'inclusion scolaire consiste à inclure chaque élève au sein d'un groupe classe pour que celui-ci évolue conjointement. Cette notion prend sa source dans les pays anglo-saxons, précurseurs dans la volonté de rendre la société inclusive. Cette volonté émerge grâce à un désir de s'écarter du modèle intégratif appliqué jusqu'alors. Encore souvent utilisées pour désigner les mêmes phénomènes, inclusion et intégration représentent deux « paradigmes différents ». En effet, le but du modèle intégratif est de réduire au maximum l'écart séparant les personnes déficientes et les personnes ordinaires pour qu'elles soient en mesure de « rejoindre » la société normale. Cela consistait en l'amélioration de la vue des malvoyants et de la dotation de prothèses pour les amputés. Transposé à l'école, ce comportement amènerait un enseignant à mettre un élève devant le tableau pour qu'il voit mieux ce qui y est inscrit. Dans le modèle inclusif, il s'agit en quelque sorte de redéfinir la normalité et de considérer que chaque individu « fait partie de l'environnement ordinaire » et qu'il ne « peut plus en être exclu ». « L'intégration ouvrait le droit à la similitude [...] tolérant l'exclusion de ceux qui ne parvenaient pas à accéder par eux-mêmes au monde "normal" » ; l'inclusion « ouvre le droit [...] à la différence, ne tolérant pas d'exclusion à la participation sociale sur le prétexte de cette différence ». Ces deux paradigmes constituent en fait une « révolution conceptuelle » qui s'est opérée en parallèle de l'évolution de la définition du handicap. Dans le domaine scolaire, le modèle intégratif était basé sur une totale « capacité de l'enfant à s'adapter à l'école ». Tout enfant qui, malgré les compensations dont il bénéficiait, ne parvenait pas à suivre le rythme de ses camarades se voyait dirigé vers un enseignement spécialisé. Toutefois, l'inclusion ne se traduit pas seulement par la capacité à suivre le programme scolaire. Elle fait aussi référence aux interactions que les élèves ont entre eux. Être inclus, c'est également se sentir appartenant à un groupe, idée que l'inclusion partage avec l'intégration. Mon expérience m'a montré à plusieurs reprises qu'en classe, les élèves se montrent pour la majorité très coopératifs et solidaires de l'élève en situation de handicap. Mais dans les temps collectifs hors classe comme la récréation, les élèves du dispositif ULIS passent leur temps ensemble et jouent très peu avec les autres élèves ; sans être ni volontairement exclus ni inclus. Il est aisément imaginable qu'un individu ait du mal à s'inclure dans un groupe qui

passer la totalité de son temps ensemble et qu'il peut être difficile pour ce groupe d'inclure celui-ci à moins qu'un ou plusieurs de ses membres n'en expriment le souhait. Le groupe classe fait donc partie intégrante des facteurs favorisant l'inclusion, mais il ne peut être le seul à assumer cette tâche. Depuis la loi du 11 février 2005, c'est l'École dans sa globalité qui doit s'adapter pour accueillir tous les élèves, de manière à ce qu'aucun ne se trouve en souffrance du fait de sa différence. Se développe alors un raisonnement basé sur l'articulation entre l'octroi de « compensation » et une réflexion sur l'« accessibilité » qui apparaît à l'échelle scolaire comme sociale (Le Capitaine, 2013, p.125-131).

Cette dynamique se traduit principalement en pédagogie par le concept de différenciation. Différencier, c'est « rompre avec la pédagogie frontale » et « mettre en place une organisation du travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale » (Perrenoud, 1992, p.49-55). L'un des enjeux actuels du système éducatif français est de permettre à tous les élèves d'acquérir des compétences communes quelle que soit la manière dont ils apprennent le mieux. Là où il paraît plus évident que les savoirs-faire et les savoirs-être sont intégrés majoritairement par la pratique, la question des savoirs est plus complexe. Il est en effet plus délicat de proposer un outil pédagogique adapté à chaque élève dans tous les instants de son apprentissage. Cette difficulté provient d'une part de la spécificité de la discipline enseignée, et d'autre part de la spécificité des élèves – chaque élève étant singulier et faisant partie intégrante d'un groupe classe. Cependant, on demande aux professeurs des écoles d'« adapter leur enseignement et leur action éducative à la diversité des élèves »⁵. Ils doivent alors s'appuyer sur cette diversité pour « créer des dynamiques collectives » qui seront vectrices d'apprentissage pour l'ensemble des élèves. Il répond alors à la définition de la différenciation pédagogique qui la présente comme la mise en œuvre d'un « cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire exigés » (Przesmycki, 2004). En ce sens, l'inclusion scolaire, telle qu'elle est définie par Le Capitaine (2013), concerne tous les élèves et indique que les enseignants doivent tenir compte des différentes représentations qu'ont les élèves vis-à-vis des « savoirs et des modes d'apprentissage »⁶ dans leur pratique professionnelle. Ainsi, inclure l'élève en situation de handicap dans une leçon reviendrait à différencier de manière singulière sa pédagogie.

Le Capitaine (2013) remet en question la notion de norme scolaire à l'aune de l'inclusion scolaire. En effet, en considérant que chaque élève « fait partie de la norme », il élargit ce qu'il appelle la « frontière à l'inclusion » et par conséquent la définition de la norme proposée par Lalande (1927). Celui-ci définit la norme comme « ce qui se rencontre dans la majorité d'une espèce déterminée ou ce qui constitue la moyenne [...] d'un caractère mesurable » (Lalande, 1927). Le Capitaine permet à la singularité de faire partie de la majorité et rejoint Canguilhem (1966) dans sa conception du normal : « le normal c'est aussi l'extension et l'exhibition de la norme » (Canguilhem, 1966). Il s'appuie alors sur le fait que la norme est une donnée évolutive qui est établie pour une société donnée dans un temps donné. Dans ce cas, qu'est-ce qu'un élève en situation de handicap à l'école ? Au regard des notions abordées,

⁵ BO n° 30 du 25 juillet 2013.

⁶ BO n°13 du 26 Mars 2015.

tout élève peut être considéré comme en situation de handicap lorsque le système scolaire ordinaire ne lui permet pas d'évoluer à la mesure de ses capacités. Aujourd'hui, les élèves en situation de handicap sont rares dans les classes ordinaires, leur présence peut donc être perçue comme anormale – au sens de Canguilhem (1966) – par les élèves ordinaires et les enseignants. Toutefois, si l'objectif fixé par le gouvernement est atteint, il est possible que chaque élève ordinaire rencontre au moins une fois un élève en situation de handicap dans sa classe au cours de sa scolarité. Ce phénomène deviendra alors banalisé et on pourra, au sens de Lalande, considérer la scolarisation d'un élève en situation de handicap dans le milieu ordinaire comme normale. La situation d'inclusion deviendrait alors une situation de différenciation « normale ». Or, la normalité est subjective. Les enseignants étant tous différents les uns des autres, on peut penser que chacun vivra cette évolution différemment, d'où l'intérêt d'en passer par le prisme de la psychanalyse qui s'intéresse à ce subjectif et prend en compte la singularité du sujet. La pratique professionnelle d'un professeur des écoles pourra être considérée comme le reflet de sa perception de la norme. L'enseignant qui inclut naturellement n'est-il pas celui qui considère l'élève en situation de handicap comme un élève singulier parmi d'autres ?

Ce questionnement place l'enseignant au cœur du dispositif d'inclusion. C'est en effet lui qui est garant de l'organisation de la classe et de la transmission du savoir. Chacun ayant une représentation personnelle du handicap, l'arrivée d'un élève en situation de handicap peut provoquer diverses réactions chez l'enseignant. S'ajoute à cela le fait que l'élève en situation de handicap n'est présent dans sa classe qu'à temps partiel ; le reste de son temps étant passé en ULIS⁷. La présence ou l'absence de cet élève changent-elles la normalité de la classe ? L'enseignant doit appliquer une pédagogie assurant une dynamique collective vectrice d'apprentissage, que l'enfant en situation de handicap soit présent ou non. Est-ce toujours possible lorsque l'enseignant octroie des compensations et des aides à l'élève en situation de handicap ? Ce traitement particulier n'est-il pas source d'incompréhension pour les autres élèves ? Cela a-t-il un impact sur la dynamique collective et le sentiment d'appartenance au groupe classe de chacun ? La norme étant une moyenne de comportement chez une majorité, cette attention particulière n'est-elle pas « anormale » au sens de Canguilhem (1966) ? Il est inévitable que l'enseignant développe une relation éducative particulière avec l'élève en situation de handicap. Du fait de sa singularité et du suivi pédagogique dont il dispose, l'enseignant connaît les points forts et difficultés de cet élève plus précisément que ceux des autres élèves. Postic (2001) distingue la différence de relation enseignant-élève dans les milieux ordinaires et spécialisés. Il expose alors que dans le milieu spécialisé, les enseignants tissent une relation plus directe avec leurs élèves et qu'ils s'engagent davantage affectivement⁸ que les enseignants en milieu ordinaire. Il explique cela par la création d'une relation éducative plus intime avec l'élève, en utilisant moins l'intermédiaire des disciplines enseignées. Serait-il alors difficile pour un enseignant d'inclure un élève en situation de handicap s'il se sent impliqué affectivement dans sa relation avec lui alors que ce n'est pas le cas avec les autres ? Cette relation affective différencierait alors le triangle pédagogique (Houssaye, 1988) créé avec cet élève et celui existant avec les autres élèves. Ce concept organise tout acte pédagogique comme

⁷ Une étude parue en 2019 portant sur trois classes CLIS présente une durée d'inclusion en classe ordinaire variable entre 0 et 16 heures en fonction des élèves ; sur 35 élèves, seuls quatre sont en classe ordinaire au moins la moitié du temps en scolaire – soit douze heures sur vingt-quatre (De Saint-Martin, 2019).

⁸ Concept d'affect développé à partir de la page 22.

une interaction entre trois pôles : l'enseignant, l'apprenant ou l'élève et le savoir. L'enseignant enseigne le savoir et forme l'élève tandis que l'élève apprend le savoir.

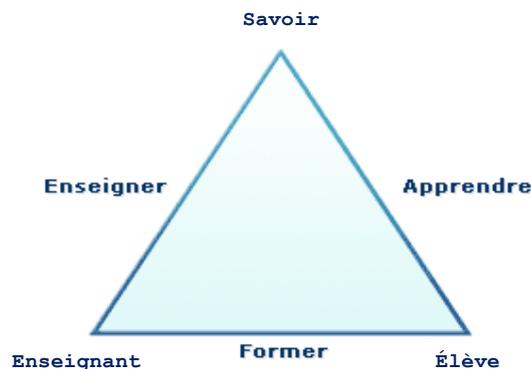


Figure 1 - Triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988)

Pujade-Renaud (1983) met en évidence les concepts de « corps imaginaire » et de « corps symbolique » pour souligner le conflit en jeu dans l'expression corporelle des enseignants. En effet, tout enseignant est « condamné à donner de sa personne physique » en classe. Le « corps imaginaire » correspond aux actes dirigés par les fantasmes et les identifications de son inconscient alors que le « corps symbolique » est inhérent au comportement de professeur attendu par l'institution (Pujade-Renaud, 1983 in J.-C. Filloux, 1987). Un engagement affectif plus conséquent a-t-il un impact sur le contrôle des manifestations du corps imaginaire de l'enseignant ? Cet engagement peut-il être source d'un sentiment d'insécurité chez un enseignant ?

Une étude parue en 2018 établit trois profils d'enseignants en fonction de leur perception de l'inclusion des élèves en situation de handicap (Tant et al., 2018, p.45-63). Ces profils sont les suivants :

- L'exclusion fonctionnelle : les enseignants de cette catégorie considèrent l'élève en situation de handicap comme « fragile » et « à protéger » du fait de leur déficit de connaissance du handicap. Leur manque de formation et d'expérience inclusive les pousse à limiter au maximum la participation de cet élève en lui donnant des rôles subalternes. Ce type de profil serait caractérisé par une dominance du Ça désireux de ne pas s'engager dans une situation qui mettrait l'enseignant en position qu'il ne maîtrise pas face au Surmoi dictant de respecter les instructions officielles et d'inclure cet élève. L'enseignant est alors à ce moment confronté à l'impossibilité d'accéder au Réel de sa conception de l'inclusion sans chercher à le questionner ;
- L'intégration : selon le modèle présenté précédemment, les enseignants de cette catégorie différencient le handicap en fonction de sa gravité. L'intégration des élèves se fait dans les conditions définies par le médecin scolaire et ils sont considérés comme les égaux des autres élèves dès lors qu'ils pratiquent. Les auteurs dénoncent un « prêt-à-porter pédagogique ». Dans ce cas, le Réel de l'enseignant lui permet de faire participer l'élève en situation de handicap comme les autres. Cependant, son Imaginaire limite l'enseignant à considérer un élève qui pratique à

un élève ordinaire, sans distinction dans le groupe classe. C'est ici une avance du Surmoi, appuyé de la hiérarchie ou de ses convictions, sur le Ça qui nie le handicap. Le Moi de l'enseignant est alors satisfait par le respect des attentes extérieures que l'on porte sur lui et réfrène les pulsions de rejet du Ça ;

- L'inclusion : les enseignants entrant dans ce groupe ont suivi des formations relatives au handicap et ont une grande expérience dans le travail collaboratif. Ils sont conscients que l'inclusion est l'affaire d'une action collective. Leur perception du handicap est favorable à l'aménagement du milieu pour réduire la situation de handicap de l'élève. Dans ce cas l'Imaginaire et le Symbolique de l'enseignant ne se heurtent pas à un obstacle du Réel dans le processus d'inclusion. Il perçoit les élèves en situation de handicap comme des élèves à besoins particuliers sans que cela ne lui pose de problème de répondre à ces besoins.

Existe-t-il des causes supplémentaires à ces différents comportements ? Si oui, lesquelles ? Les enseignants ont-ils tous la même conception de l'inclusion ? Éclaircir ces points fournira aux enseignants une base commune sur laquelle s'appuyer pour trouver des solutions et faire évoluer tous leurs élèves à la mesure de leur potentiel tout en respectant leur singularité.

5.3. Inclusion scolaire et affect

Ce concept est lié à l'instance inconsciente du Moi. En effet, l'affect est « une des deux composantes de la représentation psychique de la pulsion » (Contou-Terquem et al., 2015). L'affect correspond à la quantité d'énergie pulsionnelle en mouvement vers l'intérieur du corps. C'est-à-dire que, contrairement aux émotions qui sont brèves et inscrites dans le présent, l'affect est un mécanisme de décharge des pulsions dont le Moi se débarrasse en réponse au Ça mais qui demeure durable. L'affect peut constituer la source d'une pulsion. Freud affirme en ce sens en 1892 que « le souvenir dénué de charge affective est presque totalement inefficace ». Par-là, il sous-entend que l'affect joue un rôle prépondérant dans la manifestation des symptômes, notamment hystériques, qu'il observe chez ses patients. Ces symptômes se déclareraient en raison de la charge affective provoquée par un événement dans l'inconscient et qui reste latent. Par exemple, la perte de ses moyens en classe lorsqu'un élève en situation de handicap l'intègre est un symptôme dû à la charge affective associée au handicap pour l'enseignant. Celle-ci serait alors à l'origine du phénomène d'après-coup qui sera développé prochainement. Le quantum d'affect est défini comme « la somme d'excitation qui possède toutes les propriétés d'une quantité qui peut être augmentée, diminuée, déplacée, déchargée et qui s'étale sur les traces mnésiques des représentations, un peu comme une charge à la surface d'un corps » (Freud, 1894). Ainsi, cette quantité d'énergie est prégnante dans chaque souvenir et peut évoluer de différentes manières en fonction des états psychiques que traverse un individu. Concrètement, vis-à-vis de mon objet d'étude, un enseignant qui a mal vécu l'inclusion d'un élève en situation de handicap pendant une année scolaire aura un affect négatif plus ou moins fort face à ce souvenir. Il en résulte en cas de récurrence de cette situation une décharge de l'affect qui conditionne l'enseignant dans une vision péjorative de cette expérience pourtant nouvelle. Au contraire, un enseignant ayant été en réussite dans l'inclusion d'un élève en situation de

handicap abordera une nouvelle expérience similaire positivement. L'aspect évolutif de l'affect entre en jeu au cours de ce deuxième moment : si une expérience se passe mieux que la première, alors l'affect perdra de sa dimension péjorative au profit d'un sentiment plus positif et inversement. Cependant, peut-on attendre d'un enseignant qu'il parvienne à inclure un élève en situation de handicap si cette expérience est chargée d'un affect négatif ? Il semble que le concept d'après-coup doive être étudié pour permettre à l'enseignant « d'avoir prise » sur son affect et ses représentations.

5.4. Inclusion scolaire et après-coup

Ce concept est évoqué par Freud « dans la lettre du 26 octobre 1896 » adressée à Wilhem Fliess (Freud, 1956), suite au décès de son père. « Un événement peut laisser une trace mais qui restera longtemps insensée et inactive jusqu'à ce que l'événement premier ne refasse surface à la suite d'un événement insignifiant que la psychè lui aura associé. La confrontation de ces deux "coups" provoque un refoulement » (André, 2011, p.5-126). En d'autres termes, l'après-coup décrit la connexion de deux événements dans le psychisme d'un individu. Prenons l'exemple d'un homme qui a un accident de voiture (Événement A). Suite à cet accident, il devient impossible pour lui de remonter dans ce type de véhicule (Événement B). Dans ce cas, le fait que l'homme ne veuille plus monter dans une voiture est causé par son souvenir de l'accident et de son désir d'éviter une récurrence. Étant identifiés directement, cette connexion ne peut être considérée comme pathologique, contrairement au phénomène d'après-coup qui décrit une connexion inexplicable au premier abord. Cependant, le schéma est le même dans les deux cas. Dans le cadre d'un phénomène d'après-coup, l'événement A peut provoquer de la colère ou des pleurs lorsque l'événement B se produit, sans toutefois que le sujet n'ait conscience de l'association des deux. A devient alors le symbole de B.

Freud prend l'exemple d'Emma, une jeune femme qui se trouve dans l'impossibilité de rentrer seule dans un magasin. Suite à un entretien, elle se souvient être entrée dans un magasin, âgée de douze ans, pour faire des courses. Pendant ce moment, elle surprend deux employés, dont un qui lui plaisait sexuellement, qui ricanent en la regardant (Scène B). En cherchant encore dans sa mémoire, la jeune femme fait émerger un second souvenir, qui était absent au moment de la scène B : enfant, elle s'est rendue chez l'épicier seule, et celui-ci l'a saisie par les parties génitales à travers ses vêtements en ricanant (Scène A). Au regard de ces deux souvenirs, Freud met en évidence que le psychisme d'Emma a relié les rires des employés de la scène B au ricanement de l'épicier de la scène A. Ayant traversé la puberté entre les événements, le comportement de l'épicier (Scène A) a pris une toute autre dimension dans son psychisme ; dimension qui s'est révélée à l'inconscient d'Emma au moment de la scène B.

Ce phénomène d'après-coup ne peut alors être mis en lumière qu'à condition que le sujet, seul ou avec l'aide d'un thérapeute, ne fasse un travail de mémoire afin d'identifier les moments de sa vie assimilables aux événements qui provoquent chez lui un comportement hystérique au sens de la psychanalyse. Par exemple pour un enseignant dont la confrontation à un élève en situation de handicap provoque une attitude de fuite sans que celui-ci ne puisse expliquer pourquoi. Entamer une réflexion sur les périodes de son enfance durant lesquelles il a pu être en contact avec le handicap et identifier ce qu'elles ont provoqué en lui, pourrait lui

permettre de créer des connexions entre ces événements et lui donner l'occasion de faire le deuil de ces périodes difficiles. Une fois ce lien effectué, l'enseignant fera face à la situation de handicap avec plus de recul et pourra mettre en place des outils favorisant l'inclusion de son élève.

6. Cadre méthodologique

6.1. La clinique comme méthode de recherche

Le terme « clinique » originellement lié au domaine de la médecine en revêtant un aspect curatif a progressivement été attaché à d'autres domaines compte tenu de son sens étymologique. Signifiant « ce qui se fait près du lit des malades », il est récupéré entre autres par la psychologie (Lagache, 1949, p.159-177) et les sciences de l'éducation (Revault d'Allonnes, 2014, p.43). La méthode clinique employée au cours de cette étude est à distinguer de la recherche clinique. En effet, « la recherche clinique est l'ensemble des recherches [...] auprès du malade » (Giust-Desprairies, 2005) et qui peuvent être réalisées selon différentes méthodes. Cette méthode « produit des savoirs sur un phénomène à partir du récit des sujets », c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur le discours des sujets interrogés pour produire des connaissances concernant une thématique précise. Une recherche dite clinique ne s'intéresse pas uniquement aux malades. Tout individu capable d'exprimer sa parole au chercheur peut être sujet d'une étude clinique. La parole est, dans mon travail, considérée comme « l'expression de ce qui est essentiel pour lui » vis-à-vis de la question du chercheur. Aussi, pour tenter de cerner les déterminants inconscients chez un professeur des écoles qui impactent son rapport à l'inclusion, n'y aurait-il pas un intérêt à s'appuyer sur le Symbolique de l'enseignant en tant qu'il est « l'expression de ce qui est essentiel pour lui » au regard de ma question de recherche portant sur le rapport à l'inclusion des élèves en situation de handicap ?

De plus, le chercheur en clinique se propose de repérer, en situation, les savoirs et les compétences plus ou moins conscients pour le sujet. Comme la psychanalyse permet de travailler sur des phénomènes inconscients, la clinique considère la vie sociale comme une réalité construite par les significations que lui confèrent les personnes, y compris sans qu'elles le sachent ». En clinique, « le sujet y est compris non comme une substance mais comme le lieu d'affrontement de forces (les instances psychiques) en conflit » (Giust-Desprairies, 2005). On peut parler d'approche clinique d'inspiration psychanalytique lorsque le chercheur tente, par le biais de la parole de son sujet, d'accéder aux manifestations pulsionnelles produites par la question soulevée. Dans cette approche, la parole du sujet est considérée comme en permanence chargée d'affects qui peuvent être interprétés par le chercheur au regard de sa question de recherche. Dans mon travail, je cherche à interpréter la parole de l'enseignant interrogé pour mettre en exergue son fonctionnement psychique. Suite à cette interprétation, je serai alors en mesure de proposer une interprétation aux causes inconscientes qui impactent son rapport à l'inclusion pour proposer des solutions pratiques. Ainsi, « la démarche clinique d'orientation psychanalytique » me permettra « de comprendre et de modifier les situations éducatives » (Pechberty, 1999, p.23-35), ici liées à l'inclusion.

Dans le cadre de cette méthodologie, il ne faut pas omettre de prendre en compte la subjectivité du chercheur. En effet, « si, dans une recherche, le clinicien est [...] en quête d'un

savoir [...] pour lui-même et pour d'autres dans la mesure où il cherche à approcher des aspects de la vie psychique, il est obligé d'en passer par son propre psychisme » (Yelnik, 2005, p.133-146). C'est-à-dire qu'au cours des entretiens, de leur retranscription ou de leur relecture, le chercheur éprouve des « affects positifs ou négatifs [...], des émotions » (Yelnik, 2005, p.133-146) qu'un autre chercheur n'éprouverait pas et qui n'émergent qu'en raison de l'organisation psychique du chercheur. Aussi, cette subjectivité, qui a un effet sur mes interprétations, « fait partie de l'instrumentalisation de la recherche » (J. Filloux, 1974) et fait donc autant office d'« accès à l'analyse » (Barus-Michel et al., 1996) que de limite dans mon travail.

6.2. L'entretien clinique de recherche comme méthode de recueil de données

Pour répondre aux questions que je me pose, je m'appuie sur des entretiens cliniques réalisés avec un professeur des écoles que je nommerai Camille afin d'analyser sa parole. Un entretien clinique ne consiste pas uniquement en la rencontre avec un sujet. C'est l'ensemble des échanges réalisés avec ce sujet qui le constitue. J'utilise, dans le cadre de mon travail, l'entretien non directif (Yelnik, 2005, p.133-146) pour recueillir des données auprès de mon sujet. Ce type d'entretien se caractérise principalement par la non intervention du chercheur sur le discours du sujet (Fernandez & Pedinielli, 2006). Marie-France Castarède (2013) ajoute que le chercheur laisse l'interviewé s'exprimer « sans se sentir piégé ou enfermé dans un schéma » à partir d'une consigne construite avec des « mots simples ». Ses seules interventions consistent en des relances à propos de termes employés par le sujet (Castarède, 2013, p.139-172). D'autres types d'entretiens existent en recherche, à savoir les entretiens dits directifs et semi-directifs. L'entretien directif n'est pas utilisé en recherche clinique puisqu'il est entièrement préparé par le chercheur en fonction de ses hypothèses. L'entretien semi-directif est quant à lui à mi-chemin entre les deux précédents. Ainsi, « l'attitude non-directive qui favorise l'expression personnelle du sujet est combinée avec le projet d'explorer des thèmes particuliers » (Fernandez & Pedinielli, 2006). Après avoir réalisé mes entretiens, je remarque que ceux-ci n'étaient ni totalement non directifs, puisque je suis intervenu afin de relancer mon sujet sur d'autres problématiques, ni semi-directifs en raison du fait que mes interventions étaient majoritairement des relances. Il est alors possible de les qualifier de « semi non directif » au sens de Montagne et Gilbert (Montagne, 2019)

La démarche exploratoire implique le chercheur intellectuellement pendant un temps prolongé mais aussi affectivement, puisque sa motivation pour cet objet est elle aussi liée à des déterminants subjectifs qu'il doit prendre en compte pour ne pas en faire des obstacles (Yelnik, 2005, p.133-146). Il découle de ces observations que l'entretien clinique, pour éviter les écueils, doit suivre des règles. Catherine Yelnik identifie en 2005 des conditions à respecter en termes de distance entre le chercheur et son sujet ainsi que de posture pour le chercheur. La qualité d'un entretien peut selon elle, être favorisée par le fait que chercheur et sujet n'aient pas une trop grande connaissance l'un de l'autre car « l'histoire de la relation, les affects, les enjeux réels ou imaginaires, ce que chacun sait ou croit savoir de l'autre, la crainte d'être jugé, ne manqueraient pas [...] de gêner l'expression de l'un et l'écoute de l'autre ». Toutefois, Giust-Desprairies (2005) souligne que « la confiance est nécessaire » entre le chercheur et le sujet. L'entretien est « beaucoup plus qu'un outil », c'est « une rencontre avec l'autre pour un recueil

de sa parole ». Il est donc nécessaire de maintenir un équilibre dans la relation entre les deux interlocuteurs. Pour garder une certaine neutralité et mettre chacun en confiance, la confidentialité des propos tenus et l'anonymat du sujet doivent être préservés, afin de ne pas biaiser les révélations que celui-ci peut faire. Enfin, pour permettre une analyse précise du contenu du discours, l'entretien doit être enregistré pour ensuite être traité par le chercheur. Aussi les entretiens que j'ai réalisés avec Camille sur la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap ont été enregistrés. Ce dispositif évite également au chercheur « d'entrer dans l'univers de l'interviewé dans le plan réel » et d'éviter « fusion et confusion » comme le dit Revault d'Allonnes (1989). Concernant sa posture pendant l'entretien, le chercheur « s'efface pour être à l'écoute de l'autre » (Castarède, 2013, p.139-172). Ainsi, il repère et écoute les lapsus, erreurs de langue et silences dans les différents temps de l'échange car ils peuvent constituer des symptômes de manifestations inconscientes. Il faut donc les relever et « considérer qu'ils sont sources d'information, qu'ils peuvent permettre d'apprendre, de comprendre quelque chose » (Yelnik, 2005, p.133-146). Les relances que le chercheur peut faire pour obtenir plus d'explications concernant un point évoqué par le sujet doivent faire l'objet de questions ouvertes n'orientant pas la réponse de ce dernier. Il ne doit pas laisser transparaître ses réactions face à ce qu'il entend, qu'elles soient positives ou négatives.

Dans cette perspective, les entretiens ont débuté par une « question inaugurale » qui amorçait l'entretien en l'orientant autour de la question de l'inclusion des élèves en situation de handicap. J'ai questionné perpétuellement les dires de mon sujet au regard de mon objet d'étude et rebondi sur certains points en le relançant pour obtenir des explications. Dans la ligne de conduite de Giust-Desprairies (2005), chaque entretien prenait fin quand j'avais obtenu de Camille « l'expression d'un changement, d'une surprise du sujet sur sa propre histoire ». C'est-à-dire lorsqu'elle donnait un sens nouveau à ses difficultés d'inclusion des élèves en situation de handicap au regard de sa réflexion. En termes pratiques, mes entretiens se sont déroulés dans la classe que je partageais avec Camille pour favoriser un climat de confiance de ce lieu qui lui est familier. De plus, je me préparais au recueil de sa parole en ordonnant mes idées avant chaque entretien afin de pouvoir la faire expliciter lorsqu'elle abordait un sujet attendant à ma question de recherche. Je n'ai pas ou très peu pris de notes pendant les entretiens pour ne pas affecter son discours. Cependant, chaque entretien était enregistré à l'aide d'un dictaphone pour que je puisse correctement analyser les interviews et ne laisser aucun propos dans l'oubli. Concrètement, il a été difficile pour moi de respecter scrupuleusement les règles de l'entretien clinique exposées précédemment. De plus, il n'était pas aisé sur le moment de poser mes questions correctement, c'est-à-dire de manière ouverte, afin d'obtenir une argumentation naturelle de la part de Camille sur les problématiques abordées. Ces difficultés ont rendu la parole de Camille parfois moins pertinente que ce qu'elle aurait pu être vis-à-vis de mon objet d'étude. Cependant, j'ai pu profiter de sa capacité naturelle à justifier et argumenter sa pensée, ce qui a atténué en partie le manque de précision de mes remarques. En outre, il était assez aisé de ne pas intervenir pendant son discours mais il était beaucoup plus ardu de trouver les propos sur lesquels rebondir afin d'enrichir sa parole et nourrir l'objet de mon étude.

6.3. Analyse interprétative

Suite à l'enregistrement des entretiens avec son sujet, le chercheur doit réaliser un « travail de psychanalyste » (Blanchard-Laville, 1999, p.9-22) pour en interpréter le sens. Ce traitement doit être précédé d'une phase de retranscription à l'écrit des dires et attitudes qu'a eu le sujet durant l'entretien. « L'interprétation ne vise pas le vrai dans la situation, mais le sens potentiel » (Jovenet, 2010, p.23-36). C'est-à-dire que la mission du chercheur est d'inférer à partir de ce qu'il a enregistré pour repérer les symptômes et les traduire à l'aune de son objet d'étude. Inférer c'est « lire entre les lignes », voir au-delà du message transmis originellement. « C. Rogers (1977) donne celui [l'exemple] d'une personne qui s'adresse ainsi à un voisin nouvellement installé : « Vous découvrirez bientôt que ses habitants sont d'une pauvreté culturelle attristante ». Cette personne "communique" son point de vue sur son voisinage et présume que le nouveau venu ressentira la même chose ; ce faisant, elle "révèle" ou communique involontairement qu'elle se sent supérieure à ses voisins [...] » (Yelnik, 2005, p.133-146). Il s'agit pour le chercheur, non pas de donner du sens aux propos du sujet car cela reviendrait à dire qu'ils n'en avaient pas auparavant, mais de leur donner un sens nouveau. Pour ma recherche, il s'agissait de repérer, à travers le récit de l'expérience de Camille, des symptômes expliquant son rapport à l'inclusion des élèves en situation de handicap. Cette analyse m'a permis d'identifier la logique qui dirige sa dynamique psychique vis-à-vis de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Concrètement, j'ai pu repérer au cours des entretiens que mon sujet se trouvait régulièrement frustré en situation d'inclusion pour différentes raisons. L'analyse de ces derniers m'a permis d'identifier des événements vécus dans son enfance et dans son expérience professionnelle qui ont provoqué des conflits non résolus à ce jour et qui peuvent expliquer cette frustration.

6.4. Construction de cas

L'étude de cas est une méthode de recherche mobilisée pour étudier des « phénomènes en situation réelle » en apportant une « analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limité de sujets ». Berg (2000) dit que le chercheur doit interpréter les informations collectées pour comprendre le fonctionnement de son sujet « en situation réelle » (Barlatier, 2018, p.126). Dans le cadre de ma recherche, je dois comprendre le fonctionnement psychique d'un professeur des écoles qui doit inclure un élève en situation de handicap dans sa classe. Selon Koupernik (1998), le concept de cas « se réfère à un épisode de traitement dans lequel une personne reçoit l'aide d'un thérapeute ». Cette définition est liée au sens étymologique de la clinique qui place le chercheur « près du lit des malades ». La confrontation entre mon objet de recherche et mon sujet doit donc se faire directement par mon intermédiaire, d'où l'utilisation de l'entretien clinique. Selon la classification de Sigglekow (2007), ma recherche vise à illustrer « une théorie », l'inclusion scolaire, « par un cas », un professeur des écoles, « qui va apporter de nouveaux éclairages » sur celle-ci. Il s'agit pour moi d'apporter un regard nouveau sur l'inclusion des élèves en situation de handicap grâce à la psychanalyse. Mon étude portant sur

un cas unique, la question de la légitimité de mes interprétations se pose naturellement. Cependant, comme le suggère Labridy (2017), « le singulier renseigne le collectif ». Bien que les observations et interprétations que je ferai lors de l'entretien avec le professeur des écoles demeureront propres à son cas, celles-ci permettront de mieux comprendre les mécanismes subjectifs en jeu dans le rapport à l'inclusion d'un élève en situation de handicap dans une classe.

7. Le cas de Camille⁹ : « *Quand tu fais une recette pi que [...] il t'en manque un bout ben tu risques de manger un truc pas terrible à la fin.* »

7.1. Présentation de Camille

Camille est professeur des écoles depuis vingt ans. Au cours de sa carrière, elle a enseigné en maternelle et en élémentaire. Actuellement, elle partage avec moi une classe de CE2-CM1, niveau auquel elle enseigne depuis quelques années.

Plusieurs raisons m'ont fait faire le choix de recueillir sa parole pour ma recherche. D'une part les enseignants dont je pensais la parole intéressante de prime abord n'ont pas répondu positivement à ma sollicitation. D'autre part, elle est la collègue avec qui j'ai le moins d'interactions personnelles dans le temps scolaire. J'évite donc un biais relationnel au prix d'un potentiel biais pédagogique dans le recueil de sa parole. Mon analyse portant davantage sur son vécu personnel pour expliquer son comportement professionnel, j'estime que la qualité des propos recueillis sera satisfaisante. De plus, ses années d'expérience en tant qu'enseignante font augmenter la probabilité qu'elle ait été confrontée à des élèves en situation de handicap au cours de sa carrière. Enfin, compte tenu du contexte sanitaire lié à la pandémie de COVID-19, le fait que nous résidions tous deux à proximité de l'école facilite grandement la possibilité de se rencontrer pour les différents entretiens. Il se trouve qu'un élève de notre classe présente des difficultés scolaires importantes et qui peuvent être assimilées à une situation de handicap par rapport à ses camarades. Ne sachant pas si elle avait enseigné à des élèves en situation de handicap auparavant, j'avais en tête que le cas de cet élève pourrait être intéressant du point de vue du rapport à l'inclusion de ma collègue.

Suite à ma décision de recueillir sa parole, je lui ai présenté succinctement l'objet de ma recherche à savoir le rapport du professeur des écoles à l'inclusion, ainsi que les conditions de recueil de ses propos. J'entends par conditions de recueil des propos la confidentialité et l'anonymat de sa parole vis-à-vis de nos collègues particulièrement et plus largement pour les autres lecteurs potentiels de cette étude.

7.2. Ce qu'elle dit d'elle en tant que sujet

Deux traits de personnalité caractérisent principalement Camille : le besoin d'être rassurée et l'ouverture à la différence. Ces aspects sont mis en évidence dans le récit de son enfance mais aussi dans sa vie d'adulte.

⁹ Prénom d'emprunt choisi par la professeure des écoles interrogée.

C'est au cours du premier entretien que Camille s'est le plus livrée sur sa vie personnelle en présentant plusieurs traits de caractère qui se confirment, se précisent et s'expliquent en situation au cours des entretiens suivants. La plus grande part des propos recueillis sur elle en tant que sujet sont relatifs à son enfance. Toutefois, j'apprends suite à sa description en tant que professeur des écoles qu'elle est « *maman de trois enfants* »¹⁰ (E1>L.24) et qu'elle a une « *vie de famille très agréable* » (E1>L.26). Son statut de mère de famille a une place primordiale dans sa vie. En effet, au moment d'évoquer son rythme de travail, elle dit travailler « *à mi-temps pour des raisons familiales qui [la] frustrent beaucoup* » (E1>L.115-116), mettant alors à mal ses aspirations en termes d'accomplissement professionnel. De plus, on peut supposer que le contexte de la recherche et notre statut d'enseignant l'a poussé à se présenter en tant que professeur des écoles en premier lieu. Je suppose que si elle avait dû se présenter dans un autre lieu que celui de l'école, elle aurait d'abord abordé la question familiale pour ensuite aborder sa vie professionnelle.

En tant qu'élève, à l'école primaire, Camille « *travaillait très bien* » (E1>L.69) et « *se partageait toujours la première place [...] avec deux garçons* » (E1>L.70). Son collègue s'est passé de manière « *normale* » (E1>L.71) mais elle avoue avoir « *un petit peu décroché scolairement* » (E1>L.72). Enfin, malgré des difficultés à valider son DEUG STAPS suite à « *beaucoup de blessures sportives* » (E1>L.77), elle s'épanouit dans cette branche en raison de son goût pour la pratique sportive : « *je faisais [...] beaucoup de sport* » (E1>L.87). Suite à ces propos au sujet de son vécu d'élève, je me questionne sur cette relative décroissance de réussite scolaire entre l'école élémentaire et le lycée. Une des hypothèses que je fais provient de l'évocation d'un besoin de « *reconnaissance* » (E2>L.564) qu'elle ressent en tant qu'élève d'école élémentaire. Une plus faible démonstration de reconnaissance de la part des professeurs du collège et du lycée par rapport à ceux de primaire et notamment de son enseignant de CM2 qui était « *formidable* » (E1>L.32, 33, 40) serait-elle la cause du décrochage scolaire observé au lycée ? De plus, elle dit qu'elle se sentait « *un petit peu déçue des fois* » (E2>L.559-560) par une de ses enseignantes malgré son travail : « *ça fait mal je trouve quand t'es gamine et pi que tu travailles toujours bien pi que, j'avais l'impression qu'elle me félicitait pas plus que ça* » (E2>L.555-556). Sa déception est alors synonyme de perte de plaisir. Le plaisir est défini comme « un état de contentement, une sensation ou une émotion agréable, liée à la satisfaction d'une tendance, d'un besoin, d'un désir, à l'exercice harmonieux des activités vitales » (Montagne & Labridy, 2011). Dans son cas, Camille se serait retrouvée privée de la satisfaction de son désir de reconnaissance de la part de ses enseignants et n'aurait donc plus trouvé d'intérêt à travailler si dur. Cette expérience ne la pousserai-elle pas à être une enseignante prévenante envers ses élèves ? Et cette attitude ne serait-elle pas accentuée avec les élèves en situation de handicap ?

Ces traits de caractère se retrouvent dans son attitude en tant qu'enseignante¹¹ et dans son goût de l'effort sportif. Malgré les déceptions ressenties pendant sa scolarité, je peux supposer que Camille était épanouie à l'école primaire, où elle réussissait, et particulièrement en classe de CM2 : « *je me suis jamais ennuyée avec lui à l'école* » (E1>L.40-41). Les principales causes de cet épanouissement viennent de son sentiment d'être « *rassurée dans sa*

¹⁰ Les extraits en italique et entre guillemets sont issus des paroles du sujet telles qu'elles ont été prononcées au cours des entretiens.

¹¹ P.24 Ce qu'elle dit d'elle en tant qu'enseignante

classe » (E1>L.534) et le fait qu'il « *avait une manière [...] de [...] transmettre les choses qui passaient [...] toutes seules* » (E1>L.50-52). Camille était donc une élève qui s'épanouissait en classe à condition d'être rassurée et que ses efforts soient récompensés. Ne tenterait-elle pas de reproduire ce schéma au sein de sa propre classe ? Ce trait de caractère est contradictoire avec le fait qu'en tant qu'adulte, quand elle dit être dérangée par la nécessité d'avoir la « *validation de tout le monde* » (E1>L.164) pour proposer les activités qu'elle souhaite à ses élèves.

Toutefois, elle est tout à fait capable de prendre du recul sur ses émotions et de les rationaliser. Concernant l'enseignante avec qui elle ne se sentait pas valorisée, elle admet que celle-ci avait été « *hyper bienveillante* », qu'elle « *avait bien réagi* » et qu'elle « *s'était bien occupée [d'elle]* » (E2>L.549-550) suite à une situation de harcèlement qu'elle subissait. Ne chercherait-elle pas à faire ressentir ce *care*, au sens de Tronto et Fisher (Tronto, 2008), à ses élèves au quotidien ? Dans la même veine, Camille trouve « *intéressant* » (E2>L.21) de revenir sur ses expériences et de « *faire une petite introspection sur [...] son vécu [...]* » (E2>L.6-7). J'en déduis que les entretiens que nous passons ensemble la font réfléchir et impactent relativement sa manière de penser et potentiellement sa pratique professionnelle.

Pendant son enfance et toujours en tant qu'adulte, Camille dit avoir « *beaucoup d'empathie* » (E2>L.71). À l'école, elle « *étai[t] déjà bien attirée par les enfants qui étaient un peu tout seuls [...], aimai[t] bien aller vers eux et [...] essayer de comprendre pourquoi ça allait pas* » (E2>L.71-73). En outre, son empathie est doublée d'un souhait de procurer du bien-être à ceux qui en ont besoin. En parlant d'une élève atteinte de trisomie 21 elle confie que « *quand on voyait qu'elle était fatiguée, si la maman nous avait dit "elle a pas bien dormi" [...] ou quoi que ce soit [...]* ... *On la gardait au chaud [pendant la récréation]* » (E2>L.167). Elle est donc attentive au bien-être, aux besoins des personnes qu'elle a sous sa responsabilité et désire leur accomplissement : « *je trouve que [...] justement de gérer ce problème, essayer qu'à l'école, ce problème il soit pas là et pi qu'elle soit bien... [...] ça peut [...] contribuer à sa réussite scolaire* » (E2>L.774) [En parlant d'une élève en situation de handicap due à sa situation familiale].

Enfin, je peux dire que Camille est une personne curieuse et ouverte à la différence. En effet, notre école accueillera prochainement une classe d'élèves atteints de troubles du spectre autistique. Vis-à-vis de leur arrivée, elle dit qu'il lui « *tarde [...] qu'ils soient là* » (E2>L.259) afin de se faire une « *expérience nouvelle* » (E2>L.257) qui pourra la faire évoluer. Cette acceptation de la différence est potentiellement liée à un événement marquant de son enfance. En effet, Camille a longtemps vécu en face de chez un enfant atteint d'une forme d'autisme assez sévère : « *ça m'a toujours interpellé et [...] mes parents nous ont toujours tenu un discours de tolérance, [...] de respect [...] et puis de compassion* » (E1>L.285-286). Au-delà du discours bienveillant des parents, c'est ici l'opposition relative entre les termes respect et tolérance face au mot compassion qui me questionne. En effet, le respect traduit une idée de considération envers une personne et la tolérance est inhérente à l'acceptation de la différence. La compassion, quant à elle, fait davantage référence au partage de la souffrance d'autrui, et donc à une empathie exacerbée. Compte tenu de la nature empathique de Camille, je m'interroge alors sur ce que représente la parole parentale pour elle. En effet, en parlant de la décision des voisins de ne pas intégrer leur fils dans la vie du lotissement, elle affirme qu'elle « *n'avait*

jamais pu avoir un contact avec lui [...] » (E3>L.189) et elle « pense que c'était pas de [sa] faute à [elle], c'était les parents qui ont jamais voulu » (E3>L.190).

À travers les différents entretiens, Camille n'a que très rarement évoqué directement ce qu'elle est en tant que sujet. Toutefois, ses propos concernant son métier et sa pratique professionnelle illustrent et enrichissent le portrait qu'elle fait d'elle-même.

7.3. Ce qu'elle dit d'elle en tant qu'enseignante

Camille a entamé sa vingtième année d'enseignement à la rentrée 2020. Pendant ces années passées « *en région parisienne, en région lyonnaise* » et depuis « *neuf ans [...] en Franche-Comté* » (E1>L.21-22), elle n'a pas encore eu l'occasion de travailler à plein temps. Elle a fait « *beaucoup de remplacements, de compléments de personnes* » (E1>L.17). Cette situation provoque aujourd'hui « *de grosses remises en question* » (E1>L.20) malgré son engouement pour le métier : « *d'une manière générale l'enseignement [...], j'adore ça* » (E1>L.18-19).

Elle est devenue enseignante en suivant « *une grosse vocation [...] due à [s]on enseignant de [...] classe de CM2* » (E1>L.29-30) qui l'a énormément marqué : « *mon maître de la classe de CM2 que j'ai trouvé tellement formidable et franchement depuis que je suis toute petite c'est ça, [...] et c'est lui qui m'a donné envie de faire ce métier* » (E1>L.32-35). Elle garde des souvenirs très précis de cet enseignant et particulièrement des activités qu'il proposait : « *les échecs on en faisait, c'était pas [...] pour faire des échecs, c'était pour apprendre à raisonner d'une certaine manière. Il nous a [...] appris à comprendre le système décimal en nous amenant avec la base deux, la base trois [...]* » (E1>L.56-59). Malgré la vocation, le public auquel elle se destinait à enseigner n'était pas défini de prime abord. En évoquant ses études en STAPS, elle savait qu'elle « *pouvait éventuellement repartir avec son concours de professeur des écoles* » (E1>L.87-88) dans le cas où elle ne se plairait pas dans le métier de professeur d'EPS, ce qui s'est avéré être le cas : « *c'est là que je me suis dit que je ne voulais absolument pas être prof d'EPS [...] parce qu'on avait fait des stages en primaire et le public me convenait mieux* » (E1>L.79-81). Sa vocation pour l'enseignement s'est donc restreinte au public d'école élémentaire.

Pour elle, être enseignante c'est « *transmettre aux enfants [...] le savoir, [...] les valeurs [...] que on nous a appris* » (E1>L.39-40). Sa conception de l'enseignement passe aussi par « *le côté [...] psychologique* » (E3>L.489) parce que « *t'as une relation humaine avec tes élèves [...] donc [...] tu dois connaître des choses* » (E3>L.491). Enfin, le métier d'enseignant exige aussi de « *faire en sorte que les élèves deviennent citoyens* » (E1>L.173-174). Pédagogiquement, elle « *aime bien travailler en « projet », elle trouve que « ça fait un fil conducteur et [...] ça permet aussi aux enfants de [...] se raccrocher à ça et pi ça fait un petit univers* » (E2>L.504-505). Vis-à-vis de l'originalité de son enseignant de CM2 et de son désir de créer une atmosphère particulière dans sa classe, on peut supposer que Camille s'identifie à cet enseignant. L'identification peut être définie comme « *processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci* » (Laplanche & Pontalis, 1978). Autrement dit l'identification se traduit par l'appropriation par un sujet de traits de personnalité d'un autre sujet afin à lui ressembler. Dans sa classe elle « *fait les choses comme [elle] les sent [...]* »

(E1>L.114). Malgré tout, elle n'impose pas ses méthodes aux collègues avec qui elle partage sa classe, elle a même tendance à adopter celles des autres pour ne pas déranger : « *Bah j'ai trouvé d'autres solutions [...], j'ai [...] moins [travaillé en] projet* » (E3L.74), en évoquant sa réaction face à l'impossibilité de mettre en place des projets. Concernant sa volonté de « *faire les choses comme elle les sent* » (E1>L.114), elle précise qu'elle le fait « *en se tenant aux programmes parce qu'on est obligé* » (E1>L.114-115). Cette dernière remarque me questionne quant à son rapport à la hiérarchie qu'elle considèrerait, d'après ces propos, comme castrateurs vis-à-vis de sa liberté pédagogique. Plus tard dans le même entretien, au moment d'évoquer ce qui lui déplaît dans son métier, elle ajoute qu'elle se sent « *beaucoup tenue [...] avec des choses [...] qui [lui] sont de plus en plus imposées* » et qui donnent le sentiment « *d'avoir de moins en moins de liberté* » (E1>L.152-153). Mon questionnement face à ses propos est notamment dû au fait qu'elle se caractérise comme « *assez sévère* » (E1>L.118) et affirme « *qu'à partir du moment où un élève vient à l'école, il doit respecter les règles d'école, de la classe qu'on établit ensemble* » (E1>L.110-111). On pourrait alors penser d'une part qu'elle se sent bridée par une hiérarchie faisant appliquer des règles alors qu'elle-même réserve le même traitement à ses élèves. D'autre part je suppose que la différence de rapport entre elle et la hiérarchie et celui qu'elle a avec ses élèves provient du fait que les règles qu'elle fait respecter sont construites avec l'accord des deux parties. Je me demande alors quelle serait sa perception de la hiérarchie et des contraintes du métier si elle avait la possibilité de donner son avis quant à la construction et l'application des règles qu'elle doit suivre. Malgré cette sévérité assumée, Camille avoue adopter un comportement différent avec les élèves en situation de handicap. Elle s'autorise plus de flexibilité dans l'application des règles quand elle juge que la responsabilité est remise en cause par la situation singulière d'un élève : « *On était un petit peu plus tolérants [...] pour les lunettes, elle s'est fait disputer mais [...] je pense que c'était dans la limite de son handicap* » (E2>L.104-105).

Camille est une enseignante qui prend en compte les besoins de ses élèves, qui sont sa source de motivation. Évoquant ce qui la fait avancer en tant qu'enseignante, elle dit : « *grâce à eux voilà, on est motivé, on met des choses en place [...]* » (E1>L.197). Plus tard, en évoquant l'accueil potentiel d'un élève en situation de handicap, elle affirme que « *ce n'est pas facile tous les jours [...] mais c'est encore moins facile pour l'élève* » (E1>L.262-263), ce qui confirme son empathie en tant que sujet et en tant qu'enseignante. Pour répondre aux besoins de ses élèves, elle est une enseignante consciencieuse qui sait reconnaître ses lacunes et identifier ses besoins de formation : [*En parlant de formations sur l'école inclusive*] « *je pense que ça c'est des formations qui doivent valoir le coup* » (E1>L.343). On retrouve dans l'adulte qui a envie de bien faire pour tous, l'élève qui travaillait dur pour réussir afin obtenir dans le premier cas l'« *envie d'apprendre et [...] l'enthousiasme* » (E1>L.95-96) de ses élèves et dans l'autre la reconnaissance de ses professeurs. En outre, cette empathie naturelle entre parfois en contradiction avec le fait « *qu'à partir du moment où un élève vient à l'école, il doit respecter les règles d'école* » (E1>L.123-124). En effet, quand un élève a des besoins particuliers, elle s'autorise à accorder un « *traitement de faveur* » (E2>L.164) ; « *quand un enfant est très pénible [...] tu lui trouves moins d'excuses entre guillemets qu'à un enfant qui a un réel handicap* » (E2>L.219-221). Compte tenu de l'importance qu'elle accorde à son statut de

mère¹², je suppose que sa fonction de parent prend le dessus sur ses convictions professionnelles dans la mesure où cela n'impacte pas le fonctionnement global de la classe. Ainsi, n'identifierait-elle pas les élèves en situation de handicap et en difficulté en classe à ses propres enfants pour qui elle souhaite une élévation et dont elle juge qu'ils sont plus méritants d'attentions particulières à ses yeux ?

7.4. Ce qu'elle dit du handicap

Dès le premier entretien, j'ai remarqué que le monde du handicap en général peut être flou du point de vue sémantique pour les personnes qui n'y sont pas directement confrontées. En effet, les entretiens ont révélé une difficulté pour Camille à définir les termes « handicapé » et « personne en situation de handicap » alors que la situation de handicap n'est que l'appellation retenue pour désigner le handicap d'une personne depuis l'adhésion de l'OMS au modèle de Wood pour désigner la personne handicapée¹³.

Pour Camille, la notion de handicap renvoie à un ensemble plus « *restreint que situation de handicap.* » (E2>L.341). Pour elle, « *il y a le handicap reconnu médicalement et puis la situation de handicap [...] élargit beaucoup plus la palette et qui peut englober des enfants [...] qui ne relèvent pas d'un handicap [...] reconnu par le système médical mais qui [...] pose des problèmes à l'élève quand même* » (E2>L.349-352). Dans ce cas, le handicap serait causé par « *une maladie* » (E1>L.249 ; E2>L.371) tandis que la situation de handicap peut être causée par exemple par « *une situation à la maison* » (E2>L.769) qui altère les capacités de l'enfant à l'école. Ainsi je déduis, à partir du modèle de Wood, que Camille associe le handicap à la déficience reconnue médicalement et la situation de handicap au désavantage social qui en découle alors que le second n'est que la conséquence de la première. Or, ne pas lier les deux et s'arrêter à l'aspect médical laisse dans l'ombre la possibilité d'agir directement sur le désavantage social subi par l'élève avec ses armes de professeur des écoles. En effet, une inclusion réussie est caractérisée par la participation totale d'un élève et non par l'ampleur de la déficience dont il est atteint.

La première confrontation de Camille avec le handicap date de son enfance. En effet, la maison dans laquelle elle a grandi se situait en face de celle d'un enfant, quelques années plus jeune qu'elle, en situation de handicap mental « *lourd* » (E1>L.281). Je parle ici de confrontation et non de rencontre car Camille « *ne le voyait jamais cet enfant* » et ne « *ne faisait que... l'entendre* » (E3>L.135). Ces mots s'expliquent par le fait que cet enfant « *a été très vite placé en centre* » (E1>L.284) et que ses « *les parents [...] ne l'ont pas du tout intégré dans la vie du lotissement* » (E2>L.670-671). De ce fait, la représentation qu'elle avait de cet enfant a longtemps été « *imaginaire* » (E3>L.134). Elle concède ensuite qu'elle « *le voyait quelques fois dans la voiture* » (E3>L.180-181). Ces expériences visuelles n'ont pas été sans incidence sur Camille : « *physiquement il avait du mal à marcher [...] j'me souviens il avait des chaussures [...] orthopédiques quoi ça nous [en parlant de ses frères] impress', ça m'impressionnait les rares fois où on le voyait, c'était un enfant très maigre, physiquement voilà tu voyais bien que*

¹² P.21 Ce qu'elle dit d'elle en tant que sujet

¹³ P.3 Introduction

il [...] était pas comme [...] tous les autres enfants. » (E3>L.182-186). J'ai retrouvé cette idée que le handicap se voit et se reconnaît dans les propos de Camille quand elle m'a parlé de C., une élève porteuse de trisomie 21 – handicap qu'elle qualifie également de « *lourd* » (E2>L.251) – qu'elle a suivi pendant sa scolarisation en maternelle : [En parlant de la différence de C. par rapport aux autres élèves] :

- « *Bah déjà physiquement je pense hein, elle avait sa petite tête même si elle était adorable et tout elle est, elle avait quand même voilà* » (E2>L.153-154) ;
- « *Elle nous faisait le grand écart t'sais ils sont très souples les petits trisomiques. [...] Oui son physique quoi* » (E2>L.155-158) ;
- « *[...] Comme Camille, qui a un, un, un handicap qui est, 'fin qui est... Excuse-moi mais qui est visible* » (E3>L.300).

Cette expérience visuelle paraît indéfectible de sa relation avec C. quand elle martèle « *j'la voit se, c'est vrai qu'j'la voit parce qu'elle mangeait toujours une galette de riz. Donc euh j'la vois des fois manger sa galette de riz euh, à la récré* » (E2>L.183-185). La confrontation de ces deux expériences différées dans le temps me laisse penser que Camille ne considère pas, selon ses termes, une personne handicapée si elle ne l'identifie pas comme tel visuellement d'après son physique ou son comportement.

Au fil des entretiens et en détaillant sa perception de son voisin d'enfance et de C., j'ai pu remarquer que la notion de situation de handicap – reconnu médicalement – était associée à une idée de dépendance et de vulnérabilité. En effet, en expliquant un moment de panique ressenti à un moment où C. s'était cachée dans l'école, elle explique que la petite fille « *est vulnérable* » (E3>L.419) et qu'elle a « *vraiment peur pour elle* » (E3>L.420). Si cela avait été un autre élève, elle confie qu'elle « *aurait eu peur [...] qu'il décide de faire quelque chose qui le mette en danger* » (E3>L.426) alors que pour C., elle a eu peur que l'enfant « *n'aurait pas décidé* » (E3>L.427), et qu'elle « *[ne sache] plus gérer* » (E3>L.435) malgré le fait qu'elle « *savait très bien ce qu'elle faisait* » (E3>L.434). Concernant son ancien voisin, elle dit qu'« *il a été euh à la charge de ses parents toute sa vie* » (E3>L.175-176) sans « *aucune indépendance* » (E3>L.178).

En classe, elle considère élève handicapé et en situation de handicap de la même manière. En effet, selon elle, « *un élève qui n'est pas dans le handicap ou en situation de handicap c'est un élève [...] qui suit sa scolarité sans [...] incident particulier et qui n'a pas besoin d'une aide plus importante supplémentaire* » (E2>L.400-402). Aussi, tout élève correspondant à cette désignation n'est pas en situation de handicap à l'école, qu'il soit porteur d'un handicap reconnu ou non. Toutefois, considérer l'élève en situation de handicap comme les autres ne signifie pas parvenir à lui enseigner comme aux autres. Elle a en effet des difficultés et ressent de la frustration dans son enseignement avec les élèves en situation de handicap selon sa définition.

Après avoir tenté de mieux expliciter les signifiants de ces deux notions, Camille vient à dire que « *la frontière [entre les termes] [...] [n']est pas facile à déterminer* » (E2>L.429-430). De plus, en prenant un élève en exemple, elle dit qu'« *il est en situation de handicap* » et que « *s'il avait la chance d'avoir un bilan [...] orthophonique [...], il passerait peut-être dans le handicap* » (E2>L.432-434). Ainsi, malgré sa différenciation sémantique des deux termes, elle les rapproche quand il s'agit d'illustrer un exemple concret dans son vécu.

Enfin, au moment d'aborder la manière dont Camille gèrerait la naissance d'un enfant en situation de handicap et de questionner sa réaction en tant que mère, elle se trouve dans une situation d'impossible à dire qui peut être lié au Réel lacanien : « *j'peux pas te dire comment je gèrerais cette différence parce que tu vois, c'est trop* » (E3>L.207-208).

Pour conclure plus globalement sur le rapport de Camille au handicap, elle dit que le handicap serait un phénomène qui rend un individu vulnérable, qui se voit mais qui ne lui fait « *pas peur* » (E1>L.293), en tant qu'enseignante. Toutefois, en tant que sujet, elle concède que « *les gémissements* » (E2>L.649) de son voisin créaient de l'« *angoisse* » (E2>L.654), en lien avec le fait qu'elle se trouve dans l'ignorance des causes de ces gémissements.

7.5. Ce qu'elle dit d'elle de son rapport à l'inclusion

Comme expliqué précédemment, Camille considère les élèves handicapés et les élèves en situation de handicap de la même manière dans le cadre scolaire. Il en va de même concernant leur traitement et leur inclusion en classe. Au cours des entretiens, nous avons été amenés à expliciter et différencier les termes inclusion et intégration. Au moment où je la questionne sur la différence entre les deux termes, elle répond : « *Tu vois je suis un petit peu novice [...]. Je saurais pas trop comment répondre* » (E1>L.361-362) et justifie le fait qu'elle ne les différencie pas en mettant en cause la tendance qu'aurait l'Éducation Nationale à utiliser des synonymes au moment des changements de ministre : « *Ouais [...] comme [...] je sais que dans l'Éducation Nationale on aime bien changer les mots souvent...* » (E1>L.366-367). Je pense qu'il serait intéressant de questionner diverses personnes, issues des domaines du handicap, de l'éducation et d'autres, extérieures à ceux-ci, pour leur poser la même question afin d'évaluer le niveau de compréhension du jargon spécifique par le grand public.

Jusqu'à l'explicitation de ces deux termes, sa conception de l'inclusion était en réalité la définition de l'intégration, à savoir l'adaptation de l'élève en situation de handicap au sein d'un système. Cette conception n'induit pas de système de compensation puisque c'est à l'élève de s'adapter au fonctionnement du groupe. En parlant d'un élève en inclusion l'année précédente dans une autre classe, elle dit que celui-ci « *se fatiguait très vite dans le sens où au niveau de la concentration. Donc [...] la première année où il est venu ici, il venait que par demi-journée* » (E1>L.344-345). En outre, ayant besoin d'informations médicales pour l'aider à l'inclure et à faire apprendre, elle se trouve en difficulté avec les élèves pour lesquels elle n'a pas ce type de données. En revanche, en tant qu'enseignante, sa pratique professionnelle se veut par définition inclusive puisqu'elle aménage le fonctionnement de sa classe aux élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers :

- « *On faisait vraiment tout pour que Camille se sente comme les autres enfants* » (E2>L.130)131) mais « *On était un petit peu plus tolérants [...] pour les lunettes, elle s'est fait disputer mais [...] je pense que c'était dans la limite de son handicap* » (E2>L.104-105) : en parlant de la petite C. atteinte de trisomie 21 qui avait la manie de prendre les lunettes de ses camarades pour les casser ;
- « *Quand on fait une évaluation c'est pareil, maintenant moi les évaluations je suis avec lui [...], je lui lis toutes les consignes [...] sinon [...] il peut pas, il a trop de*

mal [...] » (E2>L.421-425) : en parlant de son attitude envers un élève en situation de handicap du fait de ses difficultés en lecture cette année ;

- *« Elle est en situation de handicap [...]. Le fait de l'avoir placée devant, [...] de bien insister, [...] tu vois quand je lis les consignes ou que je donne les consignes je la regarde elle [...] » (E2>L.745-747) : en parlant d'une élève malentendante cette année.*

Pour pouvoir inclure les élèves en situation de handicap, Camille exprime le besoin d'informations concernant ces élèves, provenant de son dossier scolaire ou de ses précédents enseignants. Ce besoin est exprimé pour les élèves qui ont un handicap reconnu mais aussi les élèves en difficulté jugée anormale :

- *« Bon, Camille euh, elle est trisomique euh, j'dois tout savoir. » (E3>L.301) ;*
- *« Non lecteur en CE2 ayant redoublé son CP tu dois savoir quoi » (E3>L.274).*

Ne pas avoir connaissance des caractéristiques d'un élève qui le mettent en difficulté en classe est très perturbant pour Camille : *« on est démuni parce qu'on n'a pas toutes les données quoi fin c'est la base. C'est comme quand tu fais une recette pi que t'as pas euh t'as pas la moitié de la recette quoi il t'en manque un bout ben tu risques de manger un truc pas terrible à la fin quoi » (E3>L.245-247).* Ainsi, selon elle, connaître les difficultés à l'avance permet de s'adapter plus rapidement et d'inclure promptement les élèves en ayant réfléchi à des solutions en amont : *« les élèves qui sont dyslexiques, les élèves qui sont dys- autre chose, ça on doit le savoir parce que tu mets tout de suite des choses en place, dès le début de l'année pour eux quoi. » (E3>L.276-278).* Ce désir de savoir la dirige également en dehors du phénomène d'inclusion. En effet, elle confie au cours du dernier entretien qu'elle *« aime bien [s']informer, [...] savoir les choses, [...] savoir où il faut [qu'elle] cherche si [on] lui pose une colle » (E3>L.479-480).* La situation d'inclusion ne la confronterait-elle pas à un inconfort lié à l'impossibilité pour elle de contrôler ce qu'il se passe en classe ?

Malgré son attitude inclusive et ses efforts envers les élèves qui demandent une attention particulière, son côté empathique et consciencieux fait qu'elle est frustrée de ne pas pouvoir faire plus pour eux : *« moi ce qui [...] me frustre le plus c'est que je voudrais aider plus K. mais il faut être [...] avec les autres [...] donc c'est impossible » (E2>L.410-412).* Pour faire face à cette frustration, les entretiens suggèrent deux principales solutions qui présentent des obstacles :

- La formation continue : *« c'est des formations qui doivent valoir le coup » (E1>L.383-384).* Ces mots s'opposent à la réflexion *« on doit avoir une animation... Pédagogique sur l'école inclusive que nous on n'a encore pas eu pi je pense qu'on n'aura pas finalement [rapport à la situation sanitaire qui repousse sans cesse les formations] [...] c'est sûr que de toute façon ils peuvent pas former les gens individuellement » (E1>L.380-383).* Cette remise en cause de la formation continue est partagée par nombre de collègues et dénoncent l'inadéquation des besoins face aux moyens à disposition pour y répondre ;
- L'aide humaine supplémentaire : *« Pour C. [...] c'était facile » (E3>L.291-294) « parce qu'on était aussi l'équipe éducative prêts pour elle, elle avait une AVS, elle avait beaucoup de personnes qui intervenaient à l'école : psychomotricienne euh*

voilà... [...] Tous les acteurs qui intervenaient [...] auprès de C. [...] c'était une équipe quoi. » (E3>L.313-319).

Pour conclure sur ce point, j'estime que Camille est une enseignante empathique qui n'a « pas envie de se mettre de barrières par rapport à ça [au handicap dans sa pratique professionnelle] » (E1>L.391). En outre, dans le cas où elle accueillerait un élève en situation de handicap, « il faudra [...] l'inclure et pas l'intégrer » (E1>L.392). Ce désir d'inclusion peut être le fruit de l'affect généré au moment de la prise en charge de C., l'élève atteinte de trisomie 21 qu'elle a accueilli dans sa classe de maternelle, et qu'elle a vécu positivement et qu'elle souhaite reproduire et améliorer. Toutefois, elle ressent le besoin de se former davantage sur ce point et d'avoir des informations claires sur la cause des difficultés que peuvent rencontrer les élèves en situation de handicap pour garder une certaine maîtrise de la situation et ne pas se sentir « démunie » (E3>L.245).

8. Discussion

L'analyse des paroles de Camille permet de formuler trois hypothèses interprétatives sur les causes inconscientes – qui s'organisent autour des côtés du triangle pédagogique proposé par Houssaye (1988) – qui organisent son rapport à l'inclusion :

- La situation d'inclusion l'empêcherait d'atteindre l'Idéal du moi professoral ;
- La situation d'inclusion la confronterait à un manque à savoir ;
- La situation d'inclusion provoquerait une pulsion d'emprise.

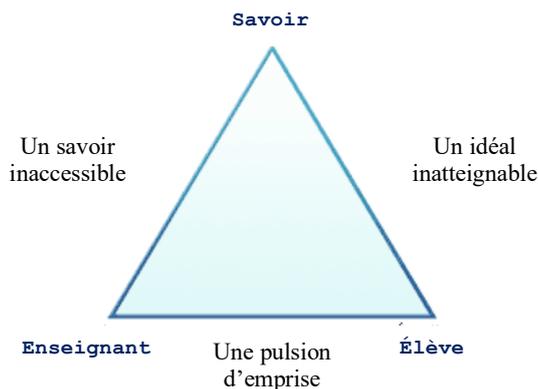


Figure 2 - La structure du rapport à l'inclusion de Camille

8.1. Un idéal inatteignable

La situation d'inclusion empêcherait Camille d'atteindre son Idéal du moi professoral. Selon Freud, l'Idéal du moi est « l'instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer » (Laplanche & Pontalis, 1978, p.310). Autrement dit, il est un modèle que le sujet souhaite atteindre. Cet Idéal est conçu à partir de l'image d'un parent ou d'un proche idéalisé par le sujet. Aussi, l'Idéal du moi professoral de Camille est un modèle d'enseignant auquel elle veut se conformer. Elle décrit brièvement cet Idéal du moi professoral qui tiendrait dans un enseignement « *décalé* » dans lequel elle a pour rôle de « *transmettre le savoir* » à travers une pédagogie de « *projet* » pour emmener ses élèves dans un « *petit univers* ».

En quoi la situation d'inclusion empêcherait alors Camille d'atteindre cet Idéal du moi ? Sa parole révèle que malgré sa volonté, elle ne parvient pas à considérer les élèves en situation de handicap comme les autres élèves. En effet, elle tisse une relation privilégiée avec les élèves qui sont en situation de handicap scolaire, social, physique ou intellectuel. Cette particularité est relevée dans les relations qu'elle a décrit avec trois élèves distincts : C., élève trisomique, K., élève en difficulté en lecture et L., élève malentendante. La différence entre ces élèves et le reste de la classe provoque chez Camille un sentiment d'« *empathie* » qui la caractérise depuis qu'elle est « *petite* ». Ainsi, elle ne se comporte pas de la même manière avec ces élèves qu'avec les autres. Elle leur accorde un « *traitement de faveur* » qui peut être de l'ordre de la compensation ou de l'affection. Dans ces conditions, la classe n'est pas considérée comme un tout formant le groupe classe mais peut être vue comme divisée avec les enfants ordinaires d'une part et les enfants à besoins particuliers – perçus singulièrement – d'autre part. Implicitement, les élèves en situation de handicap se trouvent donc exclus de l'univers créé par le projet mis en place malgré eux et la volonté initiale de Camille.

Ce ne serait donc pas la situation d'inclusion qui fait que Camille n'inclut pas mais plutôt l'empathie qu'elle ressent et la modification de son comportement qui placent les élèves en situation de handicap dans une situation singulière vis-à-vis des élèves ordinaires.

8.2. Un savoir inaccessible

La situation d'inclusion renverrait à un savoir inaccessible. Selon les propos de Laugier (Laugier, 2020), le savoir de la psychanalyse se distingue du savoir en sciences, que l'on peut qualifier de savoir enseignant, qui a une valeur universelle et qui peut s'apprendre et se transmettre. Il demeure étranger au sujet comme un impossible à dire et à représenter pour celui-ci. Ainsi, le savoir en psychanalyse est « par définition un savoir qui ne se sait pas » (Juranville, 1984). Selon la psychanalyse lacanienne, le savoir est donc une part du Réel. À plusieurs reprises au cours des entretiens, Camille m'a fait part de la nécessité pour elle de « *tout savoir* » au sujet d'un élève s'il était en situation de handicap et qu'elle l'accueillait dans sa classe. Ces informations pourraient provenir du « *dossier* » scolaire de l'élève ou bien d'un avis médical.

Elle juge ces informations essentielles pour qu'elle puisse « *mettre des choses en place* » et palier à ses difficultés. Elle avoue également être rassurée et trouver l'inclusion de C. « *facile* » du fait que son handicap soit reconnu par l'autorité médicale. Elle souligne le fait que la reconnaissance médicale du handicap déclenche une meilleure prise en charge du fait d'un supplément de moyens humains notamment. Elle ajoute que le fait d'avoir connaissance des besoins et difficultés de cet élève la pousse à davantage de vigilance et de prévenance quant aux situations qui pourraient s'avérer dangereuses. Concernant les autres élèves en situation de handicap qu'elle a rencontré, dont K., elle déplore l'absence de diagnostic médical qui pourrait selon elle tout changer dans sa prise en charge scolaire. Je suppose également qu'un diagnostic la rassurerait et lui permettrait de comprendre la situation dans laquelle il se trouve. Étant empathique depuis qu'elle est enfant, Camille m'a confié son attrait pour les enfants « *tous seuls* » et « *rejetés* » dont elle cherchait à comprendre la situation et qu'elle tentait d'aider dans la mesure de ses possibilités. Elle n'a pas précisé si elle réussissait à venir en aide ou à comprendre ces enfants. Quoiqu'il en soit, il y a un enfant dont elle n'a pas été en mesure de comprendre par elle-même les besoins : son voisin. Camille a été plus prolixe à son sujet lors de chaque entretien et j'ai ainsi pu imaginer le portrait de cet enfant (désormais adulte) atteint de polyhandicap à propos duquel elle semblait troublée. En effet, il s'agit de la personne en situation de handicap qu'elle a indirectement côtoyé le plus longtemps mais dont elle n'a jamais pu comprendre la situation. Le dernier entretien fait état d'un certain nombre de questions auxquelles Camille n'avait pas de réponses enfant et auxquelles elle n'a pas plus de réponses en tant qu'adulte, à son grand désarroi. En raison de ce manque de savoir sur l'élève et sur elle-même, je suppose que Camille se retrouve dans la même situation gênante lorsqu'elle se trouve face à un élève en situation de handicap ou dont elle ne comprend pas les difficultés.

Ainsi, le manque à savoir de son enfance ressurgirait dans les moments où elle se trouve face à un élève en situation de handicap sous la forme d'un après-coup qui représente un frein à l'inclusion des élèves en situation de handicap en dépit de sa volonté de leur venir en aide.

8.3. Une pulsion d'emprise

La situation d'inclusion empêcherait Camille de satisfaire une pulsion d'emprise. « Freud définit la pulsion d'emprise comme une pulsion de maîtrise sur autrui ou sur le monde » (Sédad, 2009, p.11). Suivant le mécanisme de la pulsion, le but est alors la maîtrise du comportement des élèves dans la classe et l'objet est constitué par les moyens mis en œuvre pour l'atteindre, la compensation des difficultés d'un élève en situation de handicap par exemple. La position de Camille vis-à-vis des élèves en situation de handicap est quelque peu ambivalente. Effectivement, elle exprime d'une part un besoin de créer une relation privilégiée avec ces élèves et d'autre part le désir de les « *fondre* » avec les autres. Le vœu d'une relation privilégiée est le plus perceptible dans les entretiens au moment où l'on a évoqué la présence de l'AESH auprès de C.. En effet, en détaillant son rôle, Camille a insisté sur l'aspect fusionnel de la relation entre la petite fille et son accompagnante et l'impact que l'adulte avait sur l'enfant. Elle souligne que la présence de l'AESH était directement liée à l'implication de l'élève dans les différentes tâches et que quand celle-ci n'était pas là, il était plus difficile de faire travailler la jeune fille. Camille se trouve alors dans une situation où la relation qu'elle entretient avec son élève est interférée par la présence d'un troisième individu. Aussi, Camille perd de son

emprise sur l'élève en situation de handicap quand une aide humaine lui est accordée. Ce phénomène est en contradiction avec le fait qu'elle « *adore gérer plein de choses* » dans sa classe en tant qu'enseignante et référente. Elle m'a d'ailleurs fait part de la frustration qu'elle a éprouvée en tant qu'enseignante à mi-temps au cours de sa carrière, le partage de la classe ne lui permettant pas de faire les choses « *comme elle les voit* » dans sa classe. En outre, elle m'a confié avoir entretenu une relation plus affective avec C., pour qui elle continue aujourd'hui de s'inquiéter. En effet, l'emploi d'adjectif comme « *adorable* » et l'octroi de « *traitement de faveur* » qui ne seraient pas accordés à d'autres élèves – comme le fait de lui laisser la possibilité de ne pas aller en récréation – illustrent un lien particulier entre elle et son élève qu'elle ne cherche pas à éviter.

Dans ces conditions, il est difficile pour Camille de concilier ses deux souhaits. Considérer l'élève en situation de handicap comme tous les autres ou disposer d'une aide humaine l'empêcherait de lui venir en aide comme son empathie le lui dicte. En outre, tisser un lien strictement privilégié et différencier son comportement rendrait impossible une inclusion au sens qu'elle est définie dans les parties précédentes. Elle doit alors en permanence faire le choix entre le sacrifice de son emprise sur l'ensemble du groupe classe ou sur celui de son emprise sur l'élève en situation de handicap.

8.4. Un lien avec un effet d'après coup

L'effet d'après coup déjà décrit dans le cadre théorique est l'effet dans le présent d'une expérience traumatique vécue dans son passé dont un sujet ne se rappelle pas mais qu'il ne parvient pas à oublier. Selon les conceptions lacaniennes, l'après coup serait alors un retour « dans le Réel d'un point d'Imaginaire non symbolisé » (Bessoles, 1995). C'est-à-dire que l'après-coup est le retour d'un phénomène dont le sujet a des représentations dont il ne parvient pas à symboliser avec des mots et qui par conséquent est pour lui un impossible à dire et à représenter. Dans le cas de Camille, la situation d'inclusion en classe ferait remonter à la surface les cris traumatisants de son voisin qu'elle a pu entendre dans son enfance. Cet effet viendrait alors donner corps à l'ensemble de son rapport à l'inclusion, à savoir un manque à savoir, un idéal du moi professoral et une pulsion d'emprise.

9. Perspectives professionnelles

Ce travail de recherche, et plus précisément le recueil de données, se déroulant en parallèle de ma première année en tant qu'enseignant présent à mi-temps dans une classe a déjà et aura nécessairement des effets sur ma pratique professionnelle. En effet, l'apport de connaissances issues du champ de la psychanalyse provoque à lui seul une remise en question personnelle ainsi qu'une prise de recul sur les expériences que je vis en classe. De plus, l'ensemble de la réflexion que j'ai portée sur la problématique de l'inclusion croisée à ma pratique professionnelle m'ont permis de faire évoluer mes représentations. Le principal changement concerne la difficulté que peut représenter l'inclusion d'un élève en situation de handicap au sein d'une classe entière. Mon expérience dans les activités physiques adaptées m'a confronté au handicap dans un milieu privilégié où il était possible de prendre en compte

les besoins de chacun du fait du rapport numérique encadrant-encadré qui m'était favorable. Mon entrée dans l'enseignement m'a permis de prendre conscience qu'une classe ordinaire peut être très hétérogène scolairement parlant, ce qui peut d'ores et déjà distinguer les élèves selon au moins deux groupes de besoins. Inclure un élève en situation de handicap dans une classe revient donc à ajouter un type de besoins différents et très spécifiques à ceux déjà présents. Cependant, ce constat me permet de légitimer le travail que j'ai entrepris et me permettra d'affronter les défis que représente l'inclusion avec une réflexion davantage murie que s'il n'avait pas été entrepris. Afin de prendre en compte les causes inconscientes qui impacteraient ma capacité d'inclusion, je tâcherai de suivre trois principes issues des compétences professionnelles communes aux professeurs et personnels d'éducation¹⁴ qui ont émergé suite à l'analyse des propos de Camille.

Le premier de ces principes consiste à **s'engager dans une démarche de développement professionnel**. Pour cela, le professeur des écoles est invité à observer une remise en question régulière et analyser l'écart entre ce qu'il aspire à être et ce qu'il réalise. Ce principe est lié à l'impossibilité de satisfaire un Idéal du moi professoral. D'une part, mon expérience dans le champ du handicap m'a permis de prendre conscience de la diversité de ses manifestations. D'autre part, mon expérience dans le milieu de l'enseignement et de l'éducation m'ont fait prendre conscience de la diversité des élèves et de leurs besoins. Tenir compte des différences de chacun, qu'il soit en situation de handicap ou non, c'est accepter le fait qu'il est impossible d'appliquer une pédagogie similaire à tous et à tout moment. Par conséquent, un enseignement est idéal pour une classe donnée, à un moment donné.

Au cours des entretiens réalisés, Camille a fait remarquer qu'un élève en situation de handicap peut être en mesure de réaliser une tâche comme ses camarades avec un accompagnement approprié mais qu'il n'en aurait pas été capable seul. Peut-être serait-il profitable pour cet élève d'adapter au cas par cas les tâches à réaliser en fonction des ressources humaines et matérielles disponibles au moment de la réalisation de chaque tâche. Il est évident que cela demande un travail de préparation considérable mais essentiel à la qualité de l'inclusion de cet élève. De plus, il me paraît important de soulever le fait que l'Idéal du moi professoral ne reste pas immuable au cours d'une carrière professionnelle. L'Idéal qui régit un professeur des écoles à un moment précis est construit à partir de son expérience passée et actuelle. Or, le système éducatif en lui-même et le public pris en charge sont en perpétuel changement. Ce changement est inhérent aux évolutions de la demande institutionnelle en parallèle de celles des besoins des élèves. Il faut alors reconsidérer ses attentes du métier ainsi que sa prise en charge des élèves quel que soit leur niveau de classe.

De plus, une remise en question personnelle peut améliorer la capacité à inclure les élèves en situation de handicap mais aussi à faire face à d'autres situations qui me poseront problème. Au même titre les entretiens ont mis en évidence l'importance de la rencontre entre Camille et son voisin dans son rapport au handicap, il est possible que des situations de classe qu'un enseignant ne parvient pas à résoudre comme il le voudrait soient le fruit d'un événement antérieur. Il incombe donc à chacun d'être capable, seul ou avec l'aide d'un thérapeute ou d'un collègue, d'identifier précisément le ou les événements qui déclenchent l'effet d'après-coup

¹⁴ Bulletin officiel du 25 juillet 2013

pour s'interroger sur d'éventuelles situations similaires vécues. Cette introspection modifiera alors la perception de la situation et l'Idéal du moi professoral qui fera évoluer la pratique professionnelle de l'enseignant concerné.

Enfin, dans une démarche de développement professionnel, il est nécessaire pour les professeurs des écoles de se tenir informés de l'avancée de la recherche. L'inclusion étant un phénomène récent, la recherche est amenée à produire des ressources utiles aux enseignants dans leur pratique professionnelle qu'il faut prendre en compte.

Aussi, l'inclusion d'un élève en situation de handicap fera l'objet d'une remise en question de ce que serait l'enseignement idéal pour le professeur des écoles et cet élève. Pour cela, il est envisageable de prendre des notes personnellement suite à des séances particulières, à la fin d'une période ou d'une année scolaire au sujet de ses ressentis, des points négatifs et positifs en direct. La relecture différée dans le temps de ces écrits me permettra d'analyser ce que j'ai ressenti en temps réel pour en dégager des conclusions sur l'Idéal à atteindre dans la situation d'inclusion. La vision globale de ces situations retranscrites sera aussi l'occasion de distinguer l'évolution de ma réflexion et de ma pratique professionnelle dans cette situation pour mieux la penser dans la suite de ma carrière.

Le second principe que j'identifie vise à lutter contre le manque de savoir que peut rencontrer un enseignant qui doit inclure un élève en situation de handicap. Pour cela, le professeur des écoles doit être en mesure de **coopérer avec ses collègues et les partenaires de l'école**. Comme évoqué dans les entretiens par Camille, il paraît « facile » d'inclure un élève en situation de handicap quand l'enseignant possède toutes les informations nécessaires à sa bonne prise en charge. Je classe personnellement ces informations en trois catégories : les informations scolaires, les informations liées à son handicap et les informations concernant ses besoins spécifiques.

Les informations scolaires sont disponibles dans le Livret Scolaire Unique Numérique qui suit les élèves depuis le début de leur scolarisation. Il détaille les réussites ainsi que les difficultés de chaque élève pour chaque année scolaire. Cependant, étant rempli directement par les enseignants, il est possible que certaines expressions ne soient pas aussi claires pour certains que pour d'autres. Dans ce cas, il peut être intéressant de prendre contact directement avec le ou la collègue qui avait cet élève l'année précédente. Cette prise de contact me paraît essentielle, que les données scolaires soient précises ou non. En effet, les élèves en situation de handicap présentent des besoins singuliers qui nécessitent des solutions personnalisées. Par exemple, pour un élève en situation de handicap moteur, qui se trouve dans l'incapacité de lever la main, celui-ci construit un code précis avec son enseignant pour manifester son désir de prendre la parole. Maintenir ce fonctionnement au fil des années et/ou le faire évoluer est facilitant pour l'élève et n'est pas difficile à réaliser. Dans ce cas, les astuces pédagogiques utilisées par un enseignant peuvent profiter à d'autres si elles sont partagées.

Les informations relatives aux caractéristiques du handicap de l'élève peuvent être données par le médecin scolaire ou la MDPH. Comme Camille l'a fait remarquer, mettre des mots précis sur le handicap et ses manifestations peut permettre de mieux comprendre l'attitude et les besoins d'un élève. Mon expérience dans le milieu du handicap me laisse penser que ces informations ne sont pas forcément nécessaires et peuvent créer des a priori. Je favorise une approche de l'élève en situation de handicap à partir de ce qu'il est capable de faire dans les

différents domaines à travers lesquels nos interactions vont s'articuler. En ce sens, le médecin scolaire qui suit l'élève depuis sa scolarisation pourra faire le lien entre les caractéristiques générales du handicap et celles plus spécifiques de cet élève.

Entrent alors en jeu des partenaires privilégiés dans la prise en charge du handicap : les éducateurs/professionnels de santé qui partagent le reste du temps de l'élève et ses parents. Ces interlocuteurs sont ceux qui côtoient l'élève le plus intimement et qui connaissent précisément les besoins et habitudes de cet élève. Il me paraît inévitable de collaborer avec ces personnes pour faciliter le quotidien de toute la classe. Par exemple, si un élève atteint de troubles du spectre autistique a tendance à se boucher les oreilles quand il se sent mal à l'aise et qu'un moyen de le détendre est l'écoute d'une chanson particulière, les parents pourront fournir le lecteur musical et le casque qu'ils utilisent à la maison.

Je n'ai pas abordé ces partenaires en préambule mais il me paraît important de ne pas oublier une dernière catégorie de personnes sur qui l'on peut s'appuyer : les autres élèves. En effet, il ne faut pas oublier que les élèves demeurent avant tout des enfants. Les enfants tissent entre eux des liens parfois inaccessibles pour les adultes. Aussi, je pense qu'il ne faut pas négliger l'aide que peuvent apporter les camarades de l'élève en situation de handicap qui le connaissent souvent mieux que les enseignants, notamment au début de l'année scolaire.

Enfin, les entretiens ont mis en exergue le fait que le manque de savoir du professeur des écoles était externe à lui et les idées développées ci-dessus permettent de remédier à ce manque. Toutefois, ils ont aussi révélé qu'un déficit de savoir interne au professeur des écoles organise aussi son rapport à l'inclusion. Ce manque de savoir sur soi est plus difficile à décerner et il est par conséquent moins aisé à combler. Dans le cadre de ma formation, j'ai eu l'occasion de participer à des groupes d'analyse de pratique. Ces groupes à effectif réduit réunissaient des enseignants stagiaires du premier et du second degré afin d'évoquer des situations vécues en classe qui pouvaient questionner et d'y répondre collectivement. Le protocole suivi dans ces ateliers peut être transposé dans l'établissement avec deux ou plusieurs collègues au sujet d'une situation d'inclusion vécue comme ceci :

- Le professeur qui se questionne explique la situation en donnant le plus de détails possibles sur les faits, sur son ressenti, sur les circonstances de la situation ;
- Les collègues posent des questions si nécessaire pour préciser leur représentation de la situation ;
- Les collègues discutent ensuite de la manière dont ils perçoivent la situation et des solutions envisageables sans entrer dans une forme d'injonction. L'enseignant à l'initiative de la réflexion n'a pas le droit à la parole pendant ce temps-là et ne peut qu'écouter.

La mise en place de ce type de moment peut permettre à un enseignant d'extérioriser des faits impossibles à dire ou à représenter pour lui mais que la réflexion d'une tierce personne permettrait de révéler.

Ainsi, en combinant l'ensemble de ces interactions, les deux formes de savoir identifiées seraient en mesure d'être enrichies et donneraient au professeur des écoles en situation d'inclusion de meilleures armes pour s'y confronter.

Enfin, le troisième principe est lié à la compétence professionnelle **agir en éducateur et selon des principes éthiques**. Par cette compétence, je souhaite illustrer le fait que l'objectif

qui doit primer pour le professeur des écoles est l'éducation de tous les élèves en respectant le principe d'égalité des chances. Cette remarque sous-entend une volonté de lutter contre le désir de contrôle que peut ressentir un enseignant envers ses élèves. Il est normal que le professeur des écoles conserve une maîtrise du groupe classe et ait par conséquent un certain contrôle sur celui-ci. Toutefois, pour que l'acte pédagogique demeure éthique, cette emprise ne doit pas interférer avec l'égalité des chances de chacun des élèves face aux apprentissages. De plus, comme le dit Camille, le professeur des écoles est en relation permanente avec des êtres humains, et en particulier des enfants. Chacun ayant une histoire personnelle singulière chargée d'affect au sens psychanalytique, certains comportements s'en trouvent naturellement uniques. L'importance du statut de mère et le comportement empathique de Camille la pousse naturellement à éprouver des sentiments plus affectueux envers des élèves chez qui elle identifie un besoin de protection. Personnellement, il me paraît important de ne pas tenter de réfréner ces comportements qui font l'essence de la relation pédagogique. Cependant, le professeur des écoles doit tâcher, en tant qu'adulte dans cette relation, de prendre le recul nécessaire pour maintenir une égalité de traitement entre tous les élèves, gage d'un comportement éthique et respectueux de l'ensemble des élèves. Concrètement, cela se traduit par une vigilance dans les moments où on interroge les élèves et une équité de traitement dans les évaluations proposées au regard des besoins divers des élèves notamment.

10. Implication d'après-coup

Cette partie se divisera en deux temps car je me suis questionné au sujet de ma posture vis-à-vis de ma recherche à deux reprises au cours de mon travail. Une première fois à la fin de la construction de mon cadre théorique et une seconde au terme de mon étude.

Après huit mois de réflexion, je réalisais d'ores et déjà que ma recherche me faisait évoluer personnellement, en tant qu'étudiant et en tant que futur professeur des écoles.

En tant qu'individu, la découverte de concepts psychanalytiques et leur compréhension m'a appris à mieux me comprendre. La découverte du concept d'après-coup m'a permis d'expliquer plus pertinemment mon empathie naturelle envers les personnes en situation de handicap. Il m'a également permis de justifier une sensibilité particulière vis-à-vis de certains événements comme les incendies et les accidents de la route en fonction de l'affect que j'y ai associé durant mon enfance dans des situations familiales. De plus, la connaissance plus précise du champ psychanalytique me permettait au quotidien de prendre du recul sur certains de mes comportements et inhibitions. Cette prise de recul rendait possible l'objectivation de certaines situations et l'adaptation de mon comportement pour évoluer. En tant qu'étudiant en master des Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) 1^{er} degré, j'ai pris conscience du fait que mon travail concernant la notion d'inclusion me permettrait d'aborder plus sereinement certains examens demandant de proposer des solutions pour que le contenu pédagogique proposé soit profitable à tous les élèves. De plus, je me suis rendu compte que ma formation initiale en APAS me donnait un bagage de connaissances et une expérience relative au handicap qui me permettait de mieux appréhender cet aspect de la formation. En effet, de nombreux étudiants ne sont pas en mesure de caractériser le comportement d'un élève en

situation de handicap en classe. Cet avantage est en lien avec mon évolution en tant que futur enseignant.

En effet, cette formation m'apporte un confort relatif à l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap dans ma classe. J'ai pu remarquer dans des réactions d'enseignants ou de futurs enseignants que l'idée d'accueillir un élève en situation de handicap dans sa classe n'était pas envisageable pour certains malgré l'exigence hiérarchique d'une école de plus en plus inclusive. Ces remarques me laissaient alors penser que ma recherche pourrait s'avérer utile à mes futurs collègues dans leur pratique professionnelle. De plus, la confrontation en stage avec des enseignants expérimentés et un élève en situation de handicap avait donné une nouvelle dimension à l'enjeu que représente l'inclusion dans mon esprit. Cette confrontation m'a également donné l'occasion de confronter mes lectures et la volonté politique à la réalité du terrain. La fracture entre les attentes et la réalité me fait comprendre pourquoi seize ans après la loi du 11 février 2005, l'inclusion scolaire n'a pas atteint l'objectif qui lui était fixé. Cependant, mon travail de recherche me suggérait que je serais en mesure de faire progresser, à mon échelle, l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Ces huit premiers mois m'ont donc fait progresser sur plusieurs terrains. Cependant il me paraissait à ce moment indéniable que les entretiens que je mènerais au cours de ma seconde année de master donneraient une nouvelle perspective, plus riche encore, à mes propos. Ma réflexion concernant les déterminants inconscients impactant l'inclusion des élèves en situation de handicap pour un professeur des écoles n'en était alors qu'au stade de prémices et ne demandait qu'à être poursuivie.

Arrivé au terme de mon travail de recherche, je ne peux nier que la précédente remarque n'était qu'un euphémisme. En effet, la poursuite de mon travail a contribué à mon évolution professionnelle et personnelle. Il paraît évident que deux années de réflexion autour d'une thématique précise fasse évoluer les représentations, cependant je n'attendais pas le changement là où il s'est produit.

En m'interrogeant sur une pratique pédagogique telle que l'inclusion, je pensais m'engager dans un travail dans lequel mes compétences dans le milieu du handicap me permettraient d'être efficace. Dans les faits, je me suis rapidement rendu compte que connaître le handicap ne suffisait absolument pas à inclure correctement un élève en situation de handicap dans une classe ordinaire. Ce sentiment a été renforcé au cours de l'année de stage de Master 2 en raison de la présence dans ma classe d'un élève en situation de handicap scolaire, forme de handicap que je ne considérais pas comme telle auparavant. Tout au long de l'année j'ai été confronté à la difficulté et souvent à l'échec de son inclusion totale dans les activités que j'ai proposées. Avant cette année, je ne prenais pas la mesure de la difficulté que représente la prise en charge d'un élève très en retard sur une partie du programme scolaire au sein d'une classe, qui plus est à double niveau et à cheval sur deux cycles. Les entretiens réalisés avec Camille cumulés à mon vécu en tant que professeur des écoles stagiaire m'ont permis de donner une nouvelle dimension au phénomène de l'inclusion scolaire. Ceux-ci ont d'ailleurs été difficiles à mener pour moi au départ. N'ayant été dans cette position qu'à deux reprises au cours de mes études en STAPS, j'ai eu au départ l'impression d'investir une zone intime de la vie de mon sujet en m'attaquant à ses souvenirs. Ce sentiment s'est peu à peu effacé pour laisser place à une posture plus distante se rapprochant, sans l'atteindre complètement, de celle du chercheur

qui m'a permis de dégager des réponses à mes questions. Alors que j'imaginai que la méconnaissance du handicap était une des principales causes d'échec de l'inclusion pour les professeurs des écoles, je réalise que mes connaissances dans ce champ ne m'ont pas permis d'être en réussite. Il me manque vraisemblablement encore nombre de connaissances et de compétences pédagogiques pour être en réussite les situations d'inclusion. Aussi, je suis désormais convaincu que les deux catégories de connaissances citées précédemment sont essentielles à la bonne inclusion d'un élève en situation de handicap mais pas seulement. Les compétences professionnelles abordées dans la précédente partie doivent être mises en œuvre en utilisant ses connaissances pédagogiques et sur le handicap. L'inclusion est alors un phénomène complexe qu'il ne faut pas prendre à la légère malgré la banalité avec laquelle la présence d'un élève en situation de handicap peut être annoncée en début d'année scolaire. De plus, l'apport des concepts psychanalytiques dans ce domaine me permet d'observer l'inclusion d'un regard ne se limitant pas à ce qu'il se passe dans l'instant présent. En effet, au début de ma recherche, je n'avais qu'une idée vague de ce que représentent les concepts freudiens et aucune connaissance au sujet des registres lacaniens. Cet apport massif et dense de connaissance m'a permis de mieux cerner ce qu'est la psychanalyse et en particulier ses applications à l'objet de ma recherche. Je ne peux dès lors envisager mes gestes professionnels et ceux de mes collègues en situation d'inclusion sans m'interroger sur ce qui peut surprendre d'un point de vue extérieur – la survalorisation de l'élève en situation de handicap par exemple. Aussi, je tâcherai à l'avenir de demeurer vigilant à mes actes pédagogiques et paroles afin de ne pas créer de situation qui entraverait l'inclusion d'un élève malgré moi.

Cette investigation et particulièrement l'apport de la psychanalyse enrichiront également ma vie personnelle. En effet, ce champ a mis en exergue une partie de ma personnalité caractérisée par le désir de compréhension des personnes auxquelles je suis confronté. Ainsi, la méthode de recueil de données sous forme d'entretiens où la parole est laissée en grande partie à l'interviewée m'a permis de mieux comprendre son fonctionnement en matière d'inclusion mais également en dehors de ce phénomène. Cet type de connaissance me donne le sentiment de pouvoir mieux communiquer et anticiper le comportement et les réactions de mon entourage. Le désir de maîtrise et de compréhension qu'elle ressent pour des élèves en situation de handicap ne serait-il alors pas présent chez moi vis-à-vis de mon entourage ? La question mérite d'être posée et à l'aune du travail effectué, il pourrait être riche pour moi d'explorer cette dimension de ma personne. Les différents concepts détaillés dans mon travail de recherche ont commencé à résonner en moi au fur et à mesure de ma compréhension et occupent aujourd'hui une partie de ma réflexion. Il arrive que je m'interroge sur d'éventuelles causes inconscientes qui expliqueraient mon comportement actuel, tant en lien avec le handicap que d'autres dimensions de ma vie comme mon rapport à la pratique sportive ou aux élèves dits perturbateurs. Aussi, dans une quête d'une meilleure compréhension de moi-même, je serais prêt à me prêter au jeu des entretiens si mon cas était intéressant pour un chercheur.

11. Les limites de ma recherche

En prenant du recul sur le travail effectué ces deux dernières années, j'identifie trois principales limites dans mon travail.

En premier lieu, celle qui me paraît le plus pesante compte tenu du déroulement des entretiens réside dans le fait que mon sujet soit la collègue avec qui partage la classe à laquelle j'ai enseigné cette année. Comme évoqué plutôt, j'ai entretenu avec elle une relation plus professionnelle que personnelle en comparaison avec les collègues que je côtoyais au quotidien – du fait de notre présence alternante à l'école. Cependant, les entretiens témoignent de moments dans lesquels je ne parviens pas à rester centré sur mon objet d'étude et où je me laisse happer par des questions que je me pose au sujet de notre classe pour résoudre des problématiques ressenties personnellement en classe. Ceci a par moment fait passer l'échange de l'entretien clinique à la discussion entre collègues. Toutefois il me semblait parfois utile de passer par ces temps, de rassurer Camille – et me rassurer dans ma posture de chercheur – dans des moments où nous abordions des aspects personnels de sa vie.

En second lieu, je dois souligner que mon inexpérience dans la direction d'entretien m'a quelque peu desservi, notamment au cours du premier qui s'est avéré plus court et moins riche que les suivants. De plus, n'étant pas tout de suite à l'aise pour faire le lien instantanément entre l'objet de ma recherche, les concepts psychanalytiques en jeu et l'objet de ma recherche, il était complexe pour moi de rebondir au bon moment sur les propos de Camille pour servir au mieux mon travail. La formulation des questions ouvertes qui me paraissait simple de prime abord s'est avéré plus complexe au moment voulu. Le nombre de questions confirmatoires que je n'ai pas corrigé immédiatement représente autant de moments qui ont pu créer une perte d'information malgré la chance que j'ai eu que Camille ait à cœur de développer ses propos.

Je pense qu'il est peut-être encore trop tôt pour évaluer l'impact réel du troisième point sur mon travail mais il me semble tout de même important. Il concerne le contexte particulier de la réalisation d'un travail de recherche en parallèle de l'obtention d'un concours sélectif et d'un diplôme universitaire de niveau Master. Je n'avais jamais auparavant été en situation de concurrence telle que celle supposée par le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles (CRPE), ou du moins je n'avais jamais ressenti une telle adversité dans le cadre de ma scolarité. Habitué à une entraide généralisée, être confronté à l'« ambiance et au rythme concours » a vraisemblablement affecté mon rythme de travail et la gestion des ressources intellectuelles que j'avais construites et adoptées jusque-là. Ainsi, dans un autre contexte, il est possible que j'ais pu aborder plus sereinement mon travail de recherche et donc l'approfondir sans avoir une pression temporelle, liée à une sélection, au coin de l'esprit. S'ajoute à cela l'ensemble des effets qu'a pu avoir la crise de la COVID-19 sur mon engagement. Celle-ci a en effet ajouté une pression supplémentaire au concours du CRPE puisque ses modalités de passage ont été modifiées et n'ont été réellement définies que tardivement dans l'année, ce qui a bousculé l'ensemble du plan de travail que j'étais parvenu à élaborer. Aussi, j'avoue avoir ressenti par moment une forme de culpabilité à passer du temps sur mon travail de recherche entre les mois de mars et avril puisque ne sachant pas à quelles épreuves je devrais me présenter dans le cadre du concours, le temps passé dans ma recherche pouvait me paraître une diminution de mes chances de réussir. Au regard de ces propos, l'efficacité ainsi que le volume horaire consacré à mon travail de recherche ont été affectés par la pression du concours et de la situation

sanitaire dans une mesure qui demeurera non évaluable. Concernant la deuxième année de travail, la pression du concours disparue a été remplacée par l'incertitude des modalités d'enseignement évoluant au fil des protocoles sanitaires successifs et la découverte du métier de professeur des écoles. Toutefois, cela a été plus facile à gérer émotionnellement malgré la course après le temps qui se poursuivait. Less contexte universitaire et sanitaire ont donc, je pense, eu un effet sur la pertinence de mon travail dans une certaine mesure.

12. Conclusion

Ce travail de recherche a mis en exergue des causes inconscientes qui organisent le professeur des écoles en situation d'inclusion. L'interprétation de la parole de Camille distingue trois phénomènes qui impacteraient la pratique professionnelle de l'enseignant en situation d'inclusion : la poursuite impossible d'un idéal professoral, un manque de savoir et l'insatisfaction d'une pulsion d'emprise. Ces axes sont toutefois propres à Camille et ne s'appliquent donc pas nécessairement à l'ensemble des professeurs des écoles malgré que « le singulier renseigne le collectif » (Labridy, 2017).

Ces interprétations sont le fruit d'une réflexion issue d'un questionnement personnel en tant que jeune professeur des école désireux de s'investir dans l'éducation des élèves en situation de handicap au sein du système éducatif français. Cette interrogation personnelle a donné suite à des discussions avec des collègues et des proches dont je souhaitais connaître l'avis afin d'enrichir ma représentation de cette problématique. Pour aller plus loin, il a été nécessaire de prendre connaissance de l'avancée de la recherche à propos de l'inclusion mais aussi de concepts psychanalytiques sans lesquels je n'aurais été en mesure d'identifier que des causes conscientes à la construction du rapport à l'inclusion chez le professeur des écoles. L'observation du phénomène d'inclusion à travers le prisme de la psychanalyse m'a permis de poser un regard singulier sur ce phénomène en expansion depuis une quinzaine d'années et dont on explique trop souvent – selon moi – les réussites ou les échecs par les moyens financiers et humains octroyés au personnel éducatif.

Les entretiens réalisés ont en effet permis d'interroger directement l'un des deux acteurs principaux de l'inclusion scolaire : le professeur des écoles. Ce phénomène résultant de l'interaction entre élève et enseignant, la réflexion que j'ai menée me pousse désormais à penser qu'il est nécessaire de s'intéresser davantage à ce qui organise ces acteurs en tant que sujets pour mieux justifier des réussites et échecs observés sur le terrain.

Le travail réalisé me permet personnellement de changer mon regard sur l'inclusion des élèves en situation de handicap et de mieux penser ma pratique professionnelle à l'avenir à travers trois axes principaux : la poursuite de mon développement professionnel, la coopération avec les autres acteurs en jeu dans l'inclusion et une vigilance quant à la dimension éthique de mon enseignement. Cependant, les hypothèses interprétatives de la parole de Camille ne s'appliquent pas nécessairement à moi-même du fait de la singularité de mon psychisme. Aussi, cette réflexion mériterait d'être poursuivie à grande échelle afin de pouvoir identifier davantage de causes inconscientes susceptibles de régir le rapport à l'inclusion des professeurs des écoles. De plus, il pourrait s'avérer intéressant de se pencher sur le cas des élèves en situation d'inclusion. Une telle recherche permettrait d'articuler les causes agissant sur l'enseignant et

sur l'élève – qui sont les deux sommets du triangle pédagogique pouvant être soumis à des conflits internes – et ainsi de les prendre en compte pour mieux comprendre tous les mécanismes en jeu dans l'inclusion.

Ce travail offre donc une première piste de réflexion dans la compréhension de l'ensemble des mécanismes en jeu dans une classe d'école élémentaire dans laquelle est inclus un élève en situation de handicap. Toutefois, la lecture des précédentes remarques au regard de la jeunesse relative de la problématique qu'est l'inclusion scolaire illustre l'ampleur du travail restant à accomplir pour la comprendre. Après deux années de recherche, je constate que le chemin est encore long pour que la pratique quotidienne des professeurs des écoles en situation d'inclusion ne soit significativement impactée. La voix est ouverte et ne demande qu'à être exploitée.

Bibliographie

- André, J. (2011). *Les 100 mots de la psychanalyse*.
- Assoun, P.-L. (2002). *Le vocabulaire de Freud* (Ellipses (ed.)).
- Assude, T., Perez, J.-M., Suau, G., & Tambone, J. (2018). Effets d'un dispositif de recherche sur la co-production de praxéologies inclusives en milieu scolaire ordinaire. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 44(1), 105–137. <https://doi.org/10.7202/1054159ar>
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridet, L. (1996). *Crises, approche psychosociale clinique*. Desclées de Brouwer.
- Bessoles, P. (1995). *Le déjà-là de la mort et du sexuel* (Théâtète).
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.scd1.univ-fcomte.fr/10.3917/puf.cangu.2013.01>
- Castarède, M.-F. (2013). L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique* (PUF, pp. 139–172).
- Chapireau, F. (2001). La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. *Gérontologie et Société*, 24 / n° 99(4), 37–56. <https://doi.org/10.3917/g.s.099.0037>
- Clavurier, V. (2010). Réel, symbolique, imaginaire : du repère au noeud. *Essaim*, 25(2), 83. <https://doi.org/10.3917/ess.025.0083>
- Contou-Terquem et al., S. (2015). *Dictionnaire Freud* (Robert Laf).
- De Saint-Martin, C. (2019). *La parole des élèves en situation de handicap* (PUG).
- Fernandez, L., & Pedinielli, J. L. (2006). La recherche en psychologie clinique. In *Recherche en soins infirmiers*. <https://doi.org/10.3917/rsi.084.0041>
- Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse [Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique]. *Revue Française de Pédagogie*, 81(1), 69–102. <https://doi.org/10.3406/rfp.1987.1469>
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique* (Dunod).
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>

- Freud, S. (1894). *Les psychonévroses de défense* (Payot).
- Freud, S. (1922). *Oeuvres complètes - Psychanalyse* (Payot).
- Freud, S. (1923). Le moi et le ça. In *Essais de psychanalyse* (Payot).
- Freud, S. (1956). *La naissance de la psychanalyse (Lettres à Wilhem Fliess, notes et plans)* (PUF).
- Giust-Desprairies, F. (2005). Méthodologie clinique en sciences de l'éducation : posture du chercheur. *Clinique de l'éducation et de La Formation*.
- Houssaye, J. (1988). Le triangle pédagogique. In *Théories et pratiques de l'éducation scolaire* (Peter Lang, p. 160). ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720>
- Jovenet, A.-M. (2010). L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique: Un outil pour comprendre la position de l'enseignant face à l'apprenant. *Recherche & Formation*, 63, 23–36. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.73>
- Juranville, A. (1984). *Lacan et la philosophie* (PUF).
- Korff-Sausse, S. (2012). Approche psychanalytique du handicap. *Le Carnet PSY*. <https://doi.org/10.3917/lcp.159.0024>
- Koupernik, C. (1998). Plaidoyer pour le cas unique. *Pour La Recherche*.
- Lacan, J. (1963). Le symbolique, l'imaginaire et le réel. In *Des Noms-du-Père* (Seuil).
- Lacan, J. (1974). *Séminaire XXII - R.S.I. Non publié*.
- Lagache, D. (1949). Psychologie clinique et méthode clinique. In *Oeuvres Complètes (tome II)* (P.UF).
- Lalande, A. (1927). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*.
- Laplanche, Jean. & Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France
- Larousse. (1980). *Petit Larousse illustré*. Larousse.
- Laugier, M. (2020). *Enseigner la natation à l'école : une difficulté signifiante pour le sujet*. Université de Bourgogne.
- Le Capitaine, J. Y. (2013). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : L'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 89(1), 125–131. <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>
- Montagne, Y.-F. (2019). *Séminaire Inspé. Non publié*.
- Montagne, Y.-F., & Labridy, F. (2011). Au-delà du plaisir : concevoir une autre satisfaction en EPS. In *Le plaisir* (EP&S, p. 128).
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127(1), 23–35. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1082>

- Perrenoud, P. (1992). La pédagogie à l'école des différences. *Cahiers Pédagogiques*, 306, 49–55.
- Postic, M. (2001). La relation éducative. In *La relation éducative*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.post.2001.01>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée* (Hachette).
- Revault d'Allonnes, C. (2014). 3 Psychologie clinique et démarche clinique. In Dunod (Ed.), *Les méthodes cliniques en psychologie* (p. 43). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.douvi.2014.01.0043>
- Roudinesco, É., & Plon, M. (2011). Réel. In *Dictionnaire de la psychanalyse* (Fayard).
- Sédat, J. (2009). Pulsion d'emprise. *Che Vuoi ?*, 32(2), 11. <https://doi.org/10.3917/chev.032.0011>
- Tant, M., Watelain, É., & André, A. (2018). Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de La Scolarisation*, N° 81(1), 45. <https://doi.org/10.3917/nresi.081.0045>
- Thouroude, L. (2016). L'approche interactionniste du handicap : obstacles et liens dans la rencontre parents-enseignants. *Spirale. Revue de Recherches En Éducation*, 57(1), 81–92. <https://doi.org/10.3406/spira.2016.991>
- Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue Du MAUSS*, 32(2), 243. <https://doi.org/10.3917/rdm.032.0243>
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133–146. <https://doi.org/https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>

Annexes

Entretien 1

1 Moi : Alors euh... Du coup je te rappelle que cet entretien se fait dans le cadre de mon mémoire
2 de recherche que je fais pour mon M2, et, donc je travaille sur l'inclusion des élèves en situation
3 de handicap... En école primaire. Je te rappelle encore que tout sera anonyme, confidentiel,
4 donc tout ce qui... ce qu'on va dire ici, ça ne sortira pas d'ici et il n'y a pas de raison que j'en
5 parle, voilà. Il y aura trois entretiens, la durée euh plus ou moins quarante minutes. Comme je
6 te dis toute à l'heure, si tu as envie de couper, on coupe, si ça dure plus, ça dure plus, voilà.

7 Euh, est-ce que tu as des questions globales ?

8 *Camille : Noon, bah, j'attends de voir ce que tu vas me poser comme questions `pi après, on*
9 *va... Enfin, tu me redirigeras si je... voilà.*

10 Moi : T'inquiètes pas s'il y a les questions te paraissent totalement décalées [*acquiesce*] par
11 rapport à ce qu'on fait... Euh... Tout le travail se fera après. Euh, déjà on va commencer par
12 du très général... Euh... Qu'est-ce que tu peux me dire sur toi ?

13 *Camille : Sur moi ?*

14 Moi : Ouais, globalement.

15 *Camille : Euh... Sur moi, bah je m'appelle Camille [donne son vrai prénom et se reprend].*
16 *Euh... je suis donc enseignante depuis vingt ans, c'est ma vingtième année hum cette année.*
17 *Euh, j'ai fait beaucoup de remplacements, de compléments de personnes et... euh, c'est*
18 *toujours le cas aujourd'hui puisque je te complète. Et donc euh... voilà d'une manière générale*
19 *l'enseignement [inspire profondément], j'adore ça. Pas trop de découragement pour l'instant*
20 *malgré le fait qu'il y ait des... De grosses remises en question par rapport à justement jamais*
21 *avoir eu ma classe à moi. Euh... j'ai fait euh, j'ai... travaillé en région parisienne, en région*
22 *lyonnaise et donc euh ça fait neuf ans que je suis en, ici, en Franche-Comté. J'ai fait pas mal*
23 *de postes différents, donc euh j'ai travaillé dans le, dans la l'école, en école primaire, en école*
24 *maternelle... Euh, je... [expire et rit] Voilà [en montant dans les aigus avec une voix atténuée].*
25 *Voilà voilà [sourit]. Ensuite, euh, je suis maman de trois enfants, j'habite pas loin de mon éc,*
26 *mon lieu de travail [Silence court]. Euh... Voilà, j'ai une vie super sympa euh, une vie de famille*
27 *très agréable et puis euh [inspire] tout se passe bien, pour moi, on va dire [sourit].*

28 Moi : D'accord, ok. Donc euh merci, très... Très très général. Pourquoi t'as eu envie de devenir
29 enseignant ? À la base ?

30 *Camille : Alors moi, ma... Ma grosse vocation, c'est... c'est dû à mon enseignant de... de classe*
31 *de CM2 [silence].*

32 Moi : Hmm.

33 *Camille : c'est mon... mon enseign, mon maitre de la classe de CM2 que j'ai trouvé tellement*
34 *formidable et franchement depuis que je suis toute petite c'est ça et je l'ai trouvé formidable ce*
35 *maitre et euh, et j'ai gardé beaucoup de contact avec lui pendant longtemps et c'est lui qui m'a*
36 *donné envie de faire ce métier [silence]. Euh.*

37 Moi : Pourquoi ?

38 *Camille : Comment ?*

39 Moi : Pourquoi ?

40 *Camille : et bah parce que... pour transmettre aux enfants euh le savoir euh les valeurs que...*
41 *on nous a... que voilà que on nous a appris et pi lui sa manière d'enseigner était tellement*

42 formidable que moi je me suis jamais ennuyée avec lui à l'école. Enfin je me rappelle pas m'être
43 ennuyée à l'école d'une manière générale mais euh lui, avec lui c'était, c'était autre chose,
44 c'était d'une mani, c'était décalé son enseignement et c'était formidable.

45 Moi : D'accord. Euh tu peux expliquer un peu ce côté décalé, qu'est ce qui était vraiment
46 différent [me coupe la parole]...

47 Camille : Alors si tu veux on faisait... Hmm oui pardon [sourire gêné].

48 Moi : ... Par rapport aux autres, ce qui t'a donné envie.

49 Camille : On faisait tout le programme, ça c'était sûr, mais par exemple il nous a appris à
50 jouer aux échecs. Euh, je me souviens que son art plastique, euh, c'était euh, autre chose que
51 tout ce que j'avais fait jusque-là, c'était recherché, c'était pas du, du classique quoi, il était, il
52 était un peu hors normes, il avait une manière euh [court silence] de nous transmettre les choses
53 qui passaient, qui passaient toutes seules et pi, on voyait jamais, enfin moi je voyais jamais le
54 temps euh passer en classe, c'était euh c'était voilà. Il nous faisait faire, pareil beaucoup
55 d'histoire, beaucoup de choses comme ça et euh moi j'ai appris plein de choses, par exemple
56 le trésor de Vix euh je m'en rappellerai toute ma... le vase de Soisson tout ça j'ai appris ça
57 avec lui quoi. C'était euh, c'était dans la manière de transmettre les choses euh les supports
58 qu'il utilisait... À l'époque qui étaient très décalés euh voilà, on faisait, euh les échecs on en
59 faisait, c'était pas pour euh pour faire des échecs, c'était pour nous apprendre à raisonner
60 d'une certaine manière [inspire]. Il nous a fait faire euh il nous a appris à... à comprendre le
61 système décimal en nous amenant avec la base deux, la base trois, la base quatre, la base cinq.
62 Après en CM2 on travaillait encore avec des cubes [expression d'étonnement].

63 Moi : D'accord.

64 Camille : Voilà. On manipulait, tu vois... à l'époque, moi quand j'étais petite euh on manipulait
65 pas, voilà.

66 Moi : Ok. Euh oui du coup... [me coupe la parole].

67 Camille : Pour que ça m'ait marqué comme ça, c'est que... jam, 'fin ou en maternelle bien sur
68 mais euh avant je j', 'fin voilà c'êt', c'était super.

69 Moi : D'accord, et... T'étais quel genre d'élève à l'école ? Enfin à l'école, au lycée, après...

70 Camille : Euh... Moi en mat', en primaire, j'étais, donc j'étais toujours la première de la classe,
71 voilà, j'étais, j'étais euh, ouais je travaillais très bien, on était trois, on... ouais... 'fin c'était
72 euh voilà, on était trois je m'en rappelle avec deux garçons et on se partageait toujours la
73 première place. Au collège, euh, normal, euh... voilà. Par contre euh au lycée, j'ai, j'ai...
74 J'étais un petit peu euh pas très bien dans mes baskets comme on dit et puis du coup euh... J'ai
75 un petit peu décroché scolairement... et je perdais beaucoup mes moyens euh ben notamment
76 au bac que j'ai loupé, une première fois [rires]... Voilà. Et je suis, j'ai repassé mon bac la
77 deuxième année, ça s'est très bien passé. Après je sais pas, l'université non ?

78 Moi : Oui aussi oui.

79 Camille : Donc euh moi j'ai fait STAPS, donc euh beaucoup de blessures sportives donc euh
80 difficile de valider mon, mon, alors c'était un DEUG avant, je sais pas comment ça s'appelle
81 maintenant. Et du coup... une fois que j'étais en licence euh... C'est là que je me suis dis que
82 je ne voulais absolument pas être prof d'EPS parce que, bah stage en collège qui ne m'a pas
83 plu du tout, alors qu'on avait fait des stages en primaire et le public me convenait mieux.

84 Moi : D'accord. Donc malgré euh que tu sois passée par STAPS qui à l'époque était, et qui est
85 encore maintenant le cliché prof d'EPS c'est STAPS, à travers tout ça tu voulais être
86 enseignante quoi qu'il arrive.

87 *Camille : Oui, voilà. Mais j'ai touj', j'avais toujours mon idée, après c'est que voilà, je voulais*
88 *être enseignante euh mais je savais aussi que je voulais voir le côté sportif, parce que je faisais*
89 *du sport euh beaucoup de sport. Et je voulais euh, je savais que si j'avais une licence en STAPS,*
90 *je pouvais éventuellement repartir avec mon concours de professeur des écoles, donc je m'étais*
91 *dit, cette fac là, ça me plaisait, euh il y avait plein de choses qui me plaisaient dans cette fac,*
92 *dans cette session-là donc je m'étais dit autant me donner deux chances quoi. Si jamais*
93 *vraiment je suis motivée pour le concours pour être prof d'EPS, voilà, je pouvais avoir deux*
94 *possibilités quoi. Même plus avec le STAPS mais, je me, je me coupais pas la porte pour euh le*
95 *concours de PE.*

96 Moi : D'accord, et... on a dit quel élève t'étais, l'élève idéal de beaucoup d'enseignants ou
97 pas ?

98 *Camille : Bah je faisais pas, oui fin j'étais pas...*

99 Moi : Comment tu le ressentais ?

100 *Camille : Moi je, voilà je trouve que j'étais, j'étais calme quoi, de toute façon même en*
101 *terminale comme j'ai un peu décroché euh je faisais pas de bruit quoi, j'étais pas une élève*
102 *pénible, j'ai jamais eu de souci de... j'ai jamais eu une heure de colle de ma vie [rires].*

103 Moi : Félicitations.

104 *Camille : C'est pas pour me dorer mon blason mais vraiment ça m'est jamais arrivé hein, ça*
105 *m'est jamais arrivé donc euh. Oui j'étais tranquille quoi. Pour les professeurs, je pense que*
106 *j'étais pas, en... Plus grande j'étais pas l'élève idéale parce que j'étais pas super bonne élève*
107 *mais j'étais pas en tout cas une élève euh une élève perturbateur, un élève perturbateur ou euh*
108 *voilà difficile à gérer.*

109 Moi : D'accord, et pour toi maintenant, quel serait l'élève idéal, dans ta classe ?

110 *Camille : Alors moi un élève idéal dans ma classe c'est un élève qui... [cherche ses mots].*

111 Moi : S'il y en a un...

112 *Camille : Bah déjà un élève qui participe, voilà et qui a envie d'apprendre et donc qui participe*
113 *et qui montre son enthousiasme et qui est content de venir à l'école. Après son niveau scolaire*
114 *ça arrive en... En... C'est sur que quand il est en plus bon élève, ben voilà c'est le package*
115 *idéal mais voilà pour moi qui a envie de venir à l'école, qui participe et qui, qui a envie*
116 *d'apprendre.*

117 Moi : Ok, et je vais revenir un du coup sur le fameux enseignant de CM2. Quelle enseignante
118 tu penses être ? Par rapport à lui, ou pas.

119 *Camille : Euh alors moi je pense que... C'est compliqué ça comme question parce que c'est*
120 *difficile. Moi je pense que je suis, je fais comme les choses comme je les sens déjà pour*
121 *commencer, en me tenant aux programmes parce qu'on est obligé. Euh après voilà, je travaille*
122 *à mi-temps pour des raisons familiales et ça me frustre beaucoup de pas pouvoir mettre plus*
123 *de projets en place mais euh voilà cette année, ayant un peu plus de liberté, ben c'est déjà*
124 *beaucoup plus satisfaisant et... Comment je me sens en temps qu'enseignante, après je suis*
125 *assez sévère, euh voilà je pense pas que je sois à côté de la plaque et puis je pense que ça tient*
126 *à peu près, voilà... Je pense que ça... que c'est à peu près correct on va dire, même très correct*
127 *[rire gêné].*

128 Moi : Pourquoi tu penses que t'es sévère ?

129 *Camille : Euh c'est, enfin sévère je pense que je suis, je fais respecter ce qu'on met en place en*
130 *début d'année, on met des règles en place et voilà, moi, je trouve qu'à partir du moment où*
131 *un élève vient à l'école, il doit respecter les règles d'école, de la classe qu'on établit ensemble,*
132 *c'est pas des règles que leur impose. C'est des règles qu'ils établissent ensemble et... Voilà.*
133 *Puis je pense que c'est leur rendre service euh de, d'être comme ça parce que dans la vie de*
134 *toute façon ils auront toujours des règles à respecter et voilà. Et ce côté un petit peu on va dire*
135 *sévère euh... C'est parce que dans le respect de la discipline et puis... Et puis des règles qui*
136 *sont mises en place quoi. Je ne suis pas castratrice, je ne suis pas voilà, c'est juste que je trouve*
137 *que pour bien travailler, faut qu'on, que les règles soient bien respectées euh. L'année, y a*
138 *deux ans on a eu une, une, une animation avec une animation qui nous a fait comprendre qu'un*
139 *enfant il avait besoin d'un cadre et de limites et que plus il avait de cadre et plus il avait de*
140 *limites et plus il se sentait rassuré et mieux... Mieux c'était pour lui, pour le reste de la classe,*
141 *même pour l'enseignant.*

142 Moi : Euh, est ce que tu penses que ça ça peut venir de cet enseignant qui t'a marqué ou pas du
143 tout ?

144 *Camille : Alors ouais, parce qu'on avait, on avait, on faisait plein de choses mais c'était*
145 *toujours très... Très cadré, très... Il savait vraiment où il nous emmenait et on était... On était*
146 *rassuré dans sa classe quoi. [sourire et regard « dans le passé »].*

147 Moi : Ça devait être bien !

148 *Camille : Ahh c'était super, tu vois j'en garde encore un, un super souvenir et franchement*
149 *euh, quand j'ai eu mon concours, je l'ai appelé, 'fin... Voilà, c'était vraiment... C'était, c'est,*
150 *c'est, j'aimerais pouvoir dire son nom mais je préfère pas mais voilà. Alors ma grosse question*
151 *c'est de savoir euh. « Non, je te dirai plus tard » [en chuchotant] [rires gênés].*

152 Moi : Pourquoi pas maintenant ?

153 *Camille : Ben je me demande encore s'il est en vie tu vois parce que j'ai perdu sa trace euh*
154 *c'est quelqu'un qui était, parce que moi quand je l'ai eu c'était sa, ses dernières années*
155 *d'enseignement donc... Ça fait quand même vingt ans. [rires]. Euh non, ça fait beaucoup plus,*
156 *ça fait euh ça fait euh trente euh trente-cinq ans donc voilà quoi.*

157 Moi : D'accord, ok. Euh, donc là on a vu tout ce qui te plaisait dans le métier d'enseignant,
158 qu'est-ce qui ne te plait pas ?

159 *Camille : Ce qui me plait pas c'est ce qu'on...*

160 Moi : En global hein, vraiment pas que dans la classe en particulier.

161 *Camille : Bah ce qui me plait pas c'est qu'on est beaucoup tenu quand même euh, avec des*
162 *choses euh qui nous sont de plus en plus imposées, on a quand même de moins en moins de*
163 *liberté. Et euh après ce qui me plait pas euh moi ce qui me plait plus c'est d'être à temps partiel,*
164 *je te dis c'est pour des raisons familiales mais je pense que je dois passer à autre chose, d'avoir*
165 *euh de... Ça va être bizarre mais de travailler plus, voilà après ce qui me plait pas c'est notre*
166 *formation continue que je trouve décalée et qui... Que... Qui sert pour moi pas à grand-chose,*
167 *qu'on a du mal à mettre en place quand on nous propose des choses qui sont très difficiles à*
168 *mettre en place parce qu'il faudrait avoir dix élèves dans la classe pour certaines choses euh*
169 *voilà. Et après ce qui me plait pas trop aussi maintenant dans l'école d'aujourd'hui c'est*
170 *l'invasion des parents dans l'école. La place que prennent les parents dans l'école aujourd'hui.*
171 *Je trouve que ça devient... De plus en plus compliqué... On a l'impression d'être toujours*

172 observés, bien qu'on ait rien à cacher c'est évident mais voilà. Quand on a envie de faire des
173 choses euh des fois j'ai l'impression qu'il faut passer, enfin c'est pas qu'une impression faut
174 toujours avoir validation de tout le monde et c'est, c'est compliqué... On sait très bien qu'on
175 va pas faire faire n'importe quoi aux enfants et je trouve ça difficile quoi.

176 Moi : Et du coup, 'fin... Ce regard de ce qu'il y a à l'extérieur ça a un impact euh...

177 Camille : Non ça a pas d'impact parce qu'on fait avec, on a pas le choix, mais euh je trouve
178 que voilà c'est, c'est, c'est difficile d'être toujours obligé de demander des choses voilà. Mais
179 ça a pas d'impact sur mon enseignement puisque finalement, on s'adapte. On est bien obligé
180 de toute façon.

181 Moi : D'accord. Et ça va peut-être te paraître redondant, mais qu'est ce qui te paraît important
182 dans le métier d'enseignant ? Vraiment important.

183 Camille : Alors ben vu le contexte actuel [référence à l'assassinat de S. Paty], j'ai envie de dire
184 de pouvoir s'exprimer librement... Et puis également euh le, le, de transmettre des savoirs quoi,
185 'fin... De faire en sorte que les élèves deviennent citoyens, et puis euh qu'il y ait surtout le droit
186 à instruire chacun de la même manière quoi. L'égalité devant l'instruction, que ce soit un enfant
187 francophone, non francophone, que ce soit un enfant handicapé ou non handicapé... [silence]
188 Le droit à l'instruction à tous et en tant qu'enseignant, et même temps qu'enseignant, la liberté
189 d'expression quoi.

190 Moi : Tu parles d'instruction, euh, tu fais, tu regroupe éducation dedans...

191 Camille : Oui ! [me coupant dans ma phrase].

192 Moi : ... ou tu différencie ?

193 Camille : Alors euh, ben l'éducation, j'ai envie de te dire qu'on est obligé d'en faire à l'école
194 parce que ben, y a un gros relâchement on va dire euh de la partie parentale [insiste sur la
195 locution « partie parentale »]. Mais euh moi c'est pas, c'est ce que je dis toujours aux enfants,
196 c'est pas notre rôle quoi, 'fin, ils devraient, ils devraient avoir le minimum, après y en a
197 beaucoup qu'ils l'ont hein faut pas exagérer hein mais euh voilà. Être instruit c'est une chose,
198 être éduqué c'en est une autre, bon après euh les éduquer à l'école avec ce qu'ils doivent
199 apprendre à l'école au niveau de l'éducation oui, mais pas plus. Tout ce qui est éducation
200 parentale ça devrait être déjà fait quoi.

201 Moi : Encore les parents...

202 Camille : Voilà... [rires]. Non mais euh c'est, c'est compliqué parce que y a, y a la majorité
203 des parents avec qui ça se passe très bien mais des a', les parents avec qui ça se passe très
204 mal, ils nous considèrent de moins en moins. Et finalement pour ce tout petit échantillon ben
205 ça nous pollue pas mal l'existence en tant qu'enseignant quoi.

206 Moi : Ok. Euh qu'est ce qui te fait avancer en tant qu'enseignant ?

207 Camille : Alors euh, les enfants. Moi je trouve que d'avoir euh jamais les... C'est ce... Je trouve
208 ça, ce qui est génial dans ce métier c'est que d'une année sur l'autre c'est jamais la même
209 chose parce que on a, on a des nouveaux élèves, 'fin, ça se passe pratiquement toujours comme
210 ça d'une année sur l'autre et... Et malgré tout grâce à eux voilà, on est motivé, on met des
211 choses en place complètement différentes d'une année à l'autre. Et puis euh... D'une manière
212 plus personnelle, c'est ce que je te disais tu vois le fait d'avoir un peu plus de liberté cette année
213 euh, voilà, d'être en, de chercher des projets, de... Des choses comme ça, voilà. Mais euh
214 surtout en premier les enfants quoi, les élèves.

215 Moi : Est-ce que t'as le même objectif ou l'image du métier d'enseignant maintenant qu'au
216 début de ta carrière ou est-ce que ça a évolué... ?

217 *Camille : Alors comment dire ? Euh au début de ma carrière c'était compliqué, j'étais en*
218 *région parisienne donc non, je fais pas le même métier [rires]. Euh, j'étais dans des banlieues,*
219 *dans des cités donc euh, c'était, là c'était de l'éducation par exemple. L'instruction ça venait*
220 *en second plan, quand on arrivait à avoir les enfants euh à peu près en état d'écoute, on était*
221 *déjà content. Mais malgré tout, les équipes euh les équipes euh dans les écoles étaient beaucoup*
222 *plus soudées que... Que certaines équipes que j'ai pu croiser par la suite. Donc euh non, j'ai*
223 *plus du tout la même image mais c'est aussi dû à un contexte géographique... Mais je vois que*
224 *depuis que je suis en Franche-Comté, même, ça a évolué. Parce que, ben parce que les enfants*
225 *ont évolué aussi. Euh, les enfants ils ont d'autres attentes maintenant. En plus avec tout ce qui*
226 *est numérique, réseaux sociaux euh, tout ça ben... On a l'impression que ça envahit un peu*
227 *aussi l'école et puis finalement, on doit aussi s'adapter et donc euh, oui c'est différent, c'est*
228 *différent l'image que je me faisais de, de l'enseignement au début de ma carrière et maintenant*
229 *c'est plus la même chose. Mais ce qui est aussi normal parce que c'est évoluer dans le temps.*

230 Moi : Qu'est-ce que tu mets derrière les attentes des enfants ?

231 *Camille : Les attentes des enfants ? Qu'est-ce que je mets derrière ?*

232 Moi : Ce sont tes mots.

233 *Camille : Hmm. Bah ils en veulent toujours plus ! Ils sont de moins en moins capables de rester*
234 *sur une activité euh longtemps, c'est la génération de « je zappe » hein les tablettes euh les*
235 *téléphones hein donc ça me plait pas je passe à autre chose. Alors ça c'est ce qu'ils t'imposent*
236 *entre guillemets les enfants mais bon euh moi je... Je résiste hein parce que c'est pour aussi*
237 *que, voilà, j'ai pas envie de rentrer dans, dans ce jeu là. Maintenant les attentes des enfants*
238 *euh elles sont différentes par rapport à ce qu'ils vivent aussi eux dans leur quotidien. Hmm*
239 *c'est difficile à... C'est difficile à verbaliser parce que c'est tellement différent d'un enfant à*
240 *l'autre [silence].*

241 Moi : Donc le quotidien a un impact sur...

242 *Camille : Ah ben leur quotidien a un gros impact sur la manière dont ils sont, dont ils sont en*
243 *classe. D'ailleurs on le voit bien les familles qui, qui sont encore dans les... Les activités autres*
244 *que le numérique tout ça, l'enfant c'est pas le même qu'un enfant qui... Qui est un peu livré à*
245 *lui-même et pi qui est tout seul devant un écran souvent.*

246 Moi : Je suis d'accord. [rires].

247 *Camille : Donc ces enfants là, en classe ils ont pas les mêmes attentes.*

248 Moi : Euh, tout à l'heure t'as dit, quand on parlait des différents types des élèves, t'as dit « des
249 élèves handicapés ».

250 *Camille : Hmm, en situation de handicap [pour se « corriger »].*

251 Moi : Tu différencie ou pas ?

252 *Camille : Avec euh avec ces enfants-là ? Si j'en accueille ?*

253 Moi : Non, tu différencies la, les mots ? Tu mets les mêmes choses derrière ?

254 *Camille : Euh situation de handicap non c'est beaucoup plus vaste qu'un élève euh proprement*
255 *euh proprement handicapé.*

256 Moi : C'est-à-dire ?

257 *Camille : Situation de handicap ça peut être aussi un handicap par rapport à son niveau*
258 *scolaire.*

259 Moi : Hmm.

260 *Camille : Il est pas forcément euh il a pas forcément un handicap référencé mais par contre il*
261 *peut être en situation de handicap par rapport au reste des autres enfants par rapport à lui son,*
262 *son niveau. Je pense particulièrement à un élève de la classe euh aujourd'hui... Que tu connais*
263 *[rires].*

264 Moi : Je vois tout à fait. Et euh donc du coup ça serait deux catégories entre guillemets les
265 élèves handicapés et les élèves en situation de handicap.

266 *Camille : Un enfant qui est hand, handicapé, on va dire qui a un handicap référencé, qui a une*
267 *maladie, qui est euh cet enfant là j'ai envie de te dire que il a, on lui porte une attention*
268 *particulière mais un enfant pour moi en situation de handicap tout simplement parce que par*
269 *exemple il sait pas lire par rapport aux autres, moi c'est un handicap. Euh ça reste aussi une*
270 *attention particulière donc euh non, un élève en difficulté que ce soit à cause d'un handicap*
271 *réel ou un handicap scolaire euh c'est, faut, faut, faut le, faut arriver à le, à le... Comment*
272 *dire ? [cherche ses mots]. Je trouve pas de mots [rires gênés]. À le, à l'estimer, à le faire*
273 *travailler comme euh, comme il se doit. Tel qu'il est.*

274 Moi : Euh du coup on va se diriger doucement vers l'inclusion. Au niveau de l'inc, ben dis-moi
275 ce que t'as, ton vécu par rapport à l'inclusion.

276 *Camille : Alors mon vécu par rapport à l'inclusion... J'ai... J'ai eu... J'ai à...*

277 Moi : Par rapport à l'inclusion, les élèves en situation de handicap...

278 *Camille : ... J'ai eu une petite fille euh trisomique en maternelle pendant deux ans. Donc euh*
279 *ça se passait très bien, elle était très suivie. Elle était donc euh elle est restée en maternelle*
280 *avec un maintien d'une année supplémentaire donc euh voilà bah fallait adapter, elle avait une*
281 *AVS donc euh voilà. C'était une vraie chipie, donc elle était capable de faire, envie de faire*
282 *beaucoup de choses quand elle avait décidé et tout. Donc euh voilà on adaptait beaucoup pour*
283 *elle mais le fait qu'il y ait l'AVS, ça nous facilitait euh beaucoup la, je dis nous parce que j'étais*
284 *en, je complétais une collègue donc euh voilà. Mais euh c'était pas du tout un problème, ni*
285 *pour moi ni pour les autres élèves qui l'accueillaient euh comme une autre enfant.*

286 Moi : C'était il y a longtemps ça ?

287 *Camille : C'était il y a... Quatre ans. Après j'ai pas eu beaucoup d'autres euh, handicapé...*
288 *Élèves handi en un handicap moteur, j'ai jamais connu... Euh... Voilà, ben comme je dis cette*
289 *année on a un élève qui... Qui est en situation de handicap scolaire parce qu'il ne sait pas lire*
290 *et... Voilà il n'y a pas eu de diagnostic, 'fin on sait pas s'il est dyslexique, on... On sait rien*
291 *pour cet enfant donc euh c'est compliqué, en tout cas je le considère avec un handicap donc*
292 *euh on adapte quoi. On fait en sorte de... De lui donner les chances de rester dans la classe et*
293 *puis... Et puis qu'il s'y sente bien et puis qu'il, qu'il puisse progresser quand même.*

294 Moi : D'accord, et là du coup on a parlé du handicap à l'école, mais est-ce que en dehors t'as
295 des... Des expériences avec le handicap.

296 *Camille : Hmm je réfléchis, bah tu vois, je pense...*

297 Moi : À l'école quand toi t'étais élève ?

298 *Camille : Quand j'étais élève... Alors moi j'ai vécu euh... En face, 'fin mes parents habitent*
299 *dans un lotissement et en face de la maison il y avait un enfant qui était handicapé mental mais*
300 *lourd...*

301 Moi : Hum.

302 *Camille : ... Et toute mon enfance euh... Alors c'était un, c'était un enfant qu'on voyait très*
303 *peu, parce qu'il a été très vite placé en centre mais par contre euh quand il venait on entendait*
304 *« ces/ses ? » bruits tout ça donc c'est vrai que moi ça m'a toujours interpellé et euh mes parents*
305 *nous ont toujours tenu un discours de tolérance et puis de... De respect et puis de voilà, de*
306 *compassion, effectivement.*

307 *Moi : Ok, est-ce que tu penses que, du coup, cet, le fait d'avoir vécu en face de cet enfant dans*
308 *ton enfance que ça a...*

309 *Camille : Ben du coup ça...*

310 *Moi : Fait quelque chose...*

311 *Camille : C'était quelque chose que je connaissais, donc euh j'étais p'. Quand j'ai eu... Des*
312 *élèves euh, je suis en train de réfléchir euh en région parisienne euh sur un handicap lourd j'ai*
313 *pas connu. Mais euh voilà c'est, c'est quelque chose qui... Ne me fait pas peur entre guillemets*
314 *et puis euh... ça fait partie euh... De notre métier aussi d'avoir un jour un élève comme ça donc*
315 *euh voilà c'est pas quelque chose qui m'effraie et puis voilà, c'est pas facile tous les jours hein*
316 *euh mais c'est encore moins facile pour l'élève donc euh. Voilà c'est pas quelque, ça, je pense*
317 *que cette euh voilà, cette expérience avec cet enfant là qui habitait en face de chez mes parents*
318 *euh ça nous a quelque part ça nous a, ça m'a préparé... Inconsciemment parce que... J'étais*
319 *toute petite euh voilà, même si j'ai su très tôt que je voulais être dans l'enseignement, j'ai pas*
320 *forcément fait le rapport à me dire qu'un jour je pourrais avoir des enfants comme ça dans ma*
321 *classe [s'éclaircit la gorge].*

322 *Moi : Euh, qu'est-ce que tu mets derrière le « inconsciemment » ? Est-ce qu'il y a des choses*
323 *qui sont...*

324 *Camille : Non mais je pense que... J'étais euh voilà je, ça faisait partie de... De moi, 'fin je me*
325 *dis que ça existe et... Que c'est... Que c'est quelque chose que de toute façon on doit accepter*
326 *et puis euh et puis qui doit pas faire peur pi qui doit pas être marginalisé 'fin le moins possible.*
327 *Ouais ils sont déjà... D'une manière générale ils sont déjà assez différents donc euh autant,*
328 *quand on peut, ben les inclure et les mettre dans une classe, dans une école et qu'ils soient au*
329 *milieu des enfants. [Silence]*

330 *Moi : C'est possible ?*

331 *Camille : Bah moi je pense que tout est possible. [Sourires]*

332 *Moi : Euh du coup par rapport à ça, qu'est-ce que tu penses de la fameuse loi de 2005, par*
333 *rapport à l'école spécifiquement.*

334 *[Silence].*

335 *Moi : Ça te parle ?*

336 *Camille : [Fais signe que non] Mets voir pause. Non, c'est, je 'fin faut que tu me remettes un*
337 *peu le contexte en fait.*

338 *Moi : La loi de 2005 elle dit que tout élève, 'fin tout enfant a droit à l'éducation euh dans l'école*
339 *la plus proche de chez lui.*

340 *Camille : Oui.*

341 *Moi : Donc même s'il est euh dans un centre, il doit être inscrit dans l'école la plus proche pour*
342 *être inclus, quand euh, quand il est capable de l'être en fait, même si c'est à temps très partiel.*

343 *Camille : Ah oui. Bah moi je pense que, c'est très bien.*

344 *Moi : Oui et ?*

345 *Camille : Et euh que... Que quelque part euh... C'est, c'est une chance pour lui parce que, de*
346 *découvrir une école euh autre chose qu'un centre qui est très particulier où il croise d'autres,*
347 *peu d'enfants différents de l' 'fin qu'ils sont tous en situation de handicap. Je pense que de*
348 *venir dans une école et qui se passe bien, ça peut faire du bien et à lui, et aux autres. Et je pense*
349 *que c'est tout à fait légitime que cette loi soit, soit appliquée, le plus possible.*

350 *Moi : Appliquée le plus possible ? Tu as une remarque par rapport à ça derrière ? Au niveau de*
351 *l'application ?*

352 *Camille : Non non moi je trouve que... Je suis pas assez exposée au... 'Fin on m'a jam', tu vois*
353 *la loi je savais que c'était à peu près ça mais je la connaissais pas dans les profondeurs. Et*
354 *d'un autre côté euh, on fait très peu de référence à cette loi parce qu'on a très peu, finalement*
355 *on a très peu d'enfants en situation de handicap qui viennent à l'école quoi. Donc c'est, quelque*
356 *part, elle sert pas à grand-chose si elle est pas appliquée. 'Fin si on... Après l'année dernière*
357 *aussi on a eu un enfant qui venait de l'IME.*

358 *Moi : Hum.*

359 *Camille : Et euh, l'enfant il était mais ravi de venir ici quoi. Donc euh...*

360 *Moi : Comment tu le voyais ça ?*

361 *Camille : Moi comment je le voyais ?*

362 *Moi : Comment tu voyais qu'il était content de venir ici ?*

363 *Camille : À bah parce qu'il nous le disait, et que l'école ici c'était formidable et que l'IME*
364 *c'est pas que c'était pas formidable mais que c'était, ça le faisait respirer autre chose quoi,*
365 *il... À un nouveau souffle et pi il se sentait, je pense, euh il se sentait comme un... Un autre*
366 *enfant quoi. Donc euh c'était bien pour lui. Après il y avait des limites dans le sens où c'était,*
367 *il se fatiguait très vite dans le sens où au niveau de la concentration. Donc euh, la première*
368 *année où il est venu ici, il venait que par demi-journée et l'année dernière il est venu*
369 *complètement hormis ses rendez-vous qu'il avait avec les spécialistes.*

370 *Moi : Et avec les autres enfants ça se passait bien ?*

371 *Camille : Oui, alors euh... Au début, il était un petit peu marginalisé et puis finalement euh à*
372 *la fin de la première année... Où il est venu euh, ça allait bien, ça allait plutôt très bien, il avait*
373 *des copains voilà. Et par contre bah l'année dernière ça a été un peu tronqué avec euh le*
374 *confinement tout ça où il est pas revenu... Il est revenu après le confinement mais on l'a pas eu*
375 *pendant une longue période quoi.*

376 *Moi : Ok, et il avait quoi comme handicap ? Enfin tu sais ou pas ?*

377 *Camille : Alors je ne sais pas exactement... C'était aussi, c'était aussi très, il est, était en famille*
378 *d'accueil, donc il avait beaucoup de problèmes relationnels... Voilà.*

379 *Moi : D'accord.*

380 *Camille : Mais son handicap euh je le connaissais pas.*

381 *Moi : Ok, euh en IME c'est rare qu'on ait un diagnostic très précis hormis la trisomie et*
382 *l'autisme.*

383 *Camille : Oui oui c'est, c'est plus un ensemble quoi.*

384 *Moi : Dernière question. On a parlé d'inclusion, t'as pas parlé d'intégration. Est-ce qu'il y a*
385 *une différence pour toi ?*

386 *Camille : Ben... Tu vois je suis un petit peu novice euh 'fin je suis pas... Je saurais pas trop*
387 *comment répondre à ça parce que...*

388 *Moi : Tu mets les mêmes choses derrière, toi ?*

389 *Camille : Euh...*
390 *Moi : Tu peux ne pas faire de différence.*
391 *Camille : Ouais, je... Comme euh je sais que dans l'éducation nationale on aime bien changer*
392 *les mots souvent... Est-ce que c'est la, l'inclusion c'est l'intr.. Comment on a dit ?*
393 *Moi : Inclusion et intégration.*
394 *Camille : Intégration voilà excuse moi. Euh... Ouais j'arrive pas trop à faire la différence entre*
395 *les deux. Peut-être que intégration c'est un mot un peu plus dur que inclusion qui est un plus*
396 *plus doux comme ça déjà [rires]. Et que la manière de procéder est, sur l'inclusion est peut-*
397 *être plus progressive.*
398 *Moi : Ouais, en fait l'inclusion c'est euh, c'est l'environnement qui s'adapte à la personne et*
399 *l'intégration c'est plutôt l'inverse du coup.*
400 *Camille : Voilà, d'accord.*
401 *Moi : Du coup par rapport à cet élève, tu trouves qu'il était plutôt inclus ou intégré dans l'école ?*
402 *Ça a pu changer.*
403 *Camille : Euh... Ben disons que je dirais que plutôt l'année, l'ann' la première année il était*
404 *intégré et comme on l'a connu et ben il a été plutôt après été en inclusion quoi.*
405 *Moi : Ok donc l'inclusion elle est pas possible directement quoi ? Il faut connaître euh...*
406 *Camille : Oh si moi je pense que c'est possible mais il faudrait que, on doit avoir une*
407 *animation... Pédagogique sur l'école inclusive que nous on a encore pas eu pi je pense qu'on*
408 *aura pas finalement, mais voilà sur des choses comme ça ça serait bien qu'on soit plus au*
409 *courant... Bon c'est sur que de toute façon ils peuvent pas former les gens individuellement et*
410 *tout mais voilà, je pense que ça c'est des formations qui doivent valoir le coup.*
411 *Moi : Est-ce que tu as une question par rapport à ce qu'on... Des remarques, des choses à dire*
412 *en plus ?*
413 *Camille : Non bah c'était bien, euh, de penser à... De repenser à toutes ces choses et puis*
414 *finally euh de se dire que... Bah que de toute façon ça peut arriver n'importe quand, je*
415 *pense qu'il faut pas se mettre de barrière avec ça.*
416 *Moi : Avec quoi ?*
417 *Camille : Qu'un enfant arrive dans une école euh pour être inclus, voilà. Euh, mais voilà moi*
418 *en tant que maitresse euh, en tant qu'enseignant j'ai pas envie de me mettre une barrière par*
419 *rapport à ça et je pense qu'il faudra que, si ça arrive et ben finalement ben l'inclure et pas*
420 *l'intégrer.*
421 *Moi : D'accord.*
422 *Camille : Voilà.*
423 *Moi : Euh dernière chose, il faut que tu choisisses un prénom pour le, pour la retranscription.*
424 *Un prénom que je vais mettre dedans pour ne pas donner le tien du coup. Pour l'anonymat.*
425 *Camille : Ah euh... Bah Camille.*
426 *Moi : Camille, il y a une raison particulière ?*
427 *Camille : Bah oui c'était ma petite élève trisomique que j'ai eu en maternelle.*
428 *Moi : Ok !*
429 *Camille : Voilà comme ça c'est représentatif. [rires]*
430 *Moi : Parfait, et ben merci.*
431 *Camille : De rien.*

Entretien 2

- 1 Moi : Déjà, qu'est-ce que tu peux me dire du premier entretien ? De ce que tu te souviens, ou
2 des choses qui t'ont marquées.
- 3 *Camille : Euh... C'est parti là hein ?*
- 4 Moi : Oui c'est parti.
- 5 *Camille : Bah du coup le premier entretien c'est des questions qui étaient assez euh... claires*
6 *euh moi j'ai trouvé. Hum... Ce qui est bien c'est que ça, c'est que ça m'a... Ça aussi moi ça*
7 *m'a permis de faire une petite introspection sur euh sur mon vécu par rapport au, au handicap,*
8 *à l'accueil des élèves handicapés, euh tout ça puis refaire un p'tit retour en arrière sur euh,*
9 *ben ma carrière c'était euh, oui c'était plutôt... plutôt bien et puis euh surtout c'était, moi j'ai*
10 *trouvé que tes questions étaient claires et... Voilà. Après euh, il me semble que j'ai répondu à*
11 *peu près à tout ce que tu m'avais posé comme question.*
- 12 Moi : Oui, du coup, ça tombe bien, euh, j'avais noté que tu avais dit que c'était bien de repenser
13 à toutes ces choses, ouais, t'avais dit ça à la fin...
- 14 *Camille : Ouais.*
- 15 Moi : ... quelles choses en fait ? Des choses en particulier ?
- 16 *Camille : Euh, alors euh... c'était par rapport à l'accueil euh des élèves euh... Ben comment*
17 *je voyais les choses pour accueillir des élèves en situation de handicap, et puis y avait, y avait*
18 *autre chose mais j'arrive plus à... À me rappeler euh... Ben qu'est ce que pour... Comment,*
19 *'fin je définissais le handicap il me semble aussi. Et puis... Euh... Je sais plus, le reste.*
- 20 Moi : Ça veut dire quoi bien ? Pour toi ? Tu dis c'est...
- 21 *Camille : Ben c'était intéressant en fait, c'était intéressant.*
- 22 Moi : Toujours par rapport à la fin de l'entretien, t'as dit que tu avais choisi Camille du coup
23 comme prénom...
- 24 *Camille : Ah oui !*
- 25 Moi : ... Pour l'anonymat parce que c'était représentatif.
- 26 *Camille : Oui.*
- 27 Moi : C'est représentatif de quoi ?
- 28 *Camille : Ben... C'est... Donc euh, comme je t'avais dit c'est une petite élève que j'ai accueillie*
29 *en classe qui était euh... Qui était atteinte de la trisomie 21, et puis euh... C'est vrai que c'est*
30 *un peu l'expérience que j'ai eu euh pour accueillir quelqu'un, une personne 'fin un enfant...*
31 *En situation de handicap dans ma classe et... Quand on me parle de handicap c'est vrai que*
32 *ce mot, c'est ce prénom qui me revient et je vois cette petite fille voilà.*
- 33 Moi : D'accord, c'est la, la représentation du handicap du coup pour toi.
- 34 *Camille : Voilà. Alors après euh c'est très restreint puisque c'est qu'un seul handicap et puis*
35 *que, finalement Camille elle était très, très euh... Intégrée dans la classe quoi. Elle a, elle a*
36 *toujou', elle a fait toute sa maternelle euh en, en classe euh, en classe normale, on va dire.*
- 37 Moi : D'accord. Tu disais que c'était, t'as dit que c'était une chipie aussi...
- 38 *Camille : Oui oui oui [Sourires].*
- 39 Moi : ... Qu'est-ce que c'est une chipie pour toi du coup ?
- 40 *Camille : Ben elle était coquine parce qu'elle profitait un petit peu de son, de son handicap*
41 *pour faire des, des sacrées sottises pi euh faire, faire croire un peu qu'elle avait pas vraiment*
42 *fait exprès quoi... Hum donc euh...*

43 Moi : Par exemple ?

44 Camille : *Euh, et ben en fait elle avait une manie c'était de... Donc l'ATSEM taillait les crayons*

45 *de couleur tout le temps...*

46 Moi : Hum.

47 Camille : *... Et puis elle, elle s'amuse dans les trous des chaises, alors euh celles-là elles sont*

48 *pas comme ça, y a des petits trous [montre sur le dossier d'une chaise], et pi elle s'amuse à*

49 *casser les mines tout le temps...*

50 Moi : D'accord.

51 Camille : *Et puis elle avait un, elle avait un... Un, je sais pas comment on peut dire, elle avait*

52 *une, une euh une attirance avec les lunettes des autres et elle les prenait et elle massacrait les*

53 *lunettes [rires], 'fin elle nous a cassé beaucoup de paires de... De lunettes voilà. [sourires].*

54 Moi : D'accord. Et comment tu le vivais toi, ce moment-là ?

55 Camille : *Ben, disons que, on le, on la disputait euh un petit peu quand même parce qu'il y*

56 *avait pas de raison qu'elle se fasse pas disputer. Puisque hein, on était parti du principe qu'on*

57 *la considérait comme les autres élèves. Et puis euh... Pour les lunettes en fait c'était un petit*

58 *peu différent par rapport aux crayons de couleur, 'fin on voyait que c'était, c'était quelque*

59 *chose qu'elle maîtrisait pas quoi...*

60 Moi : Ok.

61 Camille : *... On avait l'impression que, elle elle avait le droit d'avoir des lunettes mais que si*

62 *les autres en avaient, ça l'énervait et du coup ben hop, « tiens toi tu t'as euh t'as des lunettes*

63 *t'en aura plus » et... Voilà, mais c'était assez impressionnant avec ces lunettes hein... C'était...*

64 *Elle a... [rires]. Elle a réussi à choper euh plusieurs paires de lunettes on va dire.*

65 Moi : D'accord, impressionnant d'accord. Euh, si ça avait été une de tes camarades de classe,

66 Camille, comment... Comment t'aurais vécu ça tu penses ?

67 Camille : *Alors attends j'ai pas...*

68 Moi : Si t'avais été une élève dans la classe de Camille ?

69 Camille : *Ah oui, une élève et pi euh... Ben je pense que comme...*

70 Moi : Par rapport à toi quand t'étais élève.

71 Camille : *Ouais ouais, d'accord. Euh ça date [Sourires]. Après euh... Bah moi je pense que*

72 *j'ai beaucoup d'empathie donc euh... Voilà je pense que, petite j'étais... J'étais déjà bien*

73 *attirée par les enfants qui étaient un peu tous seuls, euh, qui étaient un peu rejetés tout ça, j'*

74 *j'étais un peu [sourires], j' j'aimais bien aller vers eux et puis tu vois essayer de comprendre*

75 *pourquoi ça allait pas. Et euh... Je pense, je pense que ben j'aurais été impressionnée hein*

76 *comme beaucoup d'enfants euh pt'être qu'il y aurait fallu un bon temps d'adaptation pour euh*

77 *voilà pour comprendre cette enfant-là pi de, l'accepter mais euh je pense pas que ça m'aurait,*

78 *je pense pas que je l'aurais laissée de côté et puis euh je pense pas que ça m'aurait travaillé*

79 *euh tant que ça quoi. En fait j'aurais cherché à comprendre pourquoi cette enfant était comme*

80 *ça je pense euh auprès du maitre euh ou de la maitresse euh, voilà. Je pense que j'aurais réagi*

81 *comme ça.*

82 Moi : Ok donc une Camille impressionnante en tant que maitresse et aussi, comme si, si elle

83 avait été dans ta classe ?

84 Camille : *Hmm ouais.*

85 Moi : Euh, je sais plus ce que je voulais dire, on verra après. Les règles du coup comment elles
86 étaient avec elle ? Tu disais tout à l'heure que, qu'il y avait pas de raison qu'elle se fasse pas
87 disputer mais...

88 *Camille : Après voilà, on, on prenait beaucoup plus le temps de revenir sur ce qu'elle avait*
89 *fait, de verbaliser avec elle euh. Alors Camille elle parlait très bien, donc euh on avait... Bon*
90 *y a, y a fallu quand même un petit temps d'adaptation pour qu'on puisse avoir un échange*
91 *parce qu'elle sélectionnait un peu avec qui elle avait envie de parler ou pas... Donc par rapport*
92 *aux... Aux règles, elle les connaissait, après elle faisait vraiment pas beaucoup de bêtises hein*
93 *euh. Bon si des fois quand elle était pas bien le matin qu'elle arrivait qu'elle se cachait une fois*
94 *elle m'a fait une peur bleue hein. Elle s'est cachée...*

95 Moi : Qu'elle était pas bien ?

96 *Camille : Qu'elle avait pas envie de venir à l'école mais comme euh beaucoup d'enfants en*
97 *maternelle hein finalement mais... Bon elle des fois c'était un peu plus compliqué, surtout le*
98 *lundi, sa maman ne travaillait pas. Et euh, elle ne comprenait pas pourquoi elle elle devait*
99 *venir à l'école et pas sa maman. Et en fait elle se cachait. Et euh un lundi matin elle s'est*
100 *cachée, et euh elle m'a fait peur parce que, on ne la trouvait pas. Elle s'est cachée dans l'école.*
101 *Elle était cachée dans la, dans la cuisine... Elle avait réussi à se cacher dans la cuisine de la*
102 *classe mais on l'appelait partout et elle répondait pas, cette chipie [sourires] donc euh voilà.*
103 *Mais euh... Pour les règles, elle les connaissait et euh, elle savait très bien ce qu'il fallait faire,*
104 *ne pas faire. C'est pour ça que je dis que c'est une ch', une vraie chipie parce que, elle était*
105 *sur le fil tout le temps.*

106 Moi : D'accord, elle jouait avec les règles.

107 *Camille : Voilà elle jouait avec les règles donc elle était quand même un petit peu maligne hein*
108 *aussi parce que... Voilà. Mais euh... elle était pas euh, bon, on était un petit peu plus tolérants*
109 *voilà pour les lunettes, elle s'est fait disputer mais euh je pense que c'était dans la limite de*
110 *son handicap justement. Tu vois, elle avait un... Par rapport à ça je pense qu'elle avait pas*
111 *trop compris qu'il fallait pas le faire quoi. En tout cas les premières fois on va dire [rires]...*
112 *Après elle a grandi hein... Elle, moi je l'ai eu, je l'ai eu... Deux ans, ou trois, trois ans, ben...*
113 *Impressionnant quoi, impressionnant...*

114 Moi : Impressionnant ?

115 *Camille : Ben comme elle a su aussi euh comprendre que bah les lun', tu vois les lunettes ça a*
116 *duré deux ans. Euh ouais elle faisait ses bêtises. La dernière année j'ai pas souvenir qu'elle*
117 *s'est, se soit attaquée [sourires] à une paire de lunettes. Donc euh, elle a, elle a évolué aussi*
118 *elle et puis euh, peut-être qu'elle prenait sans doute plus de temps que les autres pour les, pour*
119 *assimiler tout ça mais mine de rien euh... Voilà la dernière année elle était plutôt, elle était*
120 *grande quoi. Elle était en grande section, elle aurait dû être en CP parce qu'on avait fait un*
121 *maintien.*

122 Moi : Hmm.

123 *Camille : Mais voilà elle avait compris qu'elle faisait partie des grandes aussi ça ça a*
124 *beaucoup changé entre sa moyenne section et pi sa dernière année de grande section qui devait*
125 *être son année de CP en fait. Elle a beaucoup changé, entre euh, entre euh elle a grandi, elle a*
126 *grandi de trois ans donc euh.*

127 Moi : D'accord. Et euh, justement, tout ça c'est, ces règles un petit peu adaptées... Par rapport
128 au côté sévère que t'avais évoqué la dernière fois...

129 *Camille : Hmm.*
130 *Moi : ... Comment ça se passait ?*
131 *Camille : Alors honnêtement euh, en maternelle, j'étais beaucoup moins sévère que... En*
132 *primaire...*
133 *Moi : D'accord.*
134 *Camille : Mais euh... Donc, par rapport à elle ? Par rapport à Camille ? Ou par rapport aux*
135 *autres ou... ?*
136 *Moi : Par rapport à elle et par rapport aux autres euh est-ce que, du coup est-ce qu'il y avait une*
137 *différence dans le traitement entre guillemets ?*
138 *Camille : Par rap' euh non. Franchement, on, on a, on faisait vraiment tout pour que Camille*
139 *elle se sente comme les autres enfants quoi donc euh on parlait du principe que si on*
140 *commençait à lui faire un, un tr', des règles aménagées et puis... Voilà, on, on travaillait comme*
141 *ça et ma collègue qui partageait la classe avec moi faisais pareil quoi. Euh, on tr', on a trouvé*
142 *que c'était plutôt, alors comme j'te dis quand elle était plus petite en moyenne section c'était*
143 *plus difficile donc euh évidemment on... On essayait d'échanger plus avec elle de, de revenir*
144 *sur ses, sur ce, sur ce qu'elle avait pas respecté ou pas. Finalement elle était pas très,*
145 *compliquée à gérer hein Camille donc euh. Elle était comme les autres quoi, dans la classe elle*
146 *se comportait, dans la majeure partie du temps euh comme les autres.*
147 *Moi : Ok. Et du coup je reviens sur ta collègue avec qui tu partageais la classe. Est-ce que si*
148 *t'avais été toute seule, dans la classe, est-ce ça se... Comment ça se serait passé ?*
149 *Camille : Je pense exactement de la même manière... Après on échangeait pas mal sur Camille*
150 *euh c'était plutôt pour son côté, pour le côté scolaire euh purement scolaire quoi donc euh...*
151 *Mais euh... Je pense que si j'avais géré la classe euh toute seule euh, j'aurais fait pareil t'façon*
152 *Camille elle était adorée des autres enfants. Les enfants l'adoraient, les petits ils l'adoraient*
153 *Camille.*
154 *Moi : Comment...*
155 *Camille : Et bah ils... Ouais ils étaient gentils avec elle, ils avaient bien conscience hein même*
156 *euh même les petits que Camille était pas comme eux quoi. Mais euh, elle était euh elle était...*
157 *Appréciée au niveau de la classe, elle avait pas de, de, c'est pour ça que je te dis elle avait pas*
158 *vraiment de, de traitement entre guillemets de faveur ou je ne sais pas comment on peut dire.*
159 *Mais euh... Ouais elle était, elle était vraiment bien bien intégrée, je pense que c'est surtout ça*
160 *quoi.*
161 *Moi : D'où ça vient tu penses le fait que les autres enfants ils... Je sais plus comment t'as dit,*
162 *qu'ils la...*
163 *Camille : Qu'ils l'adoraient, qu'ils la considéraient...*
164 *Moi : Non non, qu'ils se rendaient compte qu'elle était différente.*
165 *Camille : Ah qu'elle était différente. Bah déjà physiquement je pense hein, elle avait sa petite*
166 *tête même si elle était adorable et tout elle est, elle avait quand même voilà. Et puis euh, bon*
167 *ben parfois, elle avait aussi quand elle était en coin regroupement où elle nous faisait le grand*
168 *écart t'sais ils sont très souples les petits trisomiques donc euh, elle avait des positions des fois*
169 *euh « Camille attends tu vas te remettre à l'endroit » alors les autres « Camille pourquoi tu*
170 *fais ça » euh voilà. Donc euh, je pense que... Oui son physique quoi. Après ses attitudes aussi*
171 *parfois, elle ét', elle était pas mal. Alors elle était bien aimée mais alors à la récréation elle*
172 *voulait pas jouer avec les autres.*

173 Moi : D'accord...

174 *Camille : Elle elle voulait pas...*

175 Moi : Ok, mais les autres voulaient ?

176 *Camille : Bah ouais les autres venaient souvent la chercher et... Elle avait du mal des fois, des*
177 *fois on la... Traitement de faveur : elle, des fois on la lai', on la gardait à l'intérieur. On ne la*
178 *mettait pas en récréation. Quand on voyait qu'elle était vraiment euh, parce qu'elle était, des*
179 *fois elle arrivait très fatigué hein quand même en classe. Donc quand on voyait qu'elle était*
180 *fatiguée, si la maman nous avait dit « elle a pas bien dormi » euh ou quoi que ce soit ben on...*
181 *On la gardait au chaud, on la gardait, elle restait avec euh avec l'ATSEM, elle était, voilà. Et*
182 *pi elle, elle avait une collation tous les matins donc euh, vu que les enfants en avaient plus, en*
183 *maternelle, souvent elle mangeait sa, sa collation avec euh avec les ATSEM dans la cuisine.*

184 Moi : D'accord, donc finalement un petit traitement de faveur à ce niveau-là.

185 *Camille : Voilà à ce niveau-là, mais bon c'était aussi pour simplifier les choses par rapport au*
186 *goûter, tout ça que, que les autres enfants n'avaient pas donc euh.*

187 Moi : Pour avoir un côté égalitaire entre les enfants...

188 *Camille : Plus pour les autres que, du coup pour elle aussi. Parce que souvent euh, quand elle*
189 *était... Bien décidée euh, l'ATSEM elle l'habillait pi elle venait passer la fin de la récréation...*
190 *Avec nous.*

191 Moi : Ok, et... En grande section ça a changé ça ou pas ? Comme t'as dit qu'elle avait grandi
192 sur le point des lunettes...

193 *Camille : Euh...*

194 Moi : Est-ce que ça a changé à ce niveau-là ?

195 *Camille : Non, alors euh ça ça c'était un peu resté comme ça.*

196 Moi : D'accord.

197 *Camille : Elle restait souvent euh, bon elle venait hein des fois, j'la vois se, c'est vrai qu'j'la*
198 *vois parce qu'elle mangeait toujours une galette de riz. Donc euh j'la vois des fois manger sa*
199 *galette de riz euh, à la récré. Alors à la récré nous les maitresses on était assise sur un banc.*
200 *Et euh souvent elle venait vers nous quoi, elle avait envie de venir vers nous...*

201 Moi : D'accord.

202 *Camille : ... Faire des câlins, voilà. Mais euh les autres euh, en fait... Voilà ils la, ils l'aimaient*
203 *bien... Ils la, mais ils venaient la chercher pour jouer souvent et... C'était elle qui voulait pas*
204 *quoi.*

205 Moi : Et ça c'était que dans la cours ou c'était dans la classe aussi ?

206 *Camille : Ouais, c'était beaucoup plus dans la cour, je pense qu'elle était pas à l'aise dans*
207 *cette cour, elle se sentait pas euh, moins de repères peut-être je sais pas. Et puis pas l'habitude*
208 *d'y aller comme tout le monde donc euh...*

209 Moi : Comment ça ?

210 *Camille : Bah, vu qu'elle était, qu'elle était pas tout le temps en récréation, elle avait pas l'ha,*
211 *pas cette habitude de tout le temps d'aller en récré et je pense que ça l'impressionnait la*
212 *récréation.*

213 Moi : À quel niveau ?

214 *Camille : Bah j'te dis je pense qu'elle avait pas de repère, bon c'est vrai qu'y avait les vélos, y*
215 *avait c'est c'est une cour de maternelle c'est aussi très bruyant, très... Pi elle était... Après ça*

216 *c'est moi hein qui dit ça mais euh je pense qu'elle était pas à l'aise euh dans, dans cet*
217 *environnement quoi.*

218 *Moi : Trop grand peut-être...*

219 *Camille : Peut-être trop grand euh voilà.*

220 *Moi : Ok. Toujours, euh on va repartir beaucoup sur les choses que t'as dite la dernière fois...*

221 *Camille : Hm oui !*

222 *Moi : ... T'as dit qu'il fallait pas se mettre des barrières avec des enfants comme ça.*

223 *Camille : Hmm.*

224 *Moi : Des enfants comme quoi ?*

225 *Camille : Ben les enfants qui ont un handicap, qui sont différents euh par rapport aux autres*
226 *enfants qui, qu'on accueille en classe quoi. Donc euh je trouve que... Voilà...*

227 *Moi : Qui sont différents, par rapport au handicap ou autre ?*

228 *Camille : Ben qui sont... Par rapport au handicap qui sont différents par rapport à leurs*
229 *réactions, leurs attitudes qu'ils peuvent avoir et... Voilà. Enfin ça reste un enfant malgré tout*
230 *donc euh voilà.*

231 *Moi : Et un enfant qui serait différent, sans être porteur d'un handicap.*

232 *Camille : Ben... C'est pareil, pour un enfant tu veux dire couleur de peau ou...*

233 *Moi : Euh par exemple oui.*

234 *Camille : Ou euh un enfant qui est très exubérant euh. Après les enfants très exubérant pi très*
235 *pénibles euh c'est, c'est, c'est plus difficile à gérer que limite j'trouve un enfant qui a un*
236 *handicap quoi. Parce que c'est... Lui tu te demandes pourquoi il est comme ça, il y a sûrement*
237 *une raison mais t'as du mal à la, je trouve que t'as du mal à la découvrir finalement. Quand*
238 *un enfant est très pénible, très... Ouais qui tient pas en place, qui... Ben je trouve que celui-là*
239 *tu lui trouves moins d'excuses entre guillemets qu'à un enfant qui a un réel handicap et pi*
240 *qu'on sait qu'il va réagir différemment quoi. Et euh... Malgré tout on essaie d'être euh d'être*
241 *euh comment on dit ? Égalitaire par rapport euh... À tous mais euh... Voilà, je trouve que, il a*
242 *le droit d'être différent parce que il a peut-être des raisons mais des fois on arrive pas à les*
243 *comprendre les raisons, on arrive pas à savoir pourquoi ou alors ça vient très tardivement, ça*
244 *peut être familial tout ça mais euh, c'est c'est plus difficile à accepter que... Qu'un enfant en*
245 *situation de handicap ou un enfant différent d'une autre manière aussi hein mais... Voilà, fin*
246 *moi je trouve.*

247 *Moi : Parce que c'est pas visible ?*

248 *Camille : Ouais c'est pas visible et pi on a pas, des fois on a pas les informations qu'il faudrait*
249 *qu'on ait tu vois je trouve... Ça peut être je sais pas moi, une situation familiale particulière,*
250 *en cours d'année même et puis on est pas prévenus et puis euh l'enfant ben ouais il est*
251 *complètement perdu du coup ben il réagit euh comme il peut aussi hein.*

252 *Moi : Oui ça reste un enfant*

253 *Camille : Voilà. Et y en a aussi qui je pense qui sont... Carrément pénibles [sourires]... Sans,*
254 *sans avoir aucune raison. Voilà, comme ça, moi je pense que ça existe [rires].*

255 *Moi : Et euh du coup les barrières c'est quel genre de barrière par rapport à ces enfants ?*

256 *Camille : Bah tu vois, avoir un... Avoir un a priori sur le fait d'aller vers cet enfant. Ce... Ne*
257 *pas, ne pas savoir aussi comment le gérer quoi, je, je trouve que... Je pense qu'il faut rester*
258 *euh comme on a l'habitude d'être avec ces enfants-là et puis euh comme t'es beaucoup à*
259 *l'écoute de tes élèves hein mais, peut-être euh avec ce que tu sais sur lui voilà, orienter ton*

260 *attitude et puis plus se mettre à son niveau et puis essayer de, voilà, de lui créer son petit espace*
261 *aussi son... Pas que matériel hein, son espace à lui, sa place voilà donc euh. Surtout ne pas*
262 *appréhender 'fin moi je trouve que, même si t'appréhendes, ne pas le montrer en tout cas.*
263 *Voilà, essayer de le gérer euh... Comme tu gères un autre élève en sachant ce que tu sais quoi.*
264 *Moi : D'accord. Et euh d'ailleurs du coup sur cet élève là on a beaucoup plus d'informations*
265 *en général...*
266 *Camille : Oui voilà !*
267 *Moi : ... Alors que sur les autres beaucoup moins.*
268 *Camille : Des fois c'est même, c'est même simple 'fin plus simple euh, après tu sais pas*
269 *comment l'enfant va être, tu sais pas comment il va réagir par rapport à toi et tout mais au*
270 *moins 'fin excuse moi t'as son dossier, tu sais pourquoi... De toute façon quand y a un handicap*
271 *lourd ou, quelque chose tu vois comme euh la trisomie 21, tu sais que ces enfants-là ils sont...*
272 *Ben ils sont amenés à réagir autrement et pi c'est plus difficile pour eux donc euh voilà quoi.*
273 *Mais euh c'est pas plus difficile parfois, 'fin je trouve que... Après j'te dis j'ai pas une super*
274 *expérience euh hein. Voilà on va voir, tu vois on va avoir les élèves autistes qui vont arrivés.*
275 *Alors on en aura peut-être pas dans notre classe nous je crois pas mais euh on va les voir quand*
276 *même. On va les côtoyer donc on verra bien aussi ça va... Nous faire une expérience nouvelle*
277 *aussi.*
278 *Moi : Par rapport à ça d'ailleurs, comment tu te sens ?*
279 *Camille : Ben écoute, c'est pas qui me tarde mais si, il me tarde euh qu'ils soient là pi que...*
280 *Pour nos, pour les autres élèves aussi voir euh... En fait ils ont très bien réagi à l'intervention*
281 *de M., ils étaient très pertinents à ce que je t'avais dit.*
282 *Moi : Oui du coup mais comme je n'étais pas là je ne sais pas trop ce qu'ils ont dit.*
283 *Camille : En fait M. leur a parlé des, des enfants. Et euh elle leur a dit que... Fallait pas qu'ils*
284 *aient peur d'eux, que c'était des enfants qui ne répondraient pas aux questions que les autres*
285 *élèves allaient poser mais que voilà, il fallait euh, s'ils savaient pas gérer fallait qu'ils viennent*
286 *voir un adulte et puis... Et puis elle dit ça va, ils vont vous faire rire aussi parce qu'ils sont*
287 *rigolos. Mais les élèves ont... Avaient l'air, bah, comme dans, comme dans toute classe y en a*
288 *qu'ont rien dit parce que ils se demandent quoi, y en a qu'ont beaucoup parlé parce qu'ils*
289 *avaient besoin d'être rassurés, y en a qu'ont... Je pense qu'il y en a qui appréhendent un petit*
290 *peu, voilà.*
291 *Moi : D'accord.*
292 *Camille : Mais c'est super ce qu'elle a fait M., de venir euh dans les classes parce que ça... Ça*
293 *a permis de poser les choses et pi que les enfants n'arrivent pas comme ça euh sans avoir, que*
294 *les autres aient, que les autres classes aient été prévenues.*
295 *Moi : Oui c'est bien, et pi même pour euh pour toi pi pour moi c'est plus facile à gérer avec nos*
296 *élèves quoi, comme ça euh, y a un autre interlocuteur que nous quoi.*
297 *Camille : Voilà exactement... Et puis M. elle leur a dit « Vous viendrez voir la classe quand ils*
298 *seront là parce que c'est pas du tout une classe comme la votre ». Donc euh, je pense que, ils*
299 *sont prêts j'en sais rien mais en tout cas ils sont prévenus, ils sont informés. Voilà. Certains*
300 *sont prêts, d'autres euh je sais pas parce qu'ils ont pas trop réagi.*
301 *Moi : Parce que c'est pas du les mêmes euh, 'fin ils ont pas du tout le même âge que... L'élève*
302 *qui était avec euh...*
303 *Camille : Non, c'est plus grand lui euh. Non lui c'est...*

304 Moi : Il était plus grand oui, il était en CM1-CM2.
305 *Camille : ... Il est de l'IME, il est pas dans la classe de Mélanie si ?*
306 Moi : Non pas du tout mais justement au niveau de ce que les élèves aient pu rencontrer, est-ce
307 que c'est totalement différent ? Est-ce qu'ils se sont rendus compte que cet élève là il était
308 différent...
309 *Camille : Euh... Le gamin qui est en CM1 ? Je sais pas trop... Il vient pas le jeudi-vendredi ce*
310 *gamin si ?*
311 Moi : Jamais vu non plus...
312 *Camille : De toute façon vu qu'on est plus en cou', en récréation ensemble, là c'est quand*
313 *même difficile de le, de le croiser euh moi je l'ai jamais vu ce gamin.*
314 Moi : Moi non plus.
315 *Camille : Tu vois nous, nous on le connaît pas d'ailleurs, faudrait peut-être qu'on sache un*
316 *jour s'il traîne dans les couloirs ou je ne sais quoi et puis euh... Les enfants ne le connaissent*
317 *pas hein. Ils vont pas, vous allez pas au ski ensemble, je sais pas s'il fait ski d'ailleurs. T'façon*
318 *il vient qu'en sport hein c'est ça ?*
319 Moi : Euh il vient l'après-midi il me semble, l'après-midi...
320 *Camille : Mais je crois que ça a encore été modifié.*
321 Moi : Ben il devait arriver après la Toussaint et il n'était pas arrivé du coup, peut-être en janvier.
322 Et euh oui parce que du coup ceux de Mélanie vont être intégrés comment dans l'école ?
323 *Camille : Alors elle sait pas encore, pour l'instant, au début pas tout de suite hein, ils vont déjà*
324 *prendre leurs repères parce que comme ce sont des enfants qui détestent le changement, ils*
325 *vont prendre leurs repères en classe là-bas pi après je pense qu'ils vont s'intégrer petit à petit.*
326 Moi : D'ailleurs ils ne sont pas déjà venus faire quelques récréations avec euh...
327 *Camille : Ben je crois qu'ils vont voilà, en forêt avec les maternelles tu sais ils se retrouvent en*
328 *forêt donc euh les petits de maternelle ils les connaissent ces enfants-là. Mais ils ont fait le*
329 *gouter de Noël dans la forêt hein.*
330 Moi : Euh, t'as d'autres choses à dire par rapport à...
331 *Camille : À la dernière fois ? Non ?*
332 Moi : Euh non par rapport à... À Camille, les règles, les autres élèves.
333 *Camille : Ben non, je réfléchis mais... Après ce que je peux dire c'est que je pense que si*
334 *Camille elle a été bien intégrée aussi c'est justement parce qu'elle a réussi à suivre euh à, tu*
335 *vois, à pas se mettre en marge par rapport aux règles et puis voilà. Ça vient aussi beaucoup de*
336 *Camille hein son intégration, elle a...*
337 Moi : Intégration ou inclusion du coup ?
338 *Camille : Inclusion. Ouais. Ben un peu les deux quoi, elle a été bien intégrée et puis elle a été*
339 *bien... On l'a bien inclus. Elle était bien, son intégration, son inclusion c'est bien réussi. Moi*
340 *je, elle a bien réussi, elle a été bien réussie. Après euh comme j'te dis elle était là depuis la*
341 *petite section euh ça a duré quatre ans sa maternelle donc euh voilà, elle a eu le temps de*
342 *s'imprégner de tout, elle a pas eu de changement d'enseignant. Presque pas.*
343 Moi : Oui ça a pu jouer aussi.
344 *Camille : Elle était dans un, dans un milieu hyper stable quoi. Elle est restée dans la même*
345 *classe, salle de classe les quatre ans. Avec Ch., tout, tout le restant de la semaine et eh, le lundi,*
346 *ben moi elle m'a eu trois ans donc euh, elle a eu qu'une année où elle m'avait pas moi en petite*
347 *section.*

348 Moi : D'accord oui c'était hyper stable. Et euh, du coup après son année de grande-section elle
349 a fait quoi ?

350 *Camille : Elle est partie en... En ULIS à Pontarlier.*

351 Moi : Ah oui c'est bien, elle a pu garder un lien avec le système ordinaire euh après quoi.

352 *Camille : Oui oui, ah oui oui je pense. Et euh elle, elle partait en bus euh, elle rentre en bus
353 euh et elle a continué à venir un petit peu au périscolaire à Chaffois, dans son école.*

354 Moi : D'accord, super.

355 *Camille : Hm, bah pour elle je pense que c'est pas mal.*

356 Moi : Euh... La dernière fois on avait parlé d'élève handicapé et d'élève en situation de
357 handicap, on va éclaircir un petit peu tout ça, t'inquiète pas ça va très bien se passer. Euh, est-
358 ce que tu peux donner une définition de ce que c'est « être handicapé » ?

359 *Camille : Waow. Hum.*

360 Moi : Ou illustrer avec une situation concrète...

361 *Camille : Euh... Être handicapé, c'est, pour moi c'est, c'est quelqu'un qui relève, 'fin... C'est
362 un handi, c'est quelque chose qu'est un handicap, une mala, une malad', non pas une maladie.
363 Non, non je vais avoir du mal. Je sais pas comment, je vois ce que je veux dire...*

364 Moi : Compare avec la situation de handicap si tu veux.

365 *Camille : Ouais ben je veux dire handicapé pour moi c'est plus restreint que situation de
366 handicap. Un élève qui ne relève pas, d'un handicap peut être en situation de handicap. Alors
367 que, un élève handicapé, c'est, c'est... Entre guillemets reconnu tu vois.*

368 Moi : Reconnu par qui ?

369 *Camille : Ben par le système médical. Pour moi.*

370 Moi : D'accord ok. Alors que la situation de handicap...

371 *Camille : La situation de handicap peut être complètement différente. Parce que ça peut être
372 euh ça peut être quelque chose qui n'est pas reconnu et qui pose quand même des, des grosses
373 difficultés à l'en' à l'élève. Donc pour moi il y a, y a le handicap reconnu médicalement et puis
374 la situation de handicap qui élargit beaucoup plus la palette et qui peut englober des enfants
375 euh... Qui ne relèvent pas d'un handicap médical, reconnu par le, par le, le système médical
376 mais qui, qui pose des problèmes à l'élève quand même.*

377 Moi : D'accord. Et, toi, par rapport... Si on t'annonce que tu vas avoir un élève handicapé dans
378 ta classe ou si on te dit tu vas avoir un élève en situation de handicap dans ta classe. Qu'est-ce
379 que ça te fait ?

380 *Camille : Bah euh de toute façon ça revient au même puisque de toute façon c'est pas parce
381 que c'est pas un handicap reconnu que ça va pas poser de difficulté aux élèves et qu'il va falloir
382 s'adapter donc euh. C'est, c'est voilà pour moi c'est la même chose euh après je pense qu'un
383 handicap très lourd, on en a, on en a pas dans notre classe nous. Très concrètement, les élèves
384 handicapés très lourdement on les a pas de manière euh continue en classe. Par contre on peut
385 peut-être les accueillir je sais pas, moi j'ai jamais eu le cas. Mais euh je réagis de la même
386 manière après je pense que... Pour les élèves qui sont déjà dans la classe c'est plus... Plus
387 compliqué.*

388 Moi : C'est-à-dire ?

389 *Camille : Ben, 'fin c'est plus compliqué, c'est peut-être euh voilà ils, c'est peut-être plus
390 impressionnant par exemple d'avoir un enfant qui arrive en fauteuil par exemple, avec d'autres
391 problèmes que, que physique hein je parle, que d'avoir un enfant qui est en situation de*

392 *handicap où c'est moins... Moins visible on va dire... Mais pour moi euh la réaction ça sera la*
393 *même et puis euh après à découvrir à apprendre cet élève et puis son, justement son dossier et*
394 *puis savoir euh voilà... Pas plus d'a priori pour un que pour l'autre.*
395 *Moi : Ok. Euh, à cause de quoi on peut être handicapé ? Et à cause de quoi on peut être en*
396 *situation de handicap ?*
397 *Camille : Ben handicapé à cause d'une maladie...*
398 *Moi : Hum.*
399 *Camille : ... Et puis en situation de handicap euh... Après ça peut être un mal être aussi, ça*
400 *peut être euh ça peut être quelque chose qui est pas encore découvert par exemple euh par les*
401 *médecins la situation de handicap et pi que et qui, qui mette l'élève en situation particulière.*
402 *Moi : D'accord donc du coup y a l'aspect médical euh...*
403 *Camille : Pour moi euh...*
404 *Moi : ... Qui est reconnu d'un côté et de l'autre pas encore ?*
405 *Camille : Pas encore ouais, mais pas que, 'fin... Situation de handicap ça peut être un élève*
406 *qui a beaucoup de retard euh au niveau de sa scolarité et puis que... Et puis qu'on sache pas*
407 *pourquoi, genre euh...*
408 *Moi : Genre ?*
409 *Camille : Je peux dire son prénom t'façon, genre K. on sait pas pourquoi ce gamin il... C'est*
410 *parce qu'il est pas, il a pas de suivi non plus, donc euh on sait pas pourquoi ce gamin il arrive*
411 *pas à lire. Et pi c'est vraiment, ça commence à être problématique pour beaucoup de choses*
412 *quand même... Donc euh lui il est en situation de handicap pour moi...*
413 *Moi : Et on a pas... 'Fin t'as pas d'hypothèses de causes de pourquoi en fait ?*
414 *Camille : Ben on, on sait pas puisqu'il est pas suivi, nous, c'est pas notre métier de... De*
415 *connaitre la source en fait. Ça se trouve y en a pas mais [sourires]... Je pense qu'y en a une*
416 *quand même.*
417 *Moi : Qu'est-ce qui n'est pas être handicapé du coup ?*
418 *Camille : De quoi ?*
419 *Moi : Qu'est-ce qui n'est pas être, qu'est-ce qui n'est pas un élève handicapé et qu'est-ce qui*
420 *n'est pas un élève en situation de handicap pour toi ?*
421 *Camille : Alors euh c'est un élève qui... Qui arrive à suivre en classe euh sans, sans aide*
422 *particulière, sans... Sans aide particulière quoi, c'est un enfant qui...*
423 *Moi : Particulière ?*
424 *Camille : Supplémentaire on va dire, sans aide supplémentaire. Et euh... Voilà quoi, un enfant*
425 *qui... On va dire qui va bien parce qu'il y a des enfants qui sont en situation de handicap qui,*
426 *qui arrivent à aller bien et pi y a, des élèves qui sont handicapés je pense qui arrivent à aller*
427 *bien aussi. Mais euh... Oui pour moi un élève, un élève qui n'est pas dans le handicap ou en*
428 *situation de handicap c'est un élève euh qui... Qui suit sa scolarité sans... Sans incident*
429 *particulier et qui n'a pas besoin d'une aide plus importante supplémentaire que la maitresse*
430 *et... Son environnement familial normal quoi.*
431 *Moi : D'accord. Et euh, dans les, dans les séances en classe où t'es avec un élève ben comme*
432 *K. qui est, qui est en situation de handicap, comment tu te sens ? 'Fin comment tu ressens les*
433 *choses par rapport aux autres élèves ?*
434 *Camille : Par rapport aux autres élèves ?*
435 *Moi : Est-ce qu'il y a un sentiment particulier avec lui à ce moment-là de la séance... ?*

436 *Camille : Moi, ce qui, ce qui m'embête le plus c'est que on peut pas se dédoubler et que*
437 *j'aimerais passer plus de temps avec lui mais que j', on peut pas laisser les autres non plus euh*
438 *tout le temps en autonomie pour tout, surtout pour la lecture t'as envie d'échanger avec eux.*
439 *Donc euh ouais moi ce qui, ce qui me frustre le plus c'est que je voudrais aider plus K. mais il*
440 *faut être euh avec les autres donc c'est impossible.*
441 *Moi : Ok, de la frustration.*
442 *Camille : Et je pense que K. relève d'une aide supplémentaire donc c'est pour ça que j'le met*
443 *dans « en situation de handicap », ce serait génial qu'il ait une AVS quoi... Mais pour ça il faut*
444 *qu'il y ait une équipe éducative, faut qu'il ait un handicap reconnu, voilà ! Système Éducation*
445 *Nationale quoi...*
446 *Moi : Ok, et pour t'aider euh à gérer cette frustration, comment on pourrait faire ? De quoi*
447 *t'aurait besoin ?*
448 *Camille : Ben d'une personne supplémentaire pour s'occuper de lui ou euh, après euh voilà*
449 *j'aime bien justement être avec lui pour voir où il en est pi je pense que ça lui fait du bien aussi.*
450 *Mais i... Il faudrait être deux quoi, 'fin surtout pour, que pour la lecture on va dire 'fin quoi*
451 *que... Quand on fait une évaluation c'est pareil, maintenant moi les évaluations je suis avec lui*
452 *'fin, je lui lis toutes les consignes et pi... Pour qu'il puisse la faire cette évaluation... Sinon...*
453 *Moi : Sinon ?*
454 *Camille : Ben sinon il peut pas, il a trop de mal quoi.*
455 *Moi : Ok, ça va être plus clair dans mes définitions. Euh d'autres choses à dire par rapport à*
456 *ça ?*
457 *Camille : Ben...*
458 *Moi : Ces deux termes... Handicapé, situation de handicap ?*
459 *Camille : Ben en fait non je trouve que... En plus la frontière des fois elle, elle est... Elle est*
460 *pas facile à déterminer finalement donc euh... Peut-être que nous on le voit en situation de 'fin*
461 *non... Oui nous, moi avec mes yeux des fois peut-être que j'me dis il est en situation de*
462 *handicap. Euh pour en revenir à K. il est en situation de handicap. Si... Il avait la chance*
463 *d'avoir un... Un bilan euh orthophoniste tout ça, ben orthophonique pardon ben... Il passerait*
464 *peut-être dans le handicap parce qu'il aurait une dyslexie ou une dys- quelque chose et pi ça*
465 *nous permettrait d'y voir plus clair.*
466 *Moi : D'accord, ça changerait par rapport à... À ton ressenti par rapport à lui...*
467 *Camille : Ah non !*
468 *Moi : ... Ou par rapport à ce que tu fais ?*
469 *Camille : Non, non, j'essaierais, mais on on aurait... Plus de billes je pense et on serait plus*
470 *aidés...*
471 *Moi : D'accord.*
472 *Camille : ... Et lui aussi finalement.*
473 *Moi : Ok.*
474 *Camille : Parce que moi des fois euh ben quand on est en séance de compréhension, de texte*
475 *et ben le pauvre K. il passe son... Avec son fichier il en a marre quoi 'fin j'veux dire c'est pas,*
476 *c'est pas évident pour lui alors en général quand on fait de la lecture à voix haute il écoute.*
477 *Pour euh connaître l'histoire sur laquelle on travaille et pi quand il a fini son f', son fichier et*
478 *ben on peut, comme ça il est un peu... Dans le tr', dans le groupe avec nous quoi, il est pas...*
479 *C'est compliqué pour lui aussi d'être euh...*

480 Moi : Il est intégré en fait...

481 *Camille : Voilà.*

482 Moi : Ok. Euh on va revenir un petit peu sur le maitre de CM2.

483 *Camille : Ah oui !*

484 Moi : Le tien.

485 *Camille : Le mien [rires].*

486 Moi : Euh... T'as dit qu'il était « décalé », qu'est-ce que... Qu'est-ce que ça veut dire ?

487 *Camille : Ben qu'il avait pas un enseignement euh... Euh comment euh ? Comment on dit ?*

488 *Euh de, comme tout le monde quoi 'fin lambda quoi 'fin...*

489 Moi : C'est quoi l'enseignement lambda ?

490 *Camille : Ben c'est très sco', ça reste très scolaire, ça reste très euh, alors honnêtement euh*

491 *depuis ça a beaucoup évolué, j'trouve qu'on fait plein de choses justement pour essayer de,*

492 *d'amener les notions de manière différente mais moi ce que...*

493 Moi : De manière décalée du coup ?

494 *Camille : Comment ?*

495 Moi : Des manières qui sont décalées ?

496 *Camille : Pas décalées mais qui sont... Qui essaient d'être accrocheur par rapport à ce que...*

497 *Ce qu'on, 'fin moi j'ai j'ai eu des enseignants 'fin... Mon, mon enseignante de CE1-CE2 c'était*

498 *très bien j'adorais ma maitresse mais c'était classique, c'était tr', un enseignement classique*

499 *qui sortait pas de rien... Avec ce, quand je dis décalé c'est que... Il nous faisait découvrir des*

500 *choses qui nous ont servies c'est sur, mais qui étaient pas forcément dans les programmes. Il*

501 *prenait ce risque là mais qui nous a fait réfléchir, il nous a fait réfléchir d'une manière différente*

502 *[Silence]. Alors que mon, mes autres enseignants j'ai eu l'impression que c'était, c'était*

503 *vraiment, maintenant avec du recul hein parce que je suis enseignante, que c'était, mais c'était*

504 *bien hein, c'était pas que c'était pas bien, mais c'était euh très collé aux programmes et pi on*

505 *sortait pas des sentiers battus alors que lui, il faisait plein de choses euh...*

506 Moi : D'accord... Donc lui il sortait des programmes.

507 *Camille : Ben il sortait des programmes mais pour nous ai', nous faire accrocher quoi.*

508 Moi : Ok. Il était pas dans la norme du coup ? Puisque t'avais dit qu'il était hors normes.

509 *Camille : Ouais il était dans la, il était pas dans la norme il était pas comme tous les enseignants*

510 *que j'avais eus jusque-là et c'est peut-être pour ça que j'dis ça parce ça m'a fait découvrir...*

511 Moi : Ça t'a marqué, c'était le premier comme ça ?

512 *Camille : ... Voilà c'était le premier comme ça.*

513 Moi : Ok, et la norme par rapport à ce que tu viens de dire, c'est... Suivre les programmes...

514 *Camille : Ben, déjà 'fin après à l'époque j'me rends moins compte mais on avait moins de... Y*

515 *avait moins de choses aussi euh... Tu vois l'informatique tout ça, ça n'existait pas, on faisait,*

516 *j'trouve qu'on faisait moins de choses euh... Parce que la société a évolué hein, on était plus*

517 *dans le fr', moi je me rappelle de faire du français maths hein clairement hein à l'école. J'me*

518 *rappelle pas faire beaucoup d'autres choses... Sauf avec lui on faisait des échecs, on, on fais',*

519 *j'me rappelle de l'art plastique que j'ai fait, de l'art visuel que j'ai fait avec lui. Les autres*

520 *enseignants je pourrais te, je pourrais rien te dire.*

521 Moi : D'accord ok.

522 *Camille : Parce que c'était très classique. C'était très euh... Très ce qu'on... Voilà.*

523 Moi : Par exemple ? Qu'est-ce qui était le, la chose classique euh en arts visuels par exemple ?

524 *Camille : Le coloriage hein. Excuses moi mais [rires], coloriage, le bricolage de Noël et puis...*
525 *Et puis voilà...*
526 *Moi : D'accord.*
527 *Camille : Lui, j'me rappelle cet enseignant il nous avait fait avec un... Alors c'était pas un*
528 *vidéo-projecteur, ça devait être un truc de diapos, on avait fait, décalquer notre ombre de profil*
529 *tu vois. Un truc que [rires]... Voilà c'était, c'était euh, il... Il utilisait des choses, des, des, du*
530 *matériel et des... Qu'on utilisait pas...*
531 *Moi : D'accord donc le fait d'utiliser du matériel...*
532 *Camille : 'Fin moi j'me rappelle pas avoir utilisé ça avant.*
533 *Moi : D'accord, ok. Et par rapport à cette norme ou cette notion de hors norme, comment tu te*
534 *places toi en tant qu'enseignante ?*
535 *Camille : Alors, moi je suis pas forcément très euh... À toujours chercher euh quelque chose*
536 *pour euh apprendre différemment, apprendre autrement. Mais j'aime bien travailler en projet,*
537 *quand même avoir un projet je trouve c'est sympa, ça fait un fil conducteur et puis euh ça*
538 *permet aussi aux enfants de... De se raccrocher à ça et pi ça fait un petit univers qui du coup*
539 *reste dans la classe et... Et qui est intéressant pour traiter, ben pour traiter plein de notions en*
540 *fait.*
541 *Moi : Ok. Et euh, ça, travailler en projet c'est dans la norme ou pas dans la norme ?*
542 *Camille : Oh ben maintenant oui quand même hein je trouve.*
543 *Moi : Maintenant oui ? Et avant ?*
544 *Camille : Ben... Non, 'fin moi j'me rappelle pas euh, c'est, c'est pareil je prends mon*
545 *expérience d'élève hein euh, je suis une élève, j'ai eu un certain nombre d'enseignants je, voilà*
546 *c'était euh je me rappelle pas avoir fait des projets avec ma, avec mes ens', avec les*
547 *enseignants.*
548 *Moi : T'as aussi dit que : ce que tu faisais c'était pas « à côté de la plaque » ...*
549 *Camille : Non mais j'avais l'impression d'être euh, d'être en connexion, essayer de faire en*
550 *sorte que, on reste dans le programme, mais de ne pas, de manière voilà on ne fait pas*
551 *forcément la leçon, les exercices d'application et pi c'est tout. Pas pour tout hein, parce que*
552 *pour certaines choses on, on travaille comme ça mais on essaie de, voilà moi j'essaie de trouver*
553 *des activités de, d'a, d'approche pour les élèves euh parce que je trouve qu'ils sont tellement*
554 *difficiles à intéresser, avec tout ce qu'ils font à côté de l'école euh... Que ben ils font un peu*
555 *euh voilà, pas rester au bout de vingt ans d'enseignement dans les mêmes manières euh pi de*
556 *toute manière tu t'ennuies si tu fais tout le temps la même chose donc euh.*
557 *Moi : Comment il aurait réagi cet enseignant tu penses avec des élèves handicapés ou en*
558 *situation de handicap ?*
559 *Camille : Euh monsieur, le me, mon maître de CM2 là ? Oh ben, c'est compliqué parce que je*
560 *suis pas dans sa tête mais au vu de...*
561 *Moi : Par rapport à comment il enseignait ?*
562 *Camille : Par rapport à comment il enseignait bah... Oh moi je pense qu'il se serait adapté*
563 *hein, il aurait pas eu le choix 'fin... Je pense pas qu'il aurait... Qu'il aurait, mais je sais pas à*
564 *cette époque là les enfants ils venaient pas en classe justement. Il y avait pas trop d'inclusion*
565 *non ? Toi tu sais pas t'étais pas né [rires]. Euh je pense pas moi franchement je pense, 'fin*
566 *c'est... Je me rappelle pas hein. [silence]. Je, je réfléchis hein, mais euh... Mais pour revenir*

567 à mon enseign', à monsieur T. là euh, je pense qu'il aurait été euh, je pense qu'il aurait essayé
568 de faire du mieux qu'il pouvait pi comme il savait faire lui quoi.

569 Moi : Ok. Tu disais aussi t'être sentie euh rassurée dans sa classe et jamais t'être ennuyée, ça
570 tu viens de le redire donc c'est que c'était vraiment pas ennuyant dans sa classe... Euh, est-ce
571 qu'il y a d'autres moments dans ta vie où tu t'es sentie pareil, 'fin rassurée comme ça et où tu
572 t'ennuyais pas ?

573 Camille : *Moi franchement dans toute ma scolarité, j'ai, j'ai, j'ai pas vécu une scolarité*
574 *compliquée 'fin j'ai toujours eu des maitres et des maitresses euh, euh... Attentionnés 'fin euh*
575 *bienveillants hein il me semble après euh voilà y en avait qui étaient plus ou moins sévères ou,*
576 *j'te dis en CE1-CE2 c'était un petit peu particulier euh... Elle était... 'Fin elle, j'avais*
577 *l'impression que ça collait pas avec moi.*

578 Moi : D'accord... Pas de raison... ?

579 Camille : *Bah disons que quand t'arrivais euh tout le temps et pi qu'elle te mettait au fond de*
580 *la classe tout le temps... Voilà « Toi tu vas là-bas » donc, elle te dit « t'as pas besoin d'être*
581 *devant parce que tu travailles bien » mais pour moi en tant qu'élève je ressentais pas ça du*
582 *tout quoi, j'avais euh l'impression qu'elle avait une anim', une animosité par rapport à moi.*
583 *Alors elle pouvait déjà pas encadré mon grand frère qui était passé avant moi, je pense qu'elle*
584 *avait un a priori quoi.*

585 Moi : Ok.

586 Camille : *Et, bon après j', j'avais eu des problèmes avec euh des élèves qui me, qui*
587 *m'attendaient un peu sur le chemin pi qui m'embêtaient, elle avait été hyper bienveillante elle*
588 *avait bien réagi, elle s'était bien occupée de moi, elle avait bien traité le problème voilà, mais*
589 *bon j'avais l'impression qu'elle était contrainte et forcée quoi, elle était pas... Moi, tu sais*
590 *comme on dit on a l'impression qu'elle avait des chouchous quoi et que moi j'en faisais pas*
591 *partie en tout cas.*

592 Moi : D'accord, et euh du coup euh jalousie, déception... ?

593 Camille : *Non parce que j'étais très bonne élève et pi finalement elle était pas méchante hein*
594 *pas du tout, elle, elle était des fois indifférente plutôt donc euh... C'est, ça fait mal je trouve*
595 *quand t'es gamine et pi que tu travailles toujours bien pi que, j'avais l'impression qu'elle me*
596 *félicitait pas plus que ça alors que... Voilà. Mais, mais c'était une impression, c'était une*
597 *impression hein parce que finalement comme on était toujours trois à être en tête de classe elle*
598 *nous, elle nous félicitait bien dans les, dans les bulletins, dans les livrets tu vois quand elle euh*
599 *voilà mais... Ouais moi je pense que j'étais un petit peu déçue des fois.*

600 Moi : D'accord. Par cette enseignante en particulier ou d'autres ?

601 Camille : *Non non par elle, parce que c'était euh voilà j'avais l'impression qu'elle était euh,*
602 *qu'elle était pas euh que, ouais qu'elle que moi ça passait pas trop et pi que j'avais beau bien*
603 *travailler que... Pi quand t'es gamine ben t'aime quand même bien avoir une reconnaissance*
604 *à un moment donné quoi... Mais ça me perturbait pas plus que ça hein, ça me perturbait pas*
605 *plus que ça je pense. Mais tu vois j'en reparle quand même, attends j'avais quel âge ? J'avais*
606 *huit ans ? En CE2 on a huit ans hein c'est ça ? Donc euh ça fait quand même un petit, c', j'en,*
607 *je m'en rappelle quand même donc c'est que ça m'a quand même euh, y a des choses qui m'ont*
608 *marquées je pense tu vois.*

609 Moi : Ok, et euh donc j'imagine que ça c'est l'enseignant qui t'a le plus marqué côté négatif ?

610 *Camille : Ouais c'est pas du négatif, c'est du... Ouais c'est, je sais pas, je sais pas comment*
611 *dire, c'est pas négatif c'est du, ouais si peut-être, c'est pt'être le côté le plus... négatif dans,*
612 *dans mes ann', dans mes années en primaire, 'fin maternelle et primaire... Maternelle je m'en*
613 *rappelle pas trop quand même [Sourires].*

614 *Moi : Et par rapport à... À l'enseignant de CM2, qu'est-ce qu'il faisait de différent pour que tu*
615 *sois aussi bien ?*

616 *Camille : En fait, je trouve qu'il nous, il nous considérait euh... En tant que, en tant que*
617 *personne à part entière mais chaque élève tu vois. On n'était pas le groupe classe, on était ch',*
618 *ch', 'fin chaque élève avait son... Son, son rôle, son importance, sa, sa, sa place dans la classe*
619 *alors elle c'est pas qu'on avait pas la place mais en tout cas lui nous le faisait ressentir quoi.*

620 *Moi : D'accord, et comment ? Il y avait des gestes particuliers... ?*

621 *Camille : Ben dans la manière de s'adresser à nous, dans la manière de... De nous, de nous*
622 *faire classe euh de nous encourager tu vois... Mais après il était sévère aussi attention hein,*
623 *parfois euh ça rigolait pas hein...*

624 *Moi : Tu as des exemples qui te reviennent ?*

625 *Camille : Bah il poussait des sacrées gueulantes quoi [rires] et je m'en rappelle que ceux qui*
626 *étaient pas sages, jt'avais déjà dit il les appelait les brigands.*

627 *Moi : Ah non non tu ne m'avais pas dit.*

628 *Camille : C'était les brigands [sourires] pi t'sais y avait le livre des trois brigands de l'école*
629 *des loisirs donc de temps en temps il nous le lisait [rires] « attention les brigands faut pas finir*
630 *comme ça hein » [en imitant le maitre avec l'index menaçant]. C'était voilà, c'était un*
631 *personnage hein honnêtement ce monsieur c'était un personnage.*

632 *Moi : D'accord. Comment tu penses qu'ils se sentent euh tes élèves euh, dans ta classe ?*

633 *Camille : Ah ben alors euh je peux te dire un truc ? J'ai vécu une expérience vendredi après-*
634 *midi ! Voilà, t'es arrivé et, alors je pense qu'ils sont un peu euh, ils ont un peu, ils me craignent*
635 *un petit peu hein je pense hein quand même, parce que... Y en a plein que j'ai pas reconnu*
636 *vendredi après-midi, quand t'étais là.*

637 *Moi : Par exemple ?*

638 *Camille : Ils parlaient fort euh... Les filles surtout ! S. euh attends, L. qui bronchent pas, bon*
639 *après c'étaient le goûter aussi euh voilà. Euh ouais moi je pense que moi ils me craignent un*
640 *petit peu d'ailleurs y a déjà des parents qui me l'ont dit mais ils m'ont dit que c'était très bien*
641 *comme ça tu vois et euh voilà. Après je pense qu'on est, on est quand même euh... Moi je suis*
642 *quand même dans la bienveillance hein, je, c'est pas mon but qu'ils soient complètement*
643 *terrorisés, surtout pas et puis euh et puis voilà, mais je pense qu'ils me craignent, ils me*
644 *craignent un petit peu voilà.*

645 *Moi : Ils te craignent comme tu craignais euh les grosses gueulantes de ton maitre de CM2 ?*

646 *Camille : Voilà ! Voilà ! Mais moi je, je me souviens pas que ça soit tombé sur moi la grosse*
647 *gueulante, si des fois il me disait « mais c'est pas possible d'être étourdie comme ça hein ! Tu*
648 *perds des points avec ça ! » [en grimant sa voix pour imiter] voilà je me souviens de choses*
649 *comme ça mais c'était euh pour mon bien.*

650 *Moi : Ok. Et euh Camille, à ton avis comment elle se sentait avec toi ?*

651 *Camille : Euh... Bah je pense qu'elle était... Elle était à l'aise. Parce qu'elle venait beaucoup*
652 *euh essayait de venir sur mes genoux euh. D'ailleurs je l'ai beaucoup recroi', je l'ai recroisé*
653 *après Camille parce que... Son grand frère était dans la classe de ma fille et on, sa maman elle*

654 *l'emmenait aux réunions par exemple euh de rentrée tout ça. Et euh, elle échangeait avec moi,*
655 *ce qui est, ce qui est hyper euh 'fin j'étais super contente, ça m'a fait euh beaucoup de plaisir*
656 *parce que elle a du mal euh à échanger avec l'adulte hein Camille quand même donc euh...*
657 *Mais je pense que, alors elle était à l'aise avec moi et puis euh, elle euh, elle, elle cherchait le*
658 *contact, alors le, le souci c'est qu'elle avait une AVS et que c'était, c'était très fusionnel avec*
659 *l'AVS donc euh c'était sa référence, c'était voilà... C'était, des fois c'était un peu compliqué*
660 *de s'immiscer entre les, entre les deux quoi. Pas de la faute de l'AVS mais... Camille euh voilà,*
661 *je te dis caractère de cochon quoi.*

662 *Moi : Chipie ?*

663 *Camille : Chipie, caractère de cochon aussi hein [sourires].*

664 *Moi : D'accord, en plus !*

665 *Camille : Mais je pense que ça lui servait aussi, d'être comme ça.*

666 *Moi : Dans quel sens ?*

667 *Camille : Ben d'avoir un caractère aussi un peu fort euh tu vois de, de, de se dire bon euh de*
668 *toute façon je, j', je, je sais pas si elle en avait conscience de son handicap, mais elle avait des*
669 *réactions qui la faisaient avancer... Tu vois elle se laissait pas, elle était pas euh avachie tout*
670 *ça elle était voilà, j'existe quoi.*

671 *Moi : D'accord, c'est une bonne chose...*

672 *Camille : Hm, c'est pour ça que je te dis que ça lui servait sûrement.*

673 *Moi : C'est ce qui fait aussi peut-être que du coup elle a pu... Pu poursuivre en ULIS, que ça*
674 *se passe bien et que ça se passe bien à l'école...*

675 *Camille : Oui ! Mais je t'avais dis je l'ai revu, j'ai recroisé son maitre en ULIS, il me dit « oui*
676 *c'est une sacrée chipie hein »...*

677 *Moi : L'avis est partagé donc...*

678 *Camille : ... Ça venait pas de moi, l'avis chipie ne venait pas de moi pi euh Christelle l'autre*
679 *maitresse, et pi des fois elle faisait tourner en bourrique l'ATSEM, euh l'AVS je veux dire.*

680 *Moi : Qu'est-ce qu'elle lui faisait ?*

681 *Camille : Oh bah si elle pouvait la faire passer par un trou de souris euh...*

682 *Moi : Ouais quand elle se cachait.*

683 *Camille : Ouais elle se cachait pi des fois euh, pi alors des fois elle avait pas envie de travailler*
684 *euh... Elle faisait pas quoi.*

685 *Moi : D'accord, caractère de cochon.*

686 *Camille : Du caractère on va dire, on va pas être mauvaise langue.*

687 *Moi : Ok, et on va revenir euh un des derniers points par rapport à, ton voisin...*

688 *Camille : Ah oui euh chez mes parents !*

689 *Moi : Oui quand tu étais enfant chez tes parents. Euh, tu dis qu'il y avait des bruits qui*
690 *t'interpelaient au début, comment ça ?*

691 *Camille : Ben parce que il parlait pas, il fais', il faisait des gémissements en fait et puis il euh*
692 *on se demandait euh tu vois c'est, honnêtement ça nous faisait rire hein euh avec mes frères on*
693 *en riait pi on, quand, plus tu grandis plus tu te dis c'est vraiment pas drôle et puis euh tu*
694 *comprends plus euh que ben il arrivera jamais à parler donc la manière de s'exprimer lui,*
695 *c'était ces gémissements, ces, ces, 'fin oui ces, ces gémissements on peut pas appeler ça*
696 *autrement. Donc euh voilà c'est vrai que, alors au début ça te fait un peu rire pi après ça te*

697 *fait, ça t'angoisse plutôt quoi, tu te dis euh tu comprends que c'est sa manière de s'exprimer*
698 *bah tu te dis qu'il a pas de chance quoi.*

699 *Moi : D'accord ok, ce, ce fait de passer du rire au il a pas de chance, c'est en lien avec ce que*
700 *tes parents vous disaient aussi ?*

701 *Camille : Euh oui ben tu vois au début, au début c'était... Alors il était bébé et on, il faisait pas*
702 *de bruit on va dire pi quand il a grandi ben y a fallu qu'il trouve un moyen de s'exprimer par*
703 *rapport à ce qu'il savait faire et puis... C'est vrai que nos, mes parents euh...*

704 *Moi : Parce qu'il était dans vos âges ou beaucoup plus jeune ?*

705 *Camille : Euh oui il avait deux ans ou trois ans de moins que moi, ça reste dans nos âges tu*
706 *vois. Si tu veux y avait beaucoup d'enfants dans le lotissement donc euh au début nous on se*
707 *disait « super y a un nouveau petit garçon qui va venir jouer avec nous » pi quand on a compris*
708 *que... Que pour le coup il pouvait pas du tout, il marchait très m', il a marché très tardivement*
709 *pi impossible d'être euh d'être seul, 'fin... Avec d'autres enfants.*

710 *Moi : D'accord.*

711 *Camille : Il est parti en centre très... Très tôt. [Silence]. Mais, mais du coup ça a toujours été*
712 *un... c'était dommage euh tu vois, on se disait que, on était, on était déçu parce qu'on aurait*
713 *bien aimé avoir un nouveau copain. Alors c'est pas que c'était pas un copain mais de toute, de*
714 *toute façon les parents ne le, ne l'ont pas du tout intégré dans la vie du lotissement cet enfant-*
715 *là. Il a jamais été euh intégré.*

716 *Moi : Est-ce que maintenant tu penses que les, 'fin ça a un peu évolué euh par rapport au*
717 *handicap, est-ce que ça aurait été différent ou pas ?*

718 *Camille : Euh... Ben je, j'ose espérer en tout cas, parce que moi j'aurais bien aimé que pour*
719 *cet enfant-là quoi 'fin avec du recul maintenant dans ma vie d'adulte hein parce que quand*
720 *j'étais gamine j'étais pas capable de penser ça. Mais justement je pense que maintenant dans*
721 *la société actuelle, euh même un enfant qui est lourdement handicapé je suis, je pense que de...*
722 *Bah d'où', les parents ils osaient pas en fait, le sortir c'est un peu, plutôt dur ce que je dis mais*
723 *moi je pense que c'était tout à fait ça hein...*

724 *Moi : Pour le coup je le vois comme ça aussi par rapport à mon vécu à moi.*

725 *Camille : Et je pense que maintenant, honnêtement, alors, je, je, je vais te dire quelque chose*
726 *mais c'est à prendre avec des pincettes parce que je, je suis pas du tout dans cette situation-là*
727 *pi je sais pas comment je le vivrais. Je pense que si j'avais un enfant comme ça, donc, alors en*
728 *'fin handicapé hein, comme était mon voisin, lourdement handicapé mental et physique, je*
729 *pense que malgré tout, je, je le, je le ferais vivre dans la société actuelle. En, en fait je lui*
730 *accorderais des moments dans la, de, de, dans la société avec, avec tout le monde quoi 'fin...*
731 *Et je sais pas moi il me semble que par rapport aux, aux études qui sont faites je trouve que*
732 *c'est, c'est, c'est justement bien. Pour euh les, les, les personnes comme ça. Après je comprends*
733 *aussi les parents là, c'est, c'était tellement violent que... Je sais pas moi je te dis je pense que*
734 *je ferais comme ça mais... Est-ce que je le ferais réellement, je, je le saurai... Je touche [touche*
735 *la table], 'fin voilà je pour l'instant je le saurai, je le sais pas quoi.*

736 *Moi : Ok et du coup ben justement tes parents tu dis qu'ils te donnaient un, un discours de*
737 *tolérance, de respect et de compassion... Tu te souviens de ce qu'ils te disaient ?*

738 *Camille : Ben ils me disaient quand même que pour les parents de L. c'était un malheur ce*
739 *qu'il leur arrivait, que c'était, qu'ils aimaient leur enfant comme euh eux ils nous aimaient*
740 *mais que c'était un malheur et que c'était, que c'était difficile pour ces gens-là d'accepter.*

741 *Donc, que... C'est pour ça qu'on pouvait pas voir L., qu'on pouvait pas aller jouer avec lui*
742 *etc...*

743 *Moi : Donc ça passait sur les parents du coup ?*

744 *Camille : Oui ! Ils parlaient beaucoup des parents et euh ben parce que cet enfant-là on le*
745 *connaissait pas, en fait... Donc euh et pi ils nous disaient surtout que si on se retrouvait face à*
746 *lui qui fallait, qui fallait pas en avoir peur parce que... Moi je pense qu'on disait à mes parents,*
747 *j'me rappelle plus trop mais je pense qu'on disait qu'il nous, ça nous faisait un petit peu peur,*
748 *tu vois après...*

749 *Moi : Oui tu l'as dit tout à l'heure que au début ça faisait rire et après ça faisait plus peur.*

750 *Camille : Voilà.*

751 *Moi : Ok. Et du coup en tant que maman maintenant, si t'avais un voisin comme ça par rapport*
752 *à tes enfants, tu tiendrais le même discours ?*

753 *Camille : Moi ce que je dirais à mes filles ? Euh ben je dirais la même chose, je leur dirais*
754 *aussi que... Alors euh ça dépend comment l'enfant serait dans, dans le quartier... Mais je leur*
755 *dirait qu'il faut surtout pas en avoir, ouais qu'il faut pas avoir peur et pi qu'il faut aller vers*
756 *lui, qu'il faut essayer de communiquer, d'échanger, que... Que pi je leur dirais surtout qu'elle*
757 *ont une chance inouïe euh... D'être comme elles sont donc euh si elles peuvent l'aider dans...*
758 *D'une manière quelconque ben qu'elles essaient quoi*

759 *Moi : D'accord. Euh, on va s'arrêter là je pense, on a dit pas mal de choses aujourd'hui !*

760 *Camille : Ben j'espère que je t'ai apporté...*

761 *Moi : Du coup par rapport à aujourd'hui, qu'est-ce que tu as pensé de ce qu'on a dit ? Si tu*
762 *veux ajouter quelque chose ou dire ce que tu en as pensé...*

763 *Camille : Euh... Après moi je, je pense que le... La différence par rapport au handicap ou la*
764 *situation de handicap ça, c'est, y a toujours une appréhension, en premier c'est évident.*
765 *T'appréhendes.*

766 *Moi : À cause du mot ou à cause de ce que ça représente ?*

767 *Camille : À cause de comment gérer les choses, de ce que ça représente et comment le gérer.*
768 *C'est, c'est évident que... Que, que t'abordes les manières... Quand on te dit « t'as un nouvel*
769 *élève qui arrive en classe », un nouvel élève point, qui arrive en classe en cours d'année bon,*
770 *voilà. Déjà t'appréhendes tu te dis « comment ça va se passer ? ». Maintenant on te dit « t'as*
771 *un nouvelle élève qui va arriver qui est, euh qui est en... situation de handicap ou qui est*
772 *handicapé », ton appréhension elle est plus grande. Mais comme je te disais tout à l'heure il*
773 *faut casser les codes et pi faut... Enlever les barrières et pi... Et pi faire au mieux et pi tu, tu,*
774 *tu te prépares plus dans ce sens-là que pour un élève qui arrive euh comme ça en cours d'année*
775 *et pi... Et qui n'a pas de... Et qui est un élève lambda quoi.*

776 *Moi : Est-ce qu'il y a quelque chose dont tu voudrais parler la prochaine fois ? Pour le dernier*
777 *entretien ?*

778 *Camille : Ben... Je sais pas... Après si t'as des exemples un peu... Concrets de, d'enfants qui*
779 *sont... Intégrés tu vois, alors avec des handicaps différents, peut-être euh je sais pas si t'as des*
780 *retours là-dessus.*

781 *Moi : Ben je connais quelques élèves qui étaient en ULIS etc mais après ça n'aura pas forcément*
782 *d'accroche par rapport à ton expérience à toi.*

783 *Camille : Ouais, tu vois moi c'est la question que je me pose, c'est un élève qui arrive en... En*
784 *fauteuil en classe, admettons même si c'est une année qu'y a eu un gros traumatisme et... C',*

785 *ça reste un handicap donc, ce, ça tu vois je, j'ai euh aucune... Je sais pas comment ça se passe*
786 *euh pour l'élève euh pour, pour nous euh 'fin après c'est un aménagement surtout spatial hein*
787 *mais euh... Voilà je sais, ptêtre si t'avais des situ', 'fin des situations concrètes et pi qu'on, qui*
788 *puissent me faire... Savoir ce que j'en pense... Ouais je sais pas hein c'est une idée euh...*
789 *Moi : Ah si je peux trouver quelques cas comme ça et qu'on en parle...*
790 *Camille : Ouais, après y a en classe, on a pas beaucoup parlé de la récré, des moments de*
791 *collectivité plus grands donc je sais pas.*
792 *Moi : Oui c'est vrai ! [Silence] Je pense à... Je sais pas pourquoi j'y pense seulement*
793 *maintenant mais euh dans la classe euh L. par rapport à ses problèmes d'audition.*
794 *Camille : Ouais ?*
795 *Moi : Comment tu la considères ? En situation de handicap comme K. ou... Handicapée ou...*
796 *Ordinaire ?*
797 *Camille : Elle est en situation de handicap hmm mais je trouve que... Alors le fait de l'avoir*
798 *placée devant, d'essayer de, de bien insister euh tu vois souvent quand je lis les consignes ou*
799 *que je donne les consignes je la regarde elle. Bon avec le masque c'est pas gagné mais euh*
800 *j'essaie de, de voir qu'elle est bien L., qu'elle est, qu'elle est déjà bien présente au niveau de*
801 *l'attention parce que... Si en plus elle est pas, pas attentive euh c'est compliqué. Mais euh...*
802 *Ben elle est moins, elle est moins marginalisée finalement que K. puisque, elle fait tout avec*
803 *nous.*
804 *Moi : Alors qu'elle est entre guillemets...*
805 *Camille : Alors qu'on sait qu'elle a un réel euh [sourires] voilà réel handicap.*
806 *Moi : Ok.*
807 *Camille : Mais bon euh moi j'ai l'impression quand même qu'elle s'en sort pas trop mal hein*
808 *parce que, alors c'est sur qu'elle est tellement timide qu'elle va pas nous faire répéter.*
809 *Moi : Des fois quand même.*
810 *Camille : Voilà, parfois, parfois ouais. Et pi elle commence à dire « j'ai pas compris la*
811 *consigne » euh voilà.*
812 *Moi : Peut-être une question de confiance aussi.*
813 *Camille : Oui, ouais je pense qu'elle a besoin. Après euh... Je te dirai après mais... Voilà, elle*
814 *a besoin de, de, d'être rassurée hein L. hein je trouve. Bah si en fait on peut le dire parce que*
815 *ça fait partie du truc, euh en fait ses parents ils se séparent, la maman m'a dit euh c'est très*
816 *très compliqué pour L. donc euh... Voilà, à la maison elle est infernale par exemple...*
817 *Moi : D'accord.*
818 *Camille : Elle est, je pense qu'elle est beaucoup en conflit avec sa maman, elle m'avait déjà dit*
819 *que pour faire les devoirs c'était, c'était compliqué mais... Elle me dit là c'est, c'est très*
820 *difficile pi c'est dur pour euh... C'est l'ainée hein malgré tout L., c'est une petite puce*
821 *[sourires] mais c'est elle l'ainée donc euh... Elle, ouais c'est compliqué donc euh tu vois on*
822 *disait tout à l'heure le handicap, alors elle elle a quand même son problème d'audition mais*
823 *en plus elle vit une situation à la maison qu'elle, qui est compliquée, si le maman je l'avais pas*
824 *vue à la grille, je, je l'aurais pas su comme ça... Et je trouve que ça, alors c'est pas s'immiscer*
825 *dans la vie des gens mais je trouve que ça c'est un truc qu'on devrait être les premiers informés*
826 *parce que... Ça perturbe, ça peut tellement perturber les enfants... Alors je trouve que euh*
827 *justement de gérer ce problème, essayer qu'à l'école, ce problème il soit pas là et pi que elle*
828 *soit bien... Et ben ça peut aussi euh ça peut aussi euh contribuer à sa réussite scolaire hein*

829 *parce que ça, après ça peut revenir, tu sais comme on dit la dent des six ans euh à six ans il se*
830 *passé plein de trucs euh...*

831 *Moi : Je ne connais pas ça ! [Sourires]*

832 *Camille : Oh bah moi, j'avais un dentiste qui m'avait dit « t'façon cette dent elle va pas bien*
833 *c'est vous avez, à six ans vous avez eu des problèmes » et effectivement les dents, ça a un*
834 *rapport avec ton mental et tout et donc pour donner un exemple tu vois c'est, c'est juste que*
835 *moi je me dis que L. si elle vit sa scolarité, si elle est bien en classe, si on est prévenu, si, si, si*
836 *tu, tu as plus d'attention pour elle parce que tu sais, tu sais que bah à la maison c'est, c'est*
837 *compliqué ben je pense que ça peut l'aider et ça, ça n'aura pas des répercussions plus tard*
838 *quoi.*

839 *Moi : Autre chose peut-être ?*

840 *Camille : Non, c'est tout [Sourires].*

841 *Moi : Ok, et bien merci encore.*

842 *Camille : Pas de quoi.*

Entretien 3

- 1 Moi : Du coup on va commencer avec euh, ça nous avait fait rire à la fin euh l'histoire de la
2 dent des six ans.
- 3 *Camille : Ouais [rires].*
- 4 Moi : Euh qu'est-ce que t'en penses de cette expression toi personnellement... Parce que c'était
5 un médecin, ton dentiste qui t'en avait parlé c'était ça ?
- 6 *Camille : Ouais, bah écoute euh moi franchement euh j'avais été un peu surprise quand il*
7 *m'avait parlé de ça, jm'étais dit bon... Voilà mais euh j'ai jamais eu de retour un peu plus euh*
8 *médical on va dire, un lien entre le médical et éventuellement cte dent euh 'fin pi de ce qui peut*
9 *t'arriver à six ans et pourquoi cette dent elle pourrait être plus défectueuse que les autres quoi.*
10 *J'ai jamais eu vraiment de, de réponse à part par ce dentiste un peu euh... Un peu illuminé on*
11 *va dire, quand même faut dire ce qui est [Rires].*
- 12 Moi : T'as eu des problèmes à six ans par rapport à ça ?
- 13 *Camille : Non non 'fin j'men rappelais pas c'est pour ça ! Tu fais quand même une belle*
14 *introspection de toi-même tu te dis « attends qu'est ce qui m'est arrivé à six ans, tu demandes*
15 *à tes parents et tout pi ben finalement bah non tu trouves pas euh tu trouves pas de lien de*
16 *cause à effet donc euh... Un petit peu surprenant quand même.*
- 17 Moi : Ok rien de spécial alors...
- 18 *Camille : Non.*
- 19 Moi : Bon on va pas développer plus, euh... Qu'est-ce qui fait que Camille c'est la personne à
20 laquelle tu penses quand on parle de handicap ?
- 21 *Camille : Bah parce que c'est un peu euh, en inclusion scolaire, c'est un peu le seul cas que...*
22 *Que j'ai eu quoi, tu vois c'est vraiment, cette petite fille c'est vraiment elle euh je, quand tu*
23 *m'as commencé à me faire les entretiens j'me suis dit qu'il fallait absolument que... 'Fin que*
24 *j'pense, j'ai pensé à elle tout de suite en fait, c'est même pas j'me suis dit faut que j'pense à*
25 *elle c'est, c'est elle qui m'est venue euh, à l'esprit quoi.*
- 26 Moi : D'accord, et si ça avait pas été dans le cadre de l'inclusion scolaire ?
- 27 *Camille : Camille ?*
- 28 Moi : Ouais.
- 29 *Camille : Ben je m'en souviendrais toute ma vie quand même hein.*
- 30 Moi : Si on avait parlé que du, du handicap en général.
- 31 *Camille : Pas pas, euh pas dans le cas de l'inc', de l'inclusion à l'école ? Oui ben je m'en*
32 *rappellerais quand même de Camille parce que c'est... Ça me touche en fait, c'est, cette petite*
33 *fille, pi moi j'y pense souvent j'me dit ou elle en est tu vois, maintenant je ne la vois plus et j'me*
34 *dis mais euh où elle en est ? Comment elle va grandir ? Comment elle va pouvoir vivre euh son*
35 *adolescence euh sa vie de, sa vie adulte et pi que j'pense aussi forcément que... Elle va pas*
36 *aller très très loin donc euh... C'est des, des... Des personnes qui sont très vite euh, qui arrivent*
37 *vite au bout de leur vie hein en plus, ils ont pas une espérance de vie très... Très longue donc*
38 *voilà Camille euh Camille elle est pas... Ouais c'est, c'est... J'pense que de tous les élèves que*
39 *j'ai eu j'pense que c'est à elle que j'pense euh le plus souvent tu vois.*
- 40 Moi : D'accord, même euh par rapport à ceux qui n'ont pas de handicap ?
- 41 *Camille : Ouais parce qu'elle m'a touché cette petiote pi euh beaucoup de compassion j'pense*
42 *et pi euh ouais ça m'intrigue j'me dit « comment, comment... Comment elle est, comment elle*

43 *va évoluer ? » J't'ai déjà dit je la recroise, je l'ai recroisée un ou deux fois ça fait très*
44 *longtemps que j'l'ai pas vue là. Bon après j'trouvais qu'elle évoluait bien mais tu vois que y a*
45 *quand même une certaine limite pi voilà quoi.*

46 *Moi : Ok. On va reparler un petit peu des barrières encore. Tu vas peut-être avoir l'impression*
47 *qu'on, qu'on reparle beaucoup des mêmes choses mais euh... Dans ta vie professionnelle...*
48 *Quelles barrières tu as pu avoir ?*

49 *Camille : Euh bah moi euh une barrière évidente que j'ai c'est que j'étais pas titulaire de ma*
50 *classe si tu veux pi que j'ai jamais pu euh... M'épanouir à cent pourcents... Après c'est un*
51 *choix aussi hein vu que j'étais à cinquante pourcents mais c'est difficile de pas être titulaire de*
52 *sa classe euh j'trouve. Alors, ça se passe, relativement... Toujours bien avec les, les collègues*
53 *mais euh t'as quand même euh tu gères pas comme tu veux non plus quoi donc pour moi ça*
54 *c'était une sacrée barrière quoi. C'était... Difficile de pas pouvoir gérer un peu comme tu veux*
55 *ta classe euh ton... Déjà pas choisir tes matières [rires] tu sais de quoi je parle.*

56 *Moi : [rires] Et euh quel sentiment t'as par rapport à ça du coup ? Maintenant ou avant ?*

57 *Camille : Bah maintenant je dis que j'suis au bout du cinquante pourcents tu vois j'ai vraiment*
58 *envie euh déjà cette année euh. Bon en espérant que je t'ai pas trop imposé de choses mais...*
59 *Voilà moi je, j'étais hyper contente de... D'avoir euh bon cela dit j'ai appris que ça aurait du*
60 *être toi qui devait tout gérer normalement, c'est le M2, le T1 qui doit tout, tout faire en fait si*
61 *tu veux. Non mais c'est vrai hein, c'est ce que, je sais plus qui c'est qui m'a dit ça et euh mais*
62 *moi de d'av', tu vois de gérer plein de, plus de choses euh voilà ça m'a fait un bien fou en fait.*

63 *Moi : Ok, d'avoir plus d'autonomie ?*

64 *Camille : Ouais plus d'autonomie euh... Ben tu vois euh quand t'es en mi-temps, que t'es pas*
65 *titulaire de la classe c'est difficile de mettre en place un projet. Parce que t'as le côté*
66 *pédagogique là tu fais ce que tu veux bien évident mais il te faut des moyens il te faut une*
67 *organisation euh. Tu vois là par exemple, là euh moi si vraiment tu me dis « écoute Camille les*
68 *tables en ilot ça va pas ». Euh et ben on rechange on remet normalement voilà. Et euh quand*
69 *t'es pas titulaire pi que t'as l'impression que tu dois écouter ce qu'on te dit euh tu vois les*
70 *changements de place moi.... Je, j'avais pas le droit de les faire 'fin, j'pouvais changer un élève*
71 *comme ça mais c'était pas moi qui faisait... Mais c'est pas une critique hein par rapport à la*
72 *collègue c'est que la collègue elle est dans son truc tu vois moi j'ai, j'ai mis les tables comme*
73 *ça j'me suis pas dit, bon bah j'vais demander à Benjamin bien évidemment ce qu'il en pense*
74 *mais quand j'l'ai fait j'me suis pas dit « Olala qu'est ce qu'il va encore me dire nanana » tu*
75 *vois.*

76 *Moi : D'accord ok, et comment tu faisais, comment t'as fait pour passer au-dessus de ces*
77 *barrières du coup euh... ?*

78 *Camille : Bah j'ai trouvé d'autres solutions, moins de projet finalement, moins de projets euh...*
79 *Ouais moins de projets, j'ai moins travailler en projet et tout pi comme moi c'est un truc qui*
80 *me botte bien ben... Voilà, cette année je voilà je suis, j'avais plus cette barrière donc euh tu*
81 *tu tu fais autrement, tu fais un peu comme tu l'entends et t'as pas l'impression de, de déranger*
82 *en faisant ça quoi.*

83 *Moi : Ok, euh... Est-ce qu'il y aurait des barrières à accueillir un élève en situation de handicap*
84 *dans la classe ?*

85 *Camille : Ben... Après non j'pense pas 'fin...*

86 *Moi : Enfin quelles, quelles barrières il pourrait y avoir ?*

87 *Camille : Après ça serait plutôt matériel, pour moi tu vois ça serait une barrière matérielle par*
88 *exemple un, un élève qui arrive en fauteuil roulant y a pas d'ascenseur euh 'fin tu changes de*
89 *classe tu te mets au rez-de-chaussée mais si y a pas de classe au rez-de-chaussée c'est*
90 *compliqué. Après une barrière euh non honnêtement, moi, moi de mon point de vue de, de ce*
91 *que je, 'fin de mon vécu avec le handicap et tout je, je ne, en tout cas j'm'en mettrais pas des*
92 *barrières. Peut-être qu'elles apparaîtraient au fur et à mesure mais moi, a priori comme ça*
93 *j'en aurais pas.*

94 *Moi : D'accord... Et... Dans le cas où il y en aurait, par exemple le cas du fauteuil et pas*
95 *d'ascenseur, c'est franchissable ou pas ?*

96 *Camille : Bah après s'il faut porter le gamin, si t'as le droit de le porter, de lui emmener son*
97 *fauteuil et pi après lui oui bien sûr 'fin tu le fais quoi 'fin... De toute façon tu dois un peu, tu*
98 *t'adaptes donc euh... Voilà mais après dans la mesure du réalisable hein je pense euh... Je*
99 *pense que de toute façon les enfants, les enfants qui viennent en inclusion à l'école, y a quand*
100 *même une limite dans le... Dans le handicap 'fin j'veux dire tout élève n'a pas accès à*
101 *l'inclusion, il me semble.*

102 *Moi : [Fait mine de ne pas savoir].*

103 *Camille : T'es plus calé que moi là-dessus.*

104 *Moi : Euh... Est-ce que ça changerait quelque chose par rapport à ton enseignement ? Peu*
105 *importe le handicap, moteur ou intellectuelle, 'fin qu'est-ce que ça change ?*

106 *Camille : Euh non ben écoute euh moi je, 'fin tu, j'pense que tu portes encore plus d'attention*
107 *à cet enfant-là. Euh... Tu, j'pense que tu... T'as plus de vigilance, encore plus de vigilance*
108 *qu'avec un autre enfant.*

109 *Moi : À quel niveau ?*

110 *Camille : Ben tu le mets en sécurité le gamin 'fin tu mets aussi les autres en... Plus en sécurité*
111 *tu vois par rapport au, alors sécurité je m'entends bien dans le sens où...*

112 *Moi : Par rapport à quoi ?*

113 *Camille : Bah par rapport à, au ressenti qu'ils peuvent avoir quoi. Les autres et l'enfant lui-*
114 *même quoi. C'est-à-dire que... Comment je pourrais m'exprimer plus clairement ? Euh...*
115 *Même si tu, ton souhait c'est qu'il se fonde avec les autres, j'pense que tu mets en place des*
116 *choses qui fait que il a un statut particulier l'enfant.*

117 *Moi : D'accord, et comment... T'as un exemple de... de mise en sécurité que t'as pu faire avec*
118 *Camille ou un autre ?*

119 *Camille : Attends je suis en train de réfléchir ouais je... Sur ce que je cherchais... Euh... Bah*
120 *tu vois par exemple Camille euh fallait toujours qu'elle ait quelque chose dans la bouche donc*
121 *euh... Alors, déjà tu fais attention, les bouchons des feutres euh tout ça t'enlèves tout, tu tu tu,*
122 *tu sécurises son endroit, tu sécurises euh et puis tu, j'veux dire tu... Les autres enfants j'leur*
123 *enlevais pas les bouchons des feutres quoi.*

124 *Moi : D'accord.*

125 *Camille : Après c'est matériel ça mais euh... Ouais je sais pas c'est un peu difficile parce que*
126 *c'est tellement j'trouve euh tu le fais tellement quand tu vois la situation bah tu, tu réagis en*
127 *fonction de donc, oui t'as quand même un œil toujours en plus qui va vers cet enfant là quoi.*
128 *Donc euh mais c'est, c'est un peu au compte-gouttes c'est-à-dire que, c'est euh l'enfant il est*
129 *dans une situation lambda euh tu vas, regarder ce qu'il a autour de lui, tu vas faire en sorte*

130 *que, il puisse vivre la, la chose pareil que les autres, de la même manière que les autres mais*
131 *euh du coup t'as besoin de faire plus de choses pour qu'il la vive euh à peu près pareil quoi.*
132 *Moi : D'accord donc tu compenses en fait.*
133 *Camille : Ouais la compensation euh... Ouais c'est de la compensation. Bah tu, tu, tu l'aides*
134 *quoi 'fin c'est une aide pour euh une aide des aides supplémentaires, tu mets en place des*
135 *choses supplémentaires pour euh l'enfant que... Que les autres n'ont pas forcément besoin à*
136 *ce moment-là. Une adaptation... Une compensation je sais pas comment tu peux dire mais c'est*
137 *un peu de tout ça.*
138 *Moi : Ok euh quel souvenir précis tu as par rapport à ton voisin ce coup-ci ? Quel souvenir*
139 *précis tu peux avoir ?*
140 *Camille : Je t'ai dit ça l'autre fois non ? Dans un, un... Un fait particulier ?*
141 *Moi : Oui un fait particulier !*
142 *Camille : Ben comme j'te disais l'autre coup c'était... c'était beaucoup dans notre euh*
143 *imaginaire parce qu'on le voyait jamais cet enfant, on faisait que... Que l'entendre. Donc*
144 *c'était ses cris qu'il poussait.*
145 *Moi : Depuis où ?*
146 *Camille : Comment ?*
147 *Moi : Tu l'entendais depuis où ?*
148 *Camille : Bah parce que, on, c'était un lotissement tu vois avec un lotissement très étroite, les*
149 *maisons... Y avait peut-être dix mètres entre chaque maison. Et, peut-être un peu plus, quinze*
150 *mais... Si tu veux on, on l'entendait beaucoup euh le, ben l'été... Quand on était à la maison*
151 *dehors et tout. On l'entendait beaucoup pousser ses cris tout ça et c'est vrai que... On savait*
152 *très bien, nos parents nous avaient bien expliqué les choses et tout mais du coup tu te fais quand*
153 *même aussi toi tes propres films quand t'es gamin. Tu vois tu te dis, moi des fois ça m'angoissait*
154 *un petit peu quand même hein j'me dis euh...*
155 *Moi : Quel genre de film ?*
156 *Camille : Ben tu, tu te dis, ouais, au moment-là où il crie « pourquoi ? Qu'est-ce qu'il est en*
157 *train de faire ? Euh qu'est-ce qui va pas pour lui ? » « Ou est-ce qu'il est content ? » « Est-ce*
158 *que... « Qu'est-ce que ça représente pour lui ce, ce cri ? » quoi. Euh tu te dis même « Est-ce*
159 *qu'il est avec quelqu'un ? » Tu vois, « est-ce qu'il a pas besoin d'aide ? ». Donc euh ouais plus*
160 *dans ce... En fait tu, tu, t'essaies d'imaginer parce que... J'te dis on le croisait de temps en*
161 *temps mais on ne le cot', on ne le cotoyait pas du coup.*
162 *Moi : D'accord.*
163 *Camille : On le cotoyait euh... Auditivement en fait je sais pas comment dire mais, visuellement*
164 *on le voyait jamais c'était un... Un gamin qui n'était pas du tout, j't'avais déjà dit, dans la vie*
165 *du quartier. Du coup euh les parents l'avaient... T'façon il était depuis tout petit dans un centre*
166 *et euh voilà. Je sais pas il, j'me demande ce qu'il est devenu cet enfant écoute. Mes parents*
167 *ayant déménagé, n'habitent plus là si tu veux. Mais cet enfant il a quarante ans.*
168 *Moi : Ok donc c'est plus un enfant.*
169 *Camille : C'est un adulte.*
170 *Moi : Euh t'avais dit aussi que tes parents t'avaient dit que pour ses parents c'était un malheur.*
171 *Camille : Bah que c'était, c'était pas euh, c'était, c'était leur enfant donc euh voilà mais que...*
172 *C'était mal', la situation était malheureuse c'était pas vraiment un malheur euh c'est plutôt*
173 *que, ben ils peuvent pas s'épanouir en tant que parents comme euh... 'Fin j'en sais rien en fait*

174 *je sais pas, j't'ai dit ça mais finalement c'est leur enfant donc euh... Mais bon, tu transformes*
175 *quand même radicalement ta vie donc euh...*

176 *Moi : Quel sentiment t'as eu quand t'as... Quand t'entendais tes parents te dire ça du coup ?*

177 *Camille : Et ben j'me disais que oui finalement qu'est-ce qu'on avait de la chance nous tu vois,*
178 *c'est plutôt dans le sens de se dire que toi t'as beaucoup de chance...*

179 *Moi : Déjà enfant ?*

180 *Camille : Ah ouais moi je m'en souviens, on se disait que, 'fin moi j'ai le souvenir, après moi*
181 *j'étais petiote hein quand même mais... Ouais je pense que, j'pense qu'on s'est toujours dit*
182 *euh... On a quand même de la chance que nos parents n'ont, n'aient plus, n'aient pas non plus*
183 *à charge un enfant comme ça et qui les empêche euh on peut partir en vacances, on peut, on a*
184 *pas de souci de, 'fin de de se dire euh 'fin même nos parents ils nous ont laissés, à un moment*
185 *donné ils nous laissaient un peu tous seuls 'fin quand on a grandi tu vois. Ben cet enfant il a*
186 *jamais été tout seul... Il a été euh à la charge de ses parents toute sa vie pi nous on a grandi à*
187 *côté de lui quand même. Euh moi j'ai quitté euh la maison, j'avais un peu plus de vingt ans*
188 *euh... Lui il en avait dix huit hein, donc euh on le voyait toujours là, toujours avec ses parents,*
189 *aucune indépendance...*

190 *Moi : Vous le voyiez ou auditivement du coup ?*

191 *Camille : Bah, non mais on savait qu'il était là si tu veux. Moi je le voyais monter quelques fois*
192 *dans la voiture euh 'fin des choses comme ça si tu veux. Sa maman elle, de temps en temps elle*
193 *allait se promener avec lui, mais c'était très rare hein. Pi je pense que tu vois niveau ph',*
194 *physiquement il avait du mal à marcher euh moi j'me souviens il avait des chaussures euh...*
195 *Tu sais des chaussures orthopédiques quoi ça nous impress', ça m'impressionnait les rares fois*
196 *où on le voyait, c'était un enfant très maigre, physiquement voilà tu voyais bien que il était*
197 *pas... Il était pas comme euh il était pas comme tous les autres enfants hein. Y avait pas besoin*
198 *de beaucoup de... Mais on le voyait si tu veux, on l'a pas côtoyé c'est ça que je veux dire, on*
199 *le, on a jamais eu, on a jamais pu aller le voir, essayer de parler avec lui, ça c'était, c'était pas*
200 *possible. Donc c'est la, visuellement c'est ce que j'te disais, on savait qu'il était là, on*
201 *l'apercevait de temps en temps mais on a jamais pu euh essayer d'avoir un contact avec lui. Et*
202 *j'pense c'est pas de notre faute à nous c'est les parents qui ont jamais voulu euh... Qui ont*
203 *jamais voulu que ça se passe comme ça.*

204 *Moi : D'accord et en tant que... Maman maintenant toi, comment tu, tu vois la chose ?*

205 *Camille : J'trouve c'est hyper dur de répondre à ça parce que 'fin... Euh tant que t'as pas un*
206 *enfant... Tu veux dire par rapport à ça ? Si je me projetais dans cette situation ?*

207 *Moi : Ouais, oui ou par rapport au fait que ce soit un malheur ou une situation malheureuse.*

208 *Camille : Après c'est ton enfant hein donc euh tant que t'es pas parent tu, tu comprends pas*
209 *que l'enfant quoi qui, quoi qu'il, qu'il soit beau ou moche 'fin avec tes critères à, 'fin tu vois*
210 *qu'il soit petit, gros euh qu'il soit sympa ou pas sympa parce qu'il y a des gosses qui sont*
211 *chiantes hein faut quand même dire ce qui est [rires]. Non mais j'veux dire euh [soupire], tes*
212 *sentiments de parent euh tu le découvres que lorsque ça t'arrive donc euh moi en tant que*
213 *maman, j'pense que ça t'arriverait ça, ça t'blesserait hein honnêtement ça te blesse j'pense, ça*
214 *te perturbe, ça te... Voilà mais c'est quand même ton enfant donc euh... J'pense que ça reste*
215 *ton enfant donc c'est, tu l'aimes comme euh... Tu le, tu le prends comme quelque chose de*
216 *différent, peut-être pas un malheur, c'est une différence quoi.*

217 *Moi : Tu le prends euh ? La situation ?*

218 *Camille : Oui tu prends la situation, tu, tu sais que ça sera différent, tu le sais. C'est évident.*
219 *Moi : Ok.*
220 *Camille : Maintenant j'peux pas te dire comment je gèrerais cette différence parce que tu vois,*
221 *c'est trop, je pense que voilà. Déjà quand t'es pas parent pi que tu dis « Oooh moi quand j'aurai*
222 *des enfants je ferai pas comme-ci je ferai pas comme ça », euh on en reparle quelques temps*
223 *après pi tu te dis « Ouh j'aurais mieux fait de me taire. » Donc euh là... C'est... Tu peux pas te*
224 *mettre à la place des gens, essayer de, mais... 'Fin je pense ouais honnêtement.*
225 *Moi : D'accord, euh... À un moment t'as dit que quand t'étais plus petite, 'fin quand t'étais à*
226 *l'école t'étais attirée par les enfants isolés euh qui étaient tous seuls un peu...*
227 *Camille : Ouais ouais j'aimais bien aller m'occuper d'eux [rires]. J'aimais bien...*
228 *Moi : D'où ça vient à ton avis ?*
229 *Camille : Bah alors là euh j'en sais rien, j crois que c'est à l'intérieur de moi que c'est comme*
230 *ça. Moi j'aime, j'aime pas les... Je, en fait, je, je trouve ça... Terrible ce sentiment d'isolement*
231 *tout le temps pour un enfant, de se sentir toujours à l'écart des autres euh... Donc euh depuis*
232 *toute petite hein j'pense euh mais je, alors pour te dire d'où ça vient j'en sais rien parce que...*
233 *Moi j'ai jamais été euh dans cette situation là 'fin j'me, tu vois j'me suis jamais retrouvée*
234 *comme ça pi j'ai pas eu de fait euh, peut-être quand je regardais les dessins animés à la*
235 *télévision tu vois j'me disais euh qu'il fallait aider les autres où... Mais bon, j'pourrais pas te*
236 *dire euh d'où ça vient exactement.*
237 *Moi : D'accord donc ça c'était quand t'étais enfant et... Et comment c'est maintenant ?*
238 *Camille : Bah après euh oui, 'fin j'aime pas voir les gens euh seuls et tout après t'as... Ouais*
239 *j'sais pas, j'me rends peut être moins compte aussi hein, dans la vie de maintenant tu vois t'es*
240 *plus dans ta vie de famille dans tout ça donc euh... T'as peut-être un petit peu, 'fin auj',*
241 *aujourd'hui j'pense pas que j'croiserais quelqu'un qui serait vraiment mal euh, j'lui dirais pas*
242 *« casse toi » [plus bas], mais euh... Ouais je fais, je fais peut-être moins attention quand même.*
243 *Moi : D'accord et à l'école ?*
244 *Camille : À l'école les collègues tout ça ?*
245 *Moi : Euh les collègues, les élèves...*
246 *Camille : Oh bah non là c'est quand même pas pareil parce que c'est... Là tu vois moi j'te*
247 *parle dans la vie peut-être de tous les jours mais à l'école euh... Non bah à l'école c'est pareil*
248 *un enfant t'essaies toujours de... Tu vois moi K. des fois ça me fait mal qu'il fasse pas comme*
249 *nous en lecture, j'me dit qu'est-ce qu'il ressent quoi ? Donc euh, bon il nous manque des bras*
250 *hein [rires], il nous manque pour euh, pour euh pour l'aider plus mais euh... Ouais, tu vois je,*
251 *j'suis bien contente qu'il fasse le même livre que nous là par exemple. J'me dit ça lui, il fait*
252 *partie du groupe donc euh il faut pas le... Il est déjà... Naturellement euh... Euh avec son*
253 *niveau en lecture ben un peu mis à l'écart donc euh... Voilà.*
254 *Moi : Ok. T'avais dit aussi à un moment que... C'est, tu y arriverais mieux si euh tu savais plus*
255 *de choses sur euh le handicap d'un élève ou les difficultés qu'il a. Exemple K. si on savait qu'il*
256 *était dyslexique par exemple on pourrait faire plus de choses. Qu'est-ce que ça te fait de savoir*
257 *ces choses ou pas ? Qu'est-ce que ça te rajoute ou enlève de savoir ?*
258 *Camille : Ben ça te fait comprendre les choses en fait. Des fois euh tu vois K. moi je, j'me dis*
259 *mais euh « Comment ça se fait qu'il y arrive toujours pas quoi ? » 'Fin... Même s'il a fait des*
260 *progrès hein moi j'trouve, au déb' 'fin voilà moi j'trouve qu'on est démuni parce qu'on a pas*
261 *toutes les données quoi 'fin c'est la base. C'est comme quand tu fais une recette pi que t'as pas*

262 *euh t'as pas la moitié de la recette quoi il t'en manque un bout ben tu risques de manger un*
263 *truc pas terrible à la fin quoi [rires]. Non mais c'est une comparaison comme ça mais... Moi*
264 *j'dis qu'à la fin de son CE2 K. si on arrive pas à faire cette équipe éducative qui me gonfle, qui*
265 *arrive pas à être mise en place ben... On aura pas eu tout ce qu'il fallait pour que... À notre*
266 *niveau on puisse en... Alors on en fait des choses pour lui mais... En plus des fois on oublie*
267 *quoi, 'fin tu vois euh un exercice euh une éval' par exemple de maths, tu te dis bon vu ce qu'il*
268 *fait sur le fichier il sait faire. Hum, en éval' tu te rends compte que ben la consigne il a rien*
269 *compris pi... 'Fin il a pas pu la lire donc euh il a, il a pas fait son ex', pi t'es pas allé vers lui,*
270 *t'as oublié... Alors qu'est-ce que tu fais ? Ben tu lui fais refaire l'éval à un moment donné*
271 *quand t'as cinq minutes quoi... Non mais c'est vrai quoi, et du coup le fait de, de pas... Tu vois*
272 *comme j't'ai dit l'autre fois si on savait qu'il avait une dys- quelque chose ben, déjà on aurait*
273 *bien plus d'aides pour lui, on aurait sûrement quelqu'un qui serait avec lui tout le temps en*
274 *classe... Pff ça changerait... Ça changerait la donne hein quand même.*

275 *Moi : Qu'est-ce que ça changerait ?*

276 *Camille : Ben pour K. ça changerait euh, il aurait une aide particulière euh 'fin une bonne*
277 *partie de... De sa scola'... Le temps qu'il est en classe quoi. Parce que euh, moi je remarque*
278 *que quand tu vas travailler vers lui, ben il, y a des choses qui se passent relativement bien hein,*
279 *après il a des lacunes hein forcément mais euh... Voilà quoi.*

280 *Moi : Et par rapport à une euh une nouvelle classe par exemple à la rentrée prochaine, qu'est-*
281 *ce que tu penses avoir besoin comme informations du coup sur euh, sur tes élèves.*

282 *Camille : Euh, quand ils arrivent ?*

283 *Moi : Oui.*

284 *Camille : Ben moi j'aime bien euh... En général de collègue à collègue on le fait hein. Voilà*
285 *on papote un petit peu sur nos élèves qui passent d'une classe à l'autre. Euh après on a pas*
286 *besoin de savoir grand-chose parce qu'on s'en rend compte euh très vite mais comme K. moi*
287 *j'suis, j'suis pas 'fin... Moi j'savais pas qu'il était non-lecteur à ce point-là ! J'te dit quand on*
288 *lui a fait faire euh quand j'ai fait faire la lecture, les petits tests là... Qu'ils nous préconisaient*
289 *dans éducol là euh... J'ai, j'me suis dit « Mais, ah oui ! Non mais il sait pas lire quoi » [plus*
290 *bas]. Et euh bon ben un gros souci comme ça, non lecteur euh on doit le savoir quoi. Non*
291 *lecteur en CE2 ayant redoublé son CP tu dois savoir quoi. Une difficulté... Après euh il est pas,*
292 *il est plus matheux que littéraire on s'en rend vite compte tu vois, ça c'est... Ça y a pas besoin*
293 *de savoir mais... Et pi savoir ben les élèves qui sont dyslexiques, les élèves qui sont dys- autre*
294 *chose, ça on doit le savoir parce que tu mets tout de suite des choses en place, dès le début de*
295 *l'année pour eux quoi.*

296 *Moi : Qu'est-ce que tu mettrais en place du coup ? Pour un élève comme ça.*

297 *Camille : Ben des aides, des aides appropriées euh pour l'aider à, à faire pi euh différencier le*
298 *travail par rapport aux autres. Et euh en essayant qu'il fasse la même chose mais de manière*
299 *différente quoi. La même chose que le restant de la classe mais de manière différente.*

300 *Moi : Euh par rapport à un ou une élève comme Camille, qu'est-ce que tu... Quand elle est*
301 *arrivée à la rentrée, qu'est-ce que tu aurais voulu avoir comme informations ?*

302 *Camille : Alors c'est un petit peu particulier parce que... On avait déjà tout avec Camille si tu*
303 *veux comme elle est restée tout le temps dans cette école là. Euh là euh 'fin y avait une élève*
304 *comme ça dans l'école, elle avait un statut euh hyper privilégié Camille dans, dans l'école euh*
305 *par rapport à, à son... À son vécu, à son, à sa vie d'élève on, on, voilà. Y avait zéro euh... Y*

306 avait zéro euh non dit 'fin on savait tout et du coup bah bien sur qu'elle évolue la gamine et pi
307 tu, après une fois que tu sais les choses principales tu, après tu la découvres toi aussi en tant
308 que maîtresse hein euh voilà mais c'est, j'veux dire on avait pas de... Pour Camille euh voilà
309 on savait qu'elle avait pas une très bonne vue euh, bon ben le langage on savait où elle en était,
310 on savait qu'elle allait chez l'orthophoniste euh très suivie euh voilà moi j't'avais raconté les
311 tocs des lunettes euh c'est la première chose « tu feras attention [rires] parce que » voilà mais
312 c'était une petite école 'fin j'veux dire c'était facile. C'était facile. Si elle avait été dans une
313 grande école euh oui ben j'pense que tout, fallait que tout, tout ça soit mis noir sur blanc quoi.
314 Moi : Qu'est-ce qui aurait pu être difficile ?

315 Camille : Si j'avais pas été au courant ? De, de certaines choses ?

316 Moi : Oui.

317 Camille : Mais j'vois pas comment c'est possible en fait euh. Surtout avec une élève euh, comme
318 Camille, qui a un, un, un handicap qui est, 'fin qui est... Excuse-moi mais qui est visible, si tu
319 veux tu, tu te dis forcément « Bon, Camille euh, elle est trisomique euh, j'dois tout savoir. 'Fin
320 voilà, ce qui va, ce qui va pas euh, comment elle est en société, comment elle est en collectivité
321 pardon » voilà. Après un enfant qui arrive dans une école pi qui a, qui a un handicap qui n'est
322 pas visible euh on va dire... Ben il te faut, il te faut, il te faut ce qu'il a fait les années d'avant,
323 il te faut son, il te faut son dossier quoi 'fin... En espérant qu'il soit bien rempli, sinon j'pense
324 que tu te débrouilles pour trouver l'enseignant d'avant pi tu, t'appelles pour savoir quoi.

325 Moi : Ok. Et, t'as dis que dans une grande école ça aurait pas été pareil, ça aurait été plus
326 difficile.

327 Camille : Non j'dis pas que ça aurait été difficile mais c'était peut-être euh 'fin... Tu la, tu
328 repères peut-être moins mais... Non 'fin j'pense que... 'Fin les élèves qui ont la chance, j'sais
329 pas ils doivent pas changer d'école tout le temps tout le temps non plus quoi. J'veux dire ils
330 sont dans la même école ces enfants-là à moins que les parents aient une situation,
331 professionnelle qui les amène à changer tous les deux ans d'école mais... Justement je, 'fin tu
332 vois Camille jusqu'au CP on l'a gardé à la maternelle avec nous, c'était hors de question
333 qu'elle s'en aille euh ailleurs euh. Parce que, parce qu'on était aussi l'équipe éducative prêts
334 pour elle, elle avait une AVS, elle avait beaucoup de personnes qui intervenaient à l'école :
335 psychomotricienne euh voilà... On avait, on avait aussi euh tout fait euh pour euh que les
336 parents soient biens, par rapport à leur enfant à l'école quoi. Que la situation de leur enfant à
337 l'école ne soit pas non plus aussi un poids euh supplémentaire dans leur organisation quoi.
338 Elle était à l'école elle était cadrée, elle avait, tout était bien, tous les acteurs qui intervenaient
339 euh auprès de Camille ben on était euh c'était une équipe quoi. Comment dire ? Donc ça se
340 passait très bien.

341 Moi : Ok, tant mieux !

342 Camille : Ben ouais, elle a', 'fin ils ont, c'était une chance parce que... 'Fin j'pense que dans
343 une école tu, quand même tu... Si t'as un handicap, c'est quand même un handicap très lourd
344 la trisomie donc euh 'fin j'veux dire t'as un élève comme ça, pi qu'il y en ait un, deux ou trois
345 tu... Tu fais les choses comme il faut les faire quoi 'fin...

346 Moi : Comment il faut les faire ?

347 Camille : Non mais en ayant, en travaillant en équipe, c'est ça que je veux dire. Je sais, j'ai
348 pas, je sais, j'ai pas les réponses à tout mais j'veux dire tu travailles en équipe. Tu, t'es pas
349 toute seule j'trouve avec l'enfant dans ton jus et pi à te dire euh... Alors là pour le coup si t'es,

350 *si c'est comme ça, une école classe unique euh j'pense que c'est très difficile quoi. Mais euh*
351 *Camille elle avait un dossier MDPH donc des aides, forcément. Là le dossier MDPH il a pas*
352 *mis trois ans à se monter quoi. 'Fin j'veux dire c'était évident à la base donc euh... Hélas parce*
353 *que... Tu vois pour K. j'pense que pffff [soupon] putain... Pardon, tu couperas ça [plus bas].*
354 *S'il avait pu avoir euh moi ça me ça me tue hein que... 'Fin j'critique pas les collègues mais*
355 *ça aurait dû être fait depuis longtemps quoi. Tu laisses pas deux CP euh à plat,*
356 *encéphalogramme plat sans réagir quoi. C'est quand même... Tu te rends compte 'fin... CP,*
357 *CE1, CE2 ben ça s'est passé comme ça aussi. Mais moi je critique pas parce que double niveau*
358 *et tout, regarde si nous on le fait pas cette équipe éducative, il va aller en CMI pi il va se passer*
359 *quoi ? Moi j' vais remettre un message à Ch., il faut absolument qu'on la fasse à la rentrée au*
360 *moins pour la fin de l'année pi qu'en CMI il ait, il ait quelqu'un quoi. Faut qu'il ait une aide*
361 *hein. Parce que... Ouais ou bien que ce soit un CMI pur. S'il y a un CMI pur. Plus de double*
362 *niveau pour lui. Parce que, mine de rien quand t'as pas de double niveau, euh... Moi je le sais*
363 *hein l'année dernière j'avais des, des, des élèves qui étaient, qui étaient, qui avaient un très*
364 *faible niveau en maths mais tout les maths j'étais à côté d'elles quoi. Donc euh tu peux, tu, tu*
365 *les remets par deux ou trois, tu regroupes et pi tu fais. Double niveau comment veux-tu ? 'Fin*
366 *c'est stup', 'fin tu vas pas te couper en trois quoi, déjà en deux c'est compliqué donc euh...*
367 *Moi : Euh La dernière fois t'as beaucoup utilisé le terme impressionnant, pour parler du*
368 *handicap ou de Camille surtout. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ?*
369 *Camille : Euh... Ça a deux sens hein euh... Alors impressionnant parce que, elle te surprenait*
370 *beaucoup Camille, elle était capable de... Elle m'impressionnait par euh ce qu'elle pouvait*
371 *être capable de faire euh tu vois dans le bon sens du terme et pi euh... Impressionnant c'est*
372 *plutôt le côté euh... L'autre côté c'est plutôt le côté émotionnel pour moi, ça me... Comment*
373 *dire ? Ça m'impressionnait ça me touchait quoi ce, son... C'est pas de la pitié hein pas du tout*
374 *mais c'était euh ouais j'étais euh un peu bouleversée voilà, impressionnant, bouleversant, y*
375 *avait deux côtés en fait : le côté impressionnant euh elle m'épate, j'suis contente qu'elle puisse*
376 *faire ça, qu'elle ait accès à l'école et tout... Et pi le côté bouleversant aussi parce que... Ben*
377 *parce que, sûrement parce que je suis maman aussi et puis tu, tu, t'as tes émotions aussi qui*
378 *sont, qui sont chahutées quoi.*
379 *Moi : D'accord. Un synonyme d'impressionnant.*
380 *Camille : Je l'ai dit hein [rires]. Ben euh d'un côté bouleversant et pi de l'autre surprenant*
381 *mais y a deux... Y a un double sens.*
382 *Moi : Et un antonyme ?*
383 *Camille : Euh... [soupon] Ben... Insignifiant.*
384 *Moi : Ok.*
385 *Camille : Voilà j'pense que c'est, c'est pour moi tu vois mon... Pour le coup j'étais pas du tout*
386 *insignifiante à Camille. 'Fin elle m'était pas plutôt insignifiante tu comprends ce que je veux*
387 *dire ?*
388 *Moi : Euh je pense [rires].*
389 *Camille : Elle m'impressionnait mais, j'étais pas complètement, j'en avais pas rien à faire quoi.*
390 *Moi : Ok... T'as un souvenir précis de ça ? D'un moment où elle t'a impressionnée ?*
391 *Camille : Oh elle m'impressionnait quand elle faisait ses petites bêtises hein... J'me dis elle est*
392 *quand même maligne hein pour faire ça, j't'avais raconté la fois où elle s'était cachée.*
393 *Moi : Oui.*

394 *Camille : Et ben là elle m'a impressionnée quand même, j'me dis « c'est quand même une*
395 *sacrée chipie ». Parce que elle a été capable de se cacher, euh et de rien dire depuis un bon*
396 *bout de temps quand même. Donc euh là elle savait très bien ce qu'elle faisait la cocotte hein.*

397 *Moi : D'ailleurs par rapport à ses bêtises, quand elle en faisait euh, qu'est-ce que tu ressentais*
398 *toi ? Quel sentiment t'avais ? Quand elle prenait les lunettes de quelqu'un par exemple.*

399 *Camille : Bah en fait euh, c'est terrible hein ce que j'vais dire, mais le premier sentiment j'étais*
400 *morte... J'avais envie de rire quoi. Voilà [rires]. Et pi euh bon, tu te dis « bon, une fois de plus*
401 *quoi » donc euh... Mais vraiment euh 'fin même entre nous on, ça nous, ça nous faisait rire !*
402 *Bon ben pas pour le pauvre petit qui avait plus de lunettes mais... Ce qu'elle était capable de*
403 *faire ! Ça nous faisait rire quoi. Mais c'est pas, j'me moquais pas hein, c'était que j'trouvais*
404 *que ben tiens mine de rien euh elle, elle a quand même euh elle a quand même un petit grain*
405 *de malice et pi euh voilà, elle est, c'est une enfant quoi du coup. Je trouvais très attendrissant*
406 *aussi ce côté-là où tu te dis ben finalement euh... Elle veut faire les mêmes, elle veut faire des*
407 *bêtises comme n'importe qui quoi. Donc ça c'était attendrissant et pi c'était... Même si c'était*
408 *pas toujours très bien [rires]. Mais voilà quoi.*

409 *Moi : Si ça avait été un autre élève qui avait fait les mêmes bêtises, qu'est-ce que, qu'est-ce que*
410 *t'aurais senti ?*

411 *Camille : J pense que j'aurais été beaucoup moins attendrie. C'est terrible hein mais j pense*
412 *que... Parce que je pense qu'il y aurait d'autres élèves qui auraient pu le faire plusieurs fois*
413 *hein. Et comme j'te dis elle avait ce statut euh bien particulier euh... Elle se faisait disputer*
414 *hein quand même attention. Nous entre nous euh voilà mais quand t'as les parents qui viennent*
415 *remplir le papier d'assurance euh trois fois dans l'année, bon, voilà quoi ça fait un peu moins*
416 *rire après, pour eux.*

417 *Moi : J'imagine ! Euh toujours dans la même branche, comment tu réagis aujourd'hui si y a un*
418 *élève de la classe de M. qui fait une bêtise euh ou si c'est un de notre classe euh ou d'une autre*
419 *classe, qui fait la même ? Comment tu réagis ?*

420 *Camille : Après à la base je pense que tu leur expliques de la même manière bah qu'il faut pas*
421 *le faire et... Tu expliques, bon l'enfant euh, le petit autiste il va avoir bien plus de mal à, à ne*
422 *pas recommencer je pense parce que tu sais pas, s'il a vraiment compris, tu peux pas trop le*
423 *faire verbaliser euh etc. Alors que l'enfant, un autre enfant euh il est capable de, de se rendre*
424 *compte que, il est capable de te montrer qu'il a compris, qu'il fallait pas le faire. Alors que...*
425 *Alors que le petit autiste tu, tu vas lui expliquer de la même manière mais bon quand même M.*
426 *elle nous disait que, ce qui était le plus difficile avec les enfants comme ça c'était l'échange*
427 *donc euh lui il a, il a pas trop de manière de, de te prouver que ce que tu lui as expliqué euh il*
428 *avait validé et pi qu'il essaiera de pas recommencer. Parce que l'autre enfant euh, qui est pas*
429 *dans la classe de M. il peut très bien te dire qu'il a compris pi être tenté de recommencer. Et à*
430 *ce moment-là il t'a quand même dit à un moment donné « Oui mais j'ai compris je vais essayer*
431 *de pas le refaire ». Alors que l'autre enfant tu sais pas.*

432 *Moi : Ok. Toujours cette question de savoir...*

433 *Camille : Ben ouais, savoir où tu en es avec ces enfants-là quoi. [Silence] Après euh pour en*
434 *revenir à Camille euh elle savait très bien hein. Mais je pense que c'était plus fort qu'elle quoi*
435 *'fin elle avait un, 'fin on sait pas en fait. On sait pas. Est-ce que, est-ce que quelque part au*
436 *bout d'un moment ça finissait par euh sortir de, de sa mémoire ou... Mais bon moi j'suis... Le*
437 *coup des lunettes c'était quand même un truc euh pour nous embêter et pi pour euh pour*

438 *embêter le monde parce que chaque fois qu'elle l'avait fait elle était quand même pas trop*
439 *visible après hein ce... Elle essayait plutôt de se cacher.*

440 *Moi : D'accord, se cacher comme elle le faisait dans l'école ?*

441 *Camille : Ouais ou elle se faisait toute petite pi elle se barrait quoi, avec les lunettes et pi, alors*
442 *que je pense si ça avait été un peu... Involontaire à re', à la répétition, elle se serait pas, elle,*
443 *elle serait peut-être restée à côté de l'autre enfant ou... Je sais pas après ça.*

444 *Moi : Euh on va reparler un tout petit coup de la fois où t'avais eu une peur bleue, quand elle*
445 *s'était cachée dans l'école, un matin. De quoi t'avais eu peur ?*

446 *Camille : Ben j'avais eu peur qu'elle soit plus dans l'école, en fait. Et puis je m'étais dit si sa*
447 *maman, elle a essayé de suivre sa maman, qu'on l'ait pas vu que sa maman est partie, elle est,*
448 *elle est vulnérable Camille donc euh j'avais vraiment peur pour elle quoi. J'avais pas peur*
449 *pour moi d'avoir perdu une élève 'fin je veux dire euh voilà après toi tu le justifies mais je*
450 *m'étais dit « oh mon dieu, où est-ce qu'elle est !? » et euh tu vois... Tu te dis euh « En plus y a*
451 *le parking de l'école » 'fin tu vois tu réfléchis à plein de trucs ! Parce que je pense qu'elle*
452 *aurait pu suivre sa maman sans rien dire en plus.*

453 *Moi : D'accord, et si ça avait été un autre élève, qui avait fait pareil ?*

454 *Camille : Oh bah j'aurais eu peur aussi hein en maternelle euh voilà. Et pi tu, alors pour l'autre*
455 *élève c'est, c'est plus la, la peur qu'il, qu'il décide de faire quelque chose qui le mette en*
456 *danger. Alors que Camille elle, je pense que, si elle, elle aurait pas décidé. Elle aurait vite été*
457 *à court de... « Qu'est-ce que je fais ? » quoi. « Si je suis en dehors de l'école, que je peux plus*
458 *rentrer dans l'école, que ma maman elle est partie, que... ». Elle était sur le parking, on aurait*
459 *peut-être pu la voir si c'était arrivé, elle était dans la classe en fait donc voilà [rires]. Je pense*
460 *que si, je pense que... Elle elle aurait, on l'aurait peut-être bien retrouvée facilement mais bon*
461 *tu sais pas en fait, tu, tu te dis « imagine elle monte dans une voiture » 'fin en fait tu sais pas.*
462 *Un autre élève, lui tu te dis bon il s'est planqué, il sait ce qu'il fait quoi, 'fin t'es sûr,*
463 *pratiquement à cent pourcents de savoir qu'il a conscience de son acte quoi. Alors que Camille*
464 *ben tu vois j'te dis elle savait très bien ce qu'elle faisait en se cachant mais ça se trouve peut-*
465 *être qu'à un moment donné elle savait plus gérer pi euh... Ouais ça peut peut-être arriver à un*
466 *autre petit hein. Un autre enfant petit se cacher pi au bout d'un moment plus vouloir sortir*
467 *parce que « si je sors je vais me faire disputer ». Hum.*

468 *Moi : On ne saura pas. Euh comment tu faisais pour préparer, le contenu en classe pour*
469 *Camille ?*

470 *Camille : Alors euh elle faisait la même chose que les autres élèves, de manière, en moins*
471 *grande quantité, et euh comme j'avais la chance d'avoir une AVS qui faisait tout avec elle,*
472 *c'était beaucoup moins compliqué. Et le retour de l'AVS était très utile pour me dire « ça ça*
473 *passé, ça ça passe pas, là ça s'est fait sans problème ». Après moi j'te dis hein, fin de grande*
474 *section euh... Euh elle avait pas beaucoup d'écart avec euh le groupe classe quoi. Les acquis*
475 *de la fin de, alors ce qui était un petit peu plus difficile c'était pour euh tout ce qui était devenir*
476 *élève quoi euh... Rester en place euh bien s'habiller pour aller en récréation, faire les lacets*
477 *euh ça voilà. Mais au niveau scolaire euh, ce que tu demandes en fin de grande section elle*
478 *avait euh, elle avait quasiment tous les acquis.*

479 *Moi : Ok, et comment tu lui transmettais du coup ? Y avait une transmission spéciale ou c'était*
480 *comme les autres ? Les consignes etc.*

481 *Camille : Et ben en fait je, souvent avant qu'elle commence avec l'AVS, j'allais vers elle, et je*
482 *lui demandais qu'elle me réexplique ce qu'il fallait faire. Alors là par contre c'était « Non mais*
483 *attends y a ma copine F. qui est à côté de moi, elle va bien m'expliquer ». Elle faisait pas*
484 *l'effort. C'est un petit peu la limite hein de l'AVS d'ailleurs je trouve. C'est que l'enfant qui a*
485 *une AVS ben « les consignes je les lis pas »...*

486 *Moi : D'accord il s'appuie beaucoup dessus.*

487 *Camille : Ah bah oui, oui oui euh les rares fois où F. n'était pas là... Bon elle arrivait à faire*
488 *le travail hein parce que... De toute façon pareil hein je peux pas me couper en... J'avais des*
489 *petits moyens grands donc tu peux pas te couper en voilà, tu, t'as ton ATSEM qui aide*
490 *beaucoup, t'as un groupe qui est en autonomie pi après t'as voilà t'as un groupe avec qui tu es*
491 *mais... Non honnêtement, après voilà, quand y avait, je dois avouer que quand y avait pas*
492 *Fabienne, elle était perdue la gamine. Elle venait tous les matins F.. Mais tu sais c'était une*
493 *personne qui avait eu qui avait eu des soucis de santé donc qui avait des fois des rendez-vous,*
494 *qui était absente et puis euh elle était pas là rarement mais voilà, voilà tu voyais bien que pour*
495 *Camille, elle était un peu perdue quand même hein.*

496 *Moi : Ok, euh par rapport à toi plutôt maintenant. Comment, quand t'étais à l'école, comment*
497 *t'apprenais les choses ?*

498 *Camille : Moi en tant qu'élève ?*

499 *Moi : Oui en tant qu'élève, comment tu apprenais ?*

500 *Camille : Comment j'apprenais ? Ben déjà j'écoutais en classe ! [Rires] Non mais c'est vrai*
501 *hein, j'écoutais beaucoup en classe pi moi j'étais quand même une élève un peu... J'adorais*
502 *l'école hein donc euh les devoirs j'en demandais limite. Donc euh ça se passait plutôt bien euh,*
503 *très classique hein j pense. Voilà je lisais ce qu'on me demandait de lire euh je retenais mes*
504 *tables euh je savais mes conjugaisons euh... Primaire hein j'te parle hein, collège, lycée hein*
505 *voilà travail personnel et pi... Rien de bien surprenant.*

506 *Moi : Et maintenant ?*

507 *Camille : Maintenant comment j'apprends ? Hm et ben tu vois, tu sais je passe mon entretien*
508 *pour la direction le 24 là, je suis complètement stressée et... Voilà moi je leur ai déjà dit « Mais*
509 *moi je suis incapable d'apprendre un BO par cœur hein ». J'peux pas 'fin le par cœur*
510 *maintenant je... J'aime bien m'informer, j'aime bien savoir des choses mais, euh apprendre*
511 *par cœur c'est, j'y arrive, j'y arrive euh 'fin s'il faut que j'apprenne un poème je pense que je*
512 *l'apprendrais mais ça prendrais du temps j pense. Voilà j'aime bien me documenter tout ça,*
513 *j'aime bien savoir où il faut que je cherche les choses, si on me pose une colle tu vois, mais euh*
514 *maintenant euh... Si j'aime bien lire des bouquins pour euh découvrir des nouvelles euh façons*
515 *de penser tout ça mais euh l'apprentissage pur pour moi maintenant ça devient quelque chose*
516 *de difficile hein. D'apprendre les choses telles qu'elles qu'on te les donne faut les recracher*
517 *euh... Voilà. Je sais où il faut que j'aille chercher, je sais sur quoi m'appuyer, mais le savoir*
518 *par cœur une autre histoire quoi.*

519 *Moi : Ok. Euh à un moment t'as dit, par rapport euh au, au, tout ce qui est dys-, savoir les*
520 *diagnostics tout ça, t'as dit que c'était pas notre métier de connaître la source des problèmes.*
521 *Donc, c'est quoi notre métier pour toi ?*

522 *Camille : C'est transmettre euh transmettre le, le savoir quoi. Transmettre des choses euh, c'est*
523 *apprendre des choses aux enfants et euh... Voilà après moi j'te dis le côté euh psychologique,*
524 *alors on en fait un tout petit peu parce que t'es bien obligé de toute façon, c'est, c'est quand*

525 même des relations humaines, t'as une relation humaine avec tes élèves et tout donc euh tu dois
526 connaître des choses mais... Pour moi voilà c'est la transmission de savoir, apprendre euh
527 l'app' l'apprentissage euh, l'éducation, un petit peu quand même hein. Même si euh si je dis
528 que l'éducation euh voilà, tu les apprends, tu leur apprends à être élèves, tu leur apprends pas
529 à être enfants. Enfant c'est pas, pas à nous de les éduquer sur ce côté-là. On a des, on a des
530 facettes de l'éducation qui nous reviennent parce que t'es bien obligé mais voilà. Plus être
531 citoyen en fait nous. Des petits citoyens [rires].

532 Moi : Et le métier avec des élèves en situation de handicap ou handicapés ?

533 Camille : Bah c'est un peu euh... En fait, j'trouve que au-delà de transmettre des savoirs avec
534 ces enfants là 'fin les autres aussi hein on est, on, faut qu'on soit bienveillants, faut que les
535 enfants soient, soient biens. C'est leur faire aimer l'apprentissage donc euh si tu le fais de
536 manière un peu crue t'en perds beaucoup d'élèves en route. Mais avec des enfants handicapés,
537 y a, y a, le, le fait que t'aimerais qu'ils arrivent à s'intégrer dans le groupe en plus. Tu vois
538 quoi y a le côté scolaire, pédagogique, apprentissage et tout et y, t'as le côté apprendre euh à
539 être intégré dans le groupe. Que tu fais avec d'autres d'élèves mais j'pense que ça te donne
540 plus, faut que tu trouves plus de choses avec ces enfants-là pour qu'ils se sentent bien eux.

541 Moi : Ok et qu'est-ce que tu ressens quand tu peux pas faire ton métier comme tu voudrais ?

542 Camille : Haan, de la frustration. Très frustrée, mais euh tu prends du recul, aussi. Tu te dis
543 « est-ce que c'est moi de mon côté que ça n'allait pas ? Est-ce que c'est du côté des élèves qui
544 étaient pas disponibles ? ». Tu vois comme par exemple toi ta, ta séance qui a été foirée tu t'es
545 dit « Bon, moi j'me suis trompé » mais ils étaient peut-être pas très dispo' non plus à ce
546 moment-là quoi. Je, je trouve que... En fait fait, je, moi ça fait vingt et un ans que j'enseigne,
547 j'ai toujours énormément de remise en question. Je me dis pas « laisse tomber, les enfants c'est
548 plus les mêmes ». Tu le dis quand même un peu parce que les générations évoluent et tout mais
549 euh y a quand même à un moment donné c'est quand même toi qui es là, c'est à toi aussi de
550 trouver les solutions pour que ça fonctionne hein.

551 Moi : D'accord euh, du coup en parlant de frustration. Tu parlais de frustration quand tu peux
552 pas aider K. Est-ce que t'as déjà été frustrée dans ton métier avant ? Comme tu l'es là avec K.

553 Camille : Par rapport à un autre élève ?

554 Moi : Ouais.

555 Camille : Ben en fait des fois je trouve que t'arrives, t'as donné tout ce que tu pouvais et, ça a
556 pas, ça a pas marché et je trouve que ça c'est frustrant. 'Fin c'est même pas de la frustration,
557 c'est de la...

558 Moi : Un synonyme ?

559 Camille : Ben je cherche attends. Euh en fait t'es un peu dépitée. Moi j'suis dépitée quand euh
560 tu vois quand j'arrive pas, du dépit on va dire si tu veux un synonyme. Des fois, quand
561 t'expliques, tu reformules, tu fais manipuler tout ça pi que ça a pas fonctionné... Ben j'trouve
562 c'est, c'est ben t'es frustrée et c'est, c'est un peu du dépit tu te dis « bon bah je sais pas, en fait
563 je sais pas, là je sais pas, je sais plus, je sais pas » ...

564 Moi : D'accord et comment tu le vis ça du coup ?

565 Camille : Oh bah j'me dit qu'on a pas la science infuse non plus hein. J'veux dire à un moment
566 donné euh. Non honnêtement j'le vis pas, j'vais pas me dire, le soir pas pleurer chez moi hein.
567 Mais ça, t'y repenses beaucoup plus à tout ce qui se passe très bien et pi qui, qui t'a pas posé
568 de souci en fait. Et, et du coup tu reviens dessus malgré tout, 'fin moi je fonctionne comme ça.

569 *Alors peut-être que tu le fais comme j'te disais, à un autre moment mais ça va aller tout seul*
570 *hein. Pi ça c'est vrai parce que moi j'vois euh en tant que maman, ma fille des fois, on*
571 *commence les devoirs euh ben c'est pas la peine quoi. On ferme tout, on reprend le lendemain*
572 *matin, ça va comme sur des roulettes quoi. Mais quand même ! Des fois quand tu sens vraiment*
573 *que le truc, t'as l'impression que ça vient de toi. Moi j'me dis, je, je lâche pas le morceau pi*
574 *dans ma tête euh... Bon je leur ferais pas subir cinquante fois aux gamins entre guillemets*
575 *mais... Voilà j'me dis « bon aller, faut voir les choses complètement différentes ». Voilà t'essaie*
576 *de... Mais ça me, ça me laisse pas insignifiante, j'me dis « faut comprendre pourquoi, faut, faut*
577 *essayer de faire autre chose ». Comme Picot par exemple, ça me fait suer hein, de pas avoir*
578 *accroché tout ça, j'me dis « mais c'est sûrement parce que j'le fais pas comme il faut ». Tu vois*
579 *j'me dis que c'est plus ça. J'me dis pas que c'est une mauvaise méthode... Mais dans ma*
580 *manière d'enseigner c'est, c'est, j'dois pas le faire comme il faut et... Bah pas bien comme il*
581 *faut et ça me convient pas en fait ça a pas... Pour moi c'est, j'trouve c'est un truc de fainéant*
582 *en fait. Non mais tu trouves pas ? C'est du tout cuit, tu suis... Donc euh finalement non en fait*
583 *moi ça ça me va pas parce que j'aime bien faire les choses comme je les vois, comme je les*
584 *ressens et... Voilà c'était une expérience maintenant je pourrai pas dire que... Y a pas que du*
585 *mauvais !*

586 *Moi : Oui heureusement. Et du coup au contraire, quand tu peux l'aider K., qu'est-ce que tu*
587 *ressens ?*

588 *Camille : On est content euh on est... On se dit « ouais super, on l'a aidé quoi ». On lui a*
589 *apporté quelque chose euh il a fait un pas en avant donc euh... En fait c'est surtout, c'est*
590 *surtout euh pour lui. 'Fin tu ressens à travers lui, tu te dis « ouais il doit être super content*
591 *quand même d'avoir fait ça, d'avoir réussi ». Donc toi tu, t'as un sentiment de, ouais de... T'es,*
592 *t'es... T'es heureux pour lui, t'es... C'est pas de la satisfaction personnelle hein. Y a pas que*
593 *ça, t'en a un petit peu mais... Ouais, t'es surtout à trav', t'es content à travers lui quoi, tu te*
594 *dis euh « c'est génial, il va pas se sentir euh en décalage cette fois-ci donc euh il est comme,*
595 *comme les autres quoi, il a réussi comme les tout le monde quoi ».*

596 *Moi : Ok, euh... Quel est pour toi l'enseignement idéal pour un élève en situation de handicap,*
597 *ou un élève handicapé ?*

598 *Camille : Euh... Ben... Moi j'trouve que déjà quand il peut être dans un, dans un groupe classe*
599 *c'est quand même très bien. J'pense que, honnêtement euh dans un petit groupe classe. J'pense*
600 *que c'est quand même pas trop mal que ce soit pas une classe à très gros effectif. Et puis euh*
601 *peut-être avec un mix où il peut être beaucoup dans la classe avec des aides euh pour lui. Euh*
602 *en tant, des aides matérielles que l'enseignant va, l'enseignant va lui apporter mais aussi*
603 *d'autres personnes quoi. Donc en groupe classe, peut-être du mixte, plus de moments en groupe*
604 *classe euh en inclusion mais euh avec des aides.*

605 *Moi : D'accord, ok... Quels avantages ou inconvénients il y aurait si t'étais maitresse de*
606 *RASED par exemple par rapport à maitresse comme là ?*

607 *Camille : Déjà j'aimerais pas [rires]. Voilà euh... Parce que j'trouve que t'es plus en groupe*
608 *classe en RASED, t'es, t'es toujours avec un, un ou deux enfants tout seul, t'as pas la dynamique*
609 *du groupe euh... Voilà, ce serait plutôt un inconvénient c'est de pas avoir le groupe classe quoi.*
610 *Les avantages euh après peut-être que quand t'es en RASED t'as, t'as plus de billes pour les*
611 *aider quoi. L'avantage c'est peut-être, que t'es plus formé, t'as plus euh ouais tu te documentes*
612 *plus. Bah forcément c'est ton métier donc euh sur euh les aides que tu peux apporter à certains*

613 *types euh d'enfants, par rapport à leurs difficultés, sans, sans parler même de handicap parce*
614 *que le RASED c'est pas... C'est, c'est, c'est, c'est les di', les enfants en difficulté quoi.*
615 *Moi : Ok. Euh... Y a une expression quand euh, quand j'ai retranscrits l'entretien je savais pas*
616 *trop comment l'écrire alors euh, j'veais te relire un peu et tu vas me dire comment tu pensais le*
617 *dire. C'est une histoire un peu d'homophones. Euh on était en train de parler de l'arrivée d'un,*
618 *d'un élève handicapé dans la classe et t'as dis euh « pour moi la réaction ce sera la même et pi*
619 *après à découvrir, à prendre cet élève » et donc je ne savais pas si c'était « apprendre cet élève »*
620 *ou « à prendre cet élève ».*
621 *Camille : Alors attend euh, apprendre à le découvrir lui.*
622 *Moi : Apprendre à découvrir à apprendre cet élève.*
623 *Camille : Euh... J'me suis trompé, c'était « apprendre à découvrir l'élève quoi avec euh, et*
624 *découvrir son handicap.*
625 *Moi : D'accord. Et si euh tu avais voulu dire. Qu'est-ce que tu penses des deux expressions*
626 *« prendre cet élève » et « apprendre cet élève » ?*
627 *Camille : Ah, prendre, le prendre cet élève ?*
628 *Moi : Oui allez on commence par celle-là.*
629 *Camille : Non mais là je comprends pas en fait, non ça, ça veut rien dire pour moi prendre un*
630 *élève euh ben non. Je, je comprends pas.*
631 *Moi : Et le « apprendre un élève » ?*
632 *Camille : Apprendre un élève ouais ben c'est le découvrir pour moi. Apprendre l'élève euh,*
633 *j'trouve que quand t'es, t'as tes premières années, tu, tu sais pas ça justement. T'as pas appris*
634 *l'élève en fait tu sais pas l'apprendre l'élève. 'Fin c'est normal hein tu, tu, t'as, t'as pas de*
635 *retour, t'as pas d'expérience 'fin très peu. Donc euh ouais apprendre un élève c'est pas mal*
636 *comme expression j'trouve c'est... C'est euh l'élève euh ben dans toutes les facettes qu'un élève*
637 *peut avoir quoi. Donc plus t'en as, plus t'en découvre plus t'as... Une palette qui est large et*
638 *pi tu peux euh... Chaque enfant et unique mais t'as quand même des, des profils qui se*
639 *ressemblent donc euh voilà.*
640 *Moi : D'accord et qu'est-ce que ça apporte d'apprendre un élève du coup ?*
641 *Camille : Bah j'trouve que... En fait c'est surtout encore cette histoire de se remettre en*
642 *question, par rapport à ton, ton, ton enseignement tout ça. Euh... Bah plus t'as expérience plus*
643 *tu... Ben t'ajustes, t'adaptes, tu sais qu'à ce moment-là ben oui, tu sais très bien que tu vas pas*
644 *faire ça à ce moment-là parce que, même si tu l'avais prévu dans ton emploi du temps tu, tu le*
645 *sens 'fin moi j'trouve que moi je dis stop des fois. Tu vois par exemple là vendredi j'avais prévu*
646 *de faire l'éval de lexique plus une nouvelle leçon euh... Non ! On fera pas la nouvelle leçon*
647 *c'était pas la peine. Et euh alors là c'était pas la classe en tant que telle qui était pas, à ce*
648 *moment-là et tout mais, pour euh... Ouais pour plein de choses je trouve ça t'aide à avoir de*
649 *l'expérience et pi de, de connaître l'élève comment il peut être même si d'une année sur l'autre*
650 *t'as toujours des surprises et tout mais au bout d'un moment tu, t'as des références. Tu te dis*
651 *« Ah ouais j'me souviens que ». T'as de l'expérience, à ce moment-là, avec un élève de,*
652 *similaire, ben fallait pas faire comme ça parce que ça passait pas euh fallait pas passer par*
653 *l'écrit par exemple, fallait plutôt oraliser, des choses comme ça quoi.*
654 *Moi : Ok. Et ben euh ça va être bon pour moi, si tu as envie de faire un bilan de tous les*
655 *entretiens vu que c'est le dernier...*

656 *Camille : Alors je te l'avais peut-être déjà dit lors du deuxième en fait, c'était hyper intéressant*
657 *parce que ça te... Déjà ça te refait un petit, un petit flashback de tout, toute ta carrière hein,*
658 *qui commence à prendre un petit peu d'années [rires]. Donc euh voilà et puis euh ouais euh*
659 *moi j'ai trouvé bien... Comment dire ? Intéressant pour toi j pense euh qui veux partir sur cette*
660 *voie là et pi pour moi aussi 'fin. Euh ouais te, aussi te refaire aussi des petites piqures de rappel*
661 *quoi. Te dire que « attention euh tout n'est pas acquis pi qu'un élève en situation de handicap*
662 *qui déboule... ». Tu vois on l'a pas souvent euh nous, on le vit pas souvent donc euh... Oui, une*
663 *bonne petite piqûre de rappel et puis des, un peu un, une rétrospective de tout ce que j'ai pu*
664 *vivre à ce niveau-là même si je t'avais dis que mon expérience n'était pas non plus énorme non*
665 *plus.*

666 *Moi : Je trouve que c'est déjà pas mal, je suis sur qu'il y a des enseignants qui n'ont jamais eu*
667 *d'élève en situation de handicap dans leur classe.*

668 *Camille : Oui oui c'est vrai. Non non mais euh voilà quoi. Après euh de toute façon moi comme*
669 *je t'ai dit ça me, ça me, ça m'imp', 'fin je, voilà si ça doit arriver ça sera comme un autre élève*
670 *quoi. Tu travailleras pas de la même manière avec lui mais euh tu, moi je l'accueillerais comme*
671 *un autre enfant. Mais ce qui sera plus dur c'est les, c'est de, qui soit accueilli comme un autre*
672 *élève. C'est ça le, qui est difficile en fait.*

673 *Moi : Par les autres élèves ?*

674 *Camille : Ouais, même si euh, même si on a des gentils gamins tout ça, je pense que c'est*
675 *vachement plus difficile. Déjà quand tu vois quand y a un nouveau dans une classe euh c'est*
676 *l'attraction du hein, du moment donc euh j pense que quand en plus c'est un enfant en situation*
677 *de handicap euh... Les autres faut les tenir aussi hein. Même si, même si c'est pas de la*
678 *méchanceté, c'est trop vouloir en faire, pas lui lâcher les baskets et tout, je pense que ça peut*
679 *se passer comme ça aussi. Voilà, voilà, c'est tout bon ? C'était le dernier ?*

680 *Moi : Oui c'était le dernier !*

681 *Camille : Oh c'est triste ça !*

Résumé

Ce travail appréhende depuis le champ de la clinique d'orientation psychanalytique, les déterminants inconscients organisant le rapport à l'inclusion d'un professeur des écoles qui s'est trouvé engagé dans une situation d'inclusion au cours de sa carrière. Des entretiens semi-non-directifs ont été menés avec une professeur des écoles afin d'être interprétés dans le cadre d'une étude de cas. Cette analyse a permis d'identifier un rapport à l'inclusion construit autour du triangle pédagogique de Houssaye en mettant en évidence un savoir inaccessible, une pulsion d'emprise et un idéal inatteignable. Il ressort alors que pour prendre en compte les causes inconscientes qui impactent son rapport à l'inclusion, le professeur des écoles doit s'engager dans une démarche de développement professionnel, coopérer avec ses collègues et les partenaires de l'école, et agir en éducateur responsable.

Mots clés : rapport à inclusion – professeur des écoles – élève en situation de handicap – psychanalyse – après-coup.

Abstract

This work aims to understand, from the field of the psychoanalytic orientation clinic, the unconscious determinants which organize the inclusion relation of a school teacher who has already been involved himself in an inclusion situation during his career. Half-no-directive talks had been led with a school teacher to be interpreted as part of a case study. This study let identify an inclusion relation buildt on the Houssaye's pedagogic triangle bringing to light an inaccessible knowledge, a hold drive and an unreachable ideal. It emerge that to be able to take account of the unconscious causes which impact his inclusion relation, the school teacher has to be involved in a professional development action, collaborate with his work mates and school's partners, and act as responsible educator.

Keywords : inclusion relation – school teacher – pupil with disabilities – psychoanalysis – afterwardness.