

Quelle est l'efficacité des différentes adaptations scolaires mises en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Auteur : Pirlot, Valentine

Promoteur(s) : Comblain, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/9324>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

« Quelle est l'efficacité des différentes adaptations scolaires mises en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »

Sous la direction de Madame Comblain Annick

Lectrices : Gillet Sophie et Catale Corinne

**Mémoire présenté par Valentine Pirlot
en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation**

Année académique 2019-2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Madame Annick Comblain, d'avoir accepté de suivre ce travail. Je la remercie également pour le temps consacré et sa disponibilité malgré les circonstances particulières.

Je remercie également Mesdames Sophie Gillet et Corinne Catale pour l'intérêt porté à mon mémoire en acceptant d'en être les lectrices.

J'adresse mes remerciements aux différents professeurs, les assistants qui m'ont accompagnée mais aussi les différents étudiants notamment Elodie Royen avec qui le partage a été un réel plaisir.

Je voudrais remercier également les différents participants à mon mémoire ainsi que Jean-Pierre Deghaye et Thierry Harriga, inspecteurs de l'enseignement spécialisé, Jean-Luc Cornia, inspecteur de l'enseignement ordinaire qui l'ont relu car, sans eux, ce travail n'aurait pas vu le jour.

Mais aussi, merci aux différents collègues, directions d'école et à mon échevine qui ont été compréhensifs et m'ont permis d'aller jusqu'au bout.

De plus, je tiens à remercier ma collègue et amie, Isabelle Allelyn pour la relecture de ce travail et le soutien apporté tout au long de ce Master.

Mes remerciements vont également à ma sœur, Laurine, avec qui j'ai réalisé ce Master durant ces quatre années. Je la remercie pour son soutien et l'aide qu'elle m'a apportée à de nombreuses reprises.

Je tiens aussi à remercier mon autre sœur, Anaëlle et ma famille qui m'ont écoutée et soutenue dans les moments plus difficiles. Merci à mes proches et mes amis qui m'ont encouragée et qui m'ont changé les idées lorsque c'était nécessaire.

Enfin, merci à mes parents, qui m'ont toujours soutenue, encouragée dans tout ce que j'ai entrepris, notamment ce Master. Et, surtout merci pour leurs conseils, leur disponibilité et la relecture de plusieurs travaux mais encore pour avoir été au petit soin dans les périodes compliquées et stressantes.

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	5
1. L'enseignement pour les enfants en difficultés	5
2. Le cadre légal.....	12
3. Les pistes d'action	14
4. Les adaptations scolaires	18
4.1. Les aménagements raisonnables	23
4.2. Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage)	26
4.2.1 Les étapes pour la mise en place d'une démarche P.I.A	28
4.3. La différenciation.....	29
5. Les différents types d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles	31
5.1. L'enseignement spécialisé	32
5.2. L'enseignement en intégration.....	36
5.3. L'inclusion scolaire.....	41
5.3.1. Définition	41
5.3.2. Que peut-on en dire ?	44
5.3.3. Les avantages de l'inclusion	53
5.3.4. Les pièges à éviter	57
5.3.5. Les ressentis des acteurs.....	59
5.3.6. Les attitudes favorables à l'inclusion	61
5.3.7. Les pistes d'action vers un enseignement inclusif	65
6. La déficience intellectuelle	67
7. Conclusion	70
Partie Pratique	72
1. Questions de recherche et hypothèses	72
2. Méthodologie.....	74
2.1. Echantillon	74
2.2. Méthode et instruments.....	75
2.2.1 Cadre éthique.....	76
2.2.2 Comparaison des points de vue	77
2.2.3 Comparaison à la littérature	77
3. Présentation des résultats.....	78

3.1. L'intégration	78
3.1.1. L'enseignante	80
3.1.2. La psychologue	81
3.1.3. La directrice.....	82
3.1.4. Les différents points de vue.....	83
3.2. L'inclusion	84
3.2.1. L'enseignante de la classe inclusive.....	86
3.2.2. L'enseignante de l'ordinaire.....	87
3.2.3. La coordinatrice.....	88
3.2.4. Le directeur de l'école spécialisée	88
3.2.5. La directrice de l'école ordinaire	89
3.2.6. Les différents points de vue.....	90
3.3. L'intégration vs l'inclusion.....	91
4. Interprétation et discussion	92
4.1. le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires renforce l'efficacité des aménagement.....	92
4.2. Les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour gérer un ou plusieurs enfants à besoins spécifiques au sein d'une classe.	94
4.3. Les aménagements mis en place améliorent les performances scolaires.....	97
5. Conclusion	100
6. Limites et perspectives	102
7. Bibliographie	104
8. Annexes	109
Annexe 1 : Formulaire d'information au volontaire	109
Annexe 2 : Questionnaires	115
3.1. La psychologue	115
3.2. L'enseignante de l'intégration (I1).....	115
3.3. L'enseignante de l'inclusion (I2)	116
3.4. La direction commune aux deux situations.....	116
3.5. La direction de l'école spécialisée.....	117
3.6. La coordinatrice de la classe inclusive	118
3.7. L'enseignante qui accueille l'enfant en inclusion (I3).....	118
Annexe 3 : Réponses au questionnaire	119
4.1. La psychologue	119

4.2. L'enseignante de l'intégration (I1).....	120
4.3. L'enseignante de l'inclusion (I2)	124
4.4. La direction commune aux deux situations.....	128
4.5. La direction de l'école spécialisée.....	134
4.6. La coordinatrice de la classe inclusive.....	136
4.7. L'enseignante qui accueille l'enfant en inclusion	137
Annexe 4 : Formulaire de consentement	138

Introduction

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il est important de se remémorer un texte légal qui nous sera utile tout au long de ce travail. En effet, le but premier de l'école et de ceux qui contribuent à son déroulement est d'« *universaliser l'accès à l'éducation et promouvoir l'équité* » comme le précise l'article III de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de l'Organisation des Nations Unies (UNESCO, 1990) bien qu'on constate que « *malgré les efforts considérables déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, [...] plus de 100 millions d'enfants [...] n'ont pas accès à l'enseignement primaire* ». Or, l'une des missions de l'éducation à la démocratie est de :

« *Développer la capacité de vivre ensemble de manière harmonieuse et respectueuse dans une société démocratique et interculturelle, de s'y insérer et de s'y impliquer activement; la capacité de se développer comme citoyen, sujet de droits et de devoirs, solidaire, libre, autonome, tolérant et capable d'esprit critique via notamment le déploiement d'attitudes renforçant le sens collectif, le sens de la responsabilité, le respect de l'autre et de sa différence, le respect des règles, le dialogue, et la civilité* » (Article 8bis § 2 de la Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement).

Si on veut pallier à ces problèmes persistants, il faudrait que chaque acteur prenne conscience que, comme le souligne la Déclaration de Salamanque, « *chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres* » (Déclaration de Salamanque et cadre d'actions pour les besoins éducatifs spéciaux, 1994, p.8). C'est pourquoi, « *les différences entre apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte : donc plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique* » (Feyfant, 2016, p.12).

Il convient de préciser que « *les besoins éducatifs des personnes handicapées exigent une attention spéciale* » (article III de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de l'Organisation des Nations Unies, UNESCO, 1990) et qu'il est « *nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées* » (Article 4 de la Déclaration mondiale sur

l'éducation pour tous de l'Organisation des Nations Unies, UNESCO, 1990, p.4). Aujourd'hui, nous savons que ces personnes présentant des déficiences sont, selon l'UNESCO (2006), plus d'un demi-milliard. Il s'agit ici d'un point clé car bien évidemment, « *les individus ne pourront réaliser leurs potentialités considérables et ne seront à même de contribuer au progrès de l'humanité que si on leur donne les moyens d'acquérir l'instruction et les bases dont ils ont besoins* » (Article II de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous). C'est dans ce but que j'ai orienté ma recherche dans ce domaine.

Selon l'UNIA (2013), il semble primordial de chercher des solutions afin que chaque enfant, adolescent ou adulte puisse trouver une place dans notre société et ainsi recevoir les mêmes chances de participer activement à son développement car « *la diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants [...] ainsi que l'évolution de ces besoins, nécessitent d'élargir et de constamment redéfinir le champ de l'éducation fondamentale* » (Article V de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous). Au départ :

« Une éducation «appropriée» signifiait une éducation spéciale - une éducation qui serait conçue individuellement pour répondre aux besoins résultant du handicap. Maintenant, plus de trente ans plus tard, la loi stipule qu'aucun enfant ne peut se voir refuser l'accès au programme d'enseignement général»¹ [traduction libre] (Jackson, 2005, p.9).

On demande donc à l'école de devenir davantage inclusive en poussant chaque personne au maximum de ses capacités et donc d'espérer « *un effort concerté non seulement de la part des enseignants et autre personnel, mais aussi de la part des pairs, des parents, des familles et des bénévoles* » (UNESCO, 1994, p.11). C'est une des missions clés du PMS car « *dans ses interventions en faveur de l'élève, le personnel des centres aide à la prise de conscience des ressources, talents et compétences de chacun* » (Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le programme spécifique des Centres psycho-médicosociaux organisés par la Communauté française, 2007, p.3). Pour ce faire, des adaptations sont en effet nécessaires et

¹ « An “appropriate” education meant a special education—one that would be individually designed to address the needs that result from disability. Now, more than thirty years later, the law states that no child may be denied access to the general education curriculum »

c'est sur ceci que cette recherche portera. Nous définirons le concept de handicap selon l'article 114 de la loi du 11 février 2005, comme ci-après :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant » (as cited in Joguet, 2019, p.39).

Si nous parvenons à adapter l'école afin qu'elle soit un tremplin pour tous alors notre société devrait davantage bien se porter. Il est indéniable que l'école constitue un des enjeux primordiaux de notre société. Des moyens doivent être accordés et des recherches menées pour progresser dans ce domaine car chaque enfant devrait pouvoir être lancé dans la vie. La priorité devrait être axée sur l'accès universel à l'éducation en respectant les besoins et les difficultés de chacun car :

« Leur accès aux seuils caractéristiques de l'âge adulte est bien moindre : ils sont surexposés à l'échec scolaire et à une sous-qualification les confrontant de manière croissante au chômage de longue durée et à la pauvreté [...] leur accès au logement est moindre [...] leur confrontation aux discriminations sur les lieux de travail est plus importante » (Ebersold, 2017, pp.7-8).

Cependant, dans notre société, à regret, *« les conceptions dominantes de l'accessibilité incitent l'école à soutenir les élèves les plus méritants au détriment des plus vulnérables au risque de faire de l'inclusion un privilège »* (Ebersold, 2017, p.2). En effet, le handicap, qu'il soit dû à une déficience mentale, physique,...met encore beaucoup de gens, d'enseignants, de parents peu à l'aise souvent par manque de connaissance et donc inconsciemment crée une distance entre les personnes ou pire les traite de manière irrespectueuse (UNIA, 2013). Bien que l'intégration soit souhaitée :

« La prudence demeure à l'égard d'une société qui n'est pas d'emblée des plus accueillantes, même si des évolutions sont repérables. [...] L'intégration sociale, même si elle est souhaitée, représente toujours un risque car si la société est engagée dans la voie de l'intégration, des dispositifs sont encore à mettre en place pour réaliser cet objectif, et l'avenir de cet enfant est à assurer, ici et maintenant » (Bonnefon, 2013, p.91).

C'est pourquoi, dans le but d'une meilleure intégration des personnes handicapées tout comme les textes de lois à ce sujet sont essentiels, un travail conjoint avec l'ensemble de la société est indispensable. Dans cette optique, il s'agira d'inciter ces personnes handicapées à « *se percevoir et à être perçus comme un acteur capable de négocier son identité, de faire les choix appropriés et d'être un contributeur au bien-être collectif* » (Ebersold, 2017, p.10). Cette évolution des mentalités est déjà légèrement perceptible. Il faut donc garder à l'esprit que « *l'intérêt général est la condition du développement de la société* » (Bonnefon, 2013, p. 93) et donc que « *la diversité et l'originalité de chacun sont un bien précieux qui ne supporte pas la moindre normalisation [...] [car] il s'agit d'apprendre à penser et non à se conformer* » (Bonnefon, 2013, p.95). Malheureusement, « *il est rare, cependant, qu'une telle symbiose existe entre l'école et la société* » (UNESCO, 2006, p.21).

En conclusion, l'objectif devrait être de modifier pas à pas notre système scolaire pour se donner « *des buts et une éthique élevés avec l'attention et l'accompagnement soutenus à l'égard de chaque élève. [...] [car] il n'existe pas de « mauvais élèves », mais des jeunes en devenir et en recherche* » (Bonnefon, 2013, p.96). La considération de chacun ainsi que la prise de conscience de ses difficultés devra devenir une clé de notre enseignement si l'on veut un système inclusif dans lequel chaque individu trouvera sa place pour poursuivre deux des objectifs du Décret Mission, à savoir « *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui le rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* » et « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* » (Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre, p.7).

En effet, enseigner ne se résume pas au contenu académique mais à beaucoup d'autres éléments indispensables dans la vie d'un individu (Katz & Mirenda, 2002), « l'éducation doit développer l'enfant dans son ensemble et cultiver toutes les compétences, attitudes et connaissances nécessaires à une intégration réussie dans la société »² [traduction libre] (Katz & Mirenda, 2002, p.14) indépendamment des éventuelles difficultés. Ainsi, il s'agira de rendre l'enseignement équitable et efficient sur le plan social, cognitif ainsi que d'assurer une considération digne de ce nom à chaque filière proposée... car comme le dit Bonnefon (2013,

² « Education should develop the whole child and cultivate all of the skills, attitudes, and knowledge necessary for successful integration into society »

p.96) « [...] *l'élitisme produit un profond ressentiment, détruit le lien social et l'appartenance à une même société* ».

Partie théorique

1. L'enseignement pour les enfants en difficultés

Le constat en Belgique est assez net. Il semblerait que « *les enfants qui ne correspondent pas, ou pas assez rapidement, aux modèles et aux exigences de réussite sont mis de côté, exclus d'un enseignement qui normalisent plus que jamais* » (Versele, 2019, p.10). Pire, d'après l'UNESCO (2009), représentant un tiers des non scolarisés, ce sont les enfants handicapés qui seraient les plus exclus. Ceci engendre non seulement des conséquences indéniables sur l'avenir de l'élève mais aussi sur celui de sa famille car « *si un enfant n'a pas la possibilité de développer son potentiel grâce à l'éducation, sa famille actuelle et future risque de rester pauvre, et peut-être de connaître une pauvreté chronique pire encore* » (UNESCO, 2009, p.8). C'est pourquoi, aux yeux de la société, une amélioration de la « *pédagogie pratiquée dans nos établissements répond à plusieurs nécessités : d'abord, l'urgence de diminuer le pourcentage intolérable d'individus qui décrochent, [...] avec les conséquences dramatiques qui en résultent sur les plans familial et social, et [...] sur le plan personnel* » (Aylwin, 1997, p.25). A cette fin, dès l'enseignement maternel, il faudrait « *décélérer les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiations nécessaires* » (Décret Mission, p.10).

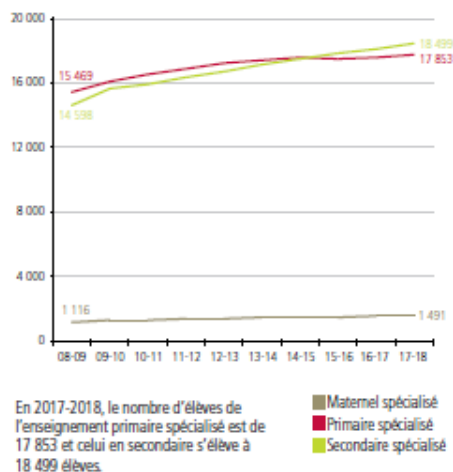
Il est important de savoir qu'une « *source déterminante de changement dans la façon de penser la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers vient de notre perception du handicap* » (Thomazet, 2006, p.23). Selon Petit (2001), cette évolution a également engendré un changement au niveau des termes utilisés pour désigner les personnes handicapées c'est-à-dire :

« *De handicapé, on est passé à personne handicapée puis à personne en situation de handicap. Ces changements de termes sont révélateurs de trois étapes par lesquelles sont passés les modèles du handicap d'abord centré sur la maladie, puis sur l'incapacité et enfin sur la situation* » (Thomazet, 2006, p.23).

Ce changement « *marque une nouvelle étape : on reconnaît ainsi qu’être handicapé n’est que la caractéristique d’une personne* » (Petit, 2001, p.35) et que cette caractéristique nous apporte peu de renseignements sur la personne. Dans ce sens, parler de personne ayant une déficience mentale et non de déficient mental est, selon Petit (2001), un exemple concret de l’adaptation du vocabulaire pour la décrire. D’ailleurs, « *des mots comme souffrant, atteint, affligé perpétuent une référence à la maladie et sont bien loin de présenter l’image de personnes autonomes cherchant à s’intégrer comme des membres actifs de la société* » (Petit, 2001, p.35). Il faudrait donc se diriger « *vers la notion du handicap comme étant dû en grande partie au traitement par la société des personnes qui fonctionnent différemment de la norme* » (Albrecht, Ravaud & Stiker, 2001, p.55).

Malheureusement, comme le montre le graphique ci-dessous, le nombre d’enfants exclus de l’enseignement ordinaire engendre une sur-fréquentation de l’enseignement spécialisé qui depuis 2017 ne cesse d’accroître son nombre d’élèves soit une augmentation de 14 % en dix ans selon les indicateurs de l’enseignement de 2019. D’après l’avis n°3 (Pacte d’Excellence, p.248), « *trop souvent l’enseignement ordinaire ne parvient pas – et, parfois ne veut pas – conserver en son sein des élèves qui devraient pourtant y rester* ».

4.2 Évolution de la population scolaire dans l’enseignement spécialisé de 2008-2009 à 2017-2018



Source : Indicateurs de l’enseignement 2019, p.19

Or, nous savons que « l’inconvénient fondamental du placement en classe spéciale séparée est le fait que la régression vers la moyenne ou le «nivellement» commence généralement à se produire lorsque les enfants en situation de handicap sont limités à un groupe de pairs limité

toute la journée pendant un certain nombre d'années »³ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.25). De plus, certains élèves ne présentant aucun trouble se retrouvent dans l'enseignement spécialisé pour diverses raisons allant donc à l'encontre de la Déclaration de Salamanque qui précise que :

« *Le placement des enfants dans des écoles spéciales – ou dans des classes ou sections spéciales au sein de l'école, de manière permanente – devrait être l'exception et n'être recommandé que dans les rares cas où il est manifeste que l'éducation dans les classes ordinaires ne peut répondre aux besoins éducatifs ou sociaux de l'enfant, ou que son bien-être ou celui de ses camarades l'exige..* » (UNESCO, 1994, p.12).

Il convient de préciser qu'il existe une différence marquée entre difficultés d'apprentissage et troubles de l'apprentissage. D'une part, « *les difficultés d'apprentissage peuvent concerner tout enfant au cours de son cursus scolaire. Elles peuvent être palliées grâce à un soutien scolaire, une remédiation et un suivi adapté* » (Versele, 2019, p.13). D'autre part, nous avons les troubles d'apprentissage. Ils « *nécessitent un suivi assuré par des professionnel.le.s de la santé* » (Versele, 2019, p.13). Une rééducation pourra alors avoir lieu afin de permettre aux enfants « d'acquérir d'autres méthodes d'apprentissage afin d'évoluer sereinement dans leur parcours » (Versele, 2019, p.13).

Dans une majorité de pays, une des préoccupations actuelles en matière de politiques d'enseignement est d'en améliorer la qualité. Celle-ci est principalement au cœur des débats à cause des « *évaluations, nationales et internationales, des résultats d'apprentissages [qui] continuent de révéler un constat alarmant, à savoir la médiocrité et l'inégalité des niveaux d'acquis dans de nombreux pays* » (UNESCO, 2009, p.10). D'après l'UNESCO (2009), l'accès à l'éducation et la qualité d'enseignement seraient étroitement liés voire s'influenceraient. En effet, « *à court terme la qualité peut souffrir d'une forte fréquentation scolaire ; mais les stratégies à long terme d'amélioration de la qualité peuvent réussir à rétablir l'équilibre* » (UNESCO, 2009, p.10). N'oublions pas que « *qualité et équité jouent donc un rôle central dans l'éducation inclusive* » (UNESCO, 2009, p.10). Un système de qualité permettrait d'apporter notamment un soutien affectif aux élèves. A ce propos :

³ « *The basic disadvantage to segregated special class placement is the fact that regression toward the mean or "leveling" usually begins to take place when handicapped children are restricted to a limited peer group all day for a number of years.* »

« Il est généralement admis que l'amélioration du développement cognitif, physique, affectif, de même que des compétences de base, relève du domaine affectif d'un apprenant [...] [or] dans la plupart des cas, les évaluations ne mesurent pas le développement affectif des apprenants, ni leur développement en termes de valeurs et d'attitudes, indicateurs couramment utilisés pour exprimer la qualité des processus d'apprentissage et l'environnement » (UNESCO, 2009, p.10).

L'école est confrontée de plus en plus à une hétérogénéité des compétences et des besoins de chaque élève. Beaucoup d'enseignants se trouvent démunis face à cette situation. Le problème se pose encore plus pour ces élèves ayant des besoins spécifiques car leurs difficultés peuvent les amener à être exclus ou marginalisés. Par cette expression, il convient aussi d'inclure ceux qui ne sont pas exclus au sens propre du terme mais à qui on ne fournit pas les outils nécessaires à leur réussite. (Hammeken, 2009/2013).

Rappelons tout de même que ces enfants deviendront tôt ou tard des citoyens dans notre société ce qui rend l'enjeu de l'école d'autant plus important pour leur avenir (Joguet, 2019). Comme nous le savons, l'école reste un des premiers endroits déterminant pour le futur de ses élèves. D'ailleurs, la « *Déclaration de Salamanque fait des établissements scolaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs* » (Ebersold, 2017, p.12) surtout en sachant que « *les enfants n'ont de préjugés que lorsque les adultes les leur inculquent* » (UNESCO, 2006, p22).

Cependant, on constate que malgré la volonté de les intégrer au sein de la classe, « *les enfants en situation de handicap sont moins choisis et moins populaires que les autres* » (Noël, 2009, p.181). D'ailleurs, ce sont ceux présentant une déficience mentale qui subissent le plus souvent ce rejet. Néanmoins, il semblerait tout de même que diverses études « *montrent que les attitudes tendent à être plus favorables parmi les enfants qui sont confrontés à des situations d'intégration. Le fait d'être régulièrement en contact avec des enfants en situation de handicap modifie donc favorablement les attitudes* » (Noël, 2009, p.181) ceci ne débouchant pas forcément sur des relations amicales. Nous parlerons à ce sujet de la peur de ce qui est différent. Selon Noël (2009) et Thomazet (2008), afin de favoriser les attitudes positives des élèves, l'enseignant(e) devra proposer différentes activités qui serviront à concevoir positivement l'intégration et à éveiller aux différences. Malheureusement, « *le*

corps enseignant ne montre globalement pas des attitudes très favorables quant à la mise en place effective de l'intégration » (Noël, 2009, p.1182) or le professeur reste de loin le facteur qui influence le plus le développement de l'élève. C'est notamment « *à travers des démarches que le maître fait accomplir à l'élève que ce dernier s'initie principalement à la pensée, qu'il accède au savoir structuré et qu'il construit les fondements sur lesquels il érige sa propre destinée* » (Aylwin, 1997, p.25). C'est ce qui est communément appelé « l'effet maître ».

Selon l'Unesco, les établissements jouent un rôle essentiel dans l'acquisition des « *compétences en communication nécessaires à leur insertion dans la société et dans la vie adulte* » (as cited in Ebersold, 2017, p.12). En effet, selon Katz & Mirenda (2002), des études empiriques ont démontré que les contacts avec des pairs sans difficulté les aidaient à comprendre les clés essentielles à la communication et que ces contacts permettaient même d'améliorer les compétences académiques des élèves ayant un problème au niveau du développement global.

Comme le dit Joguet (2019, p.25), « *le succès d'une telle entreprise nécessite avant tout que le jeune soit accueilli, considéré et reconnu* ». En effet, pour aller à la rencontre de l'autre et ainsi pouvoir communiquer, chacun doit être « *reconnu comme un sujet, un autre JE, et non pas seulement un objet ou un objectif* » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.125) c'est-à-dire reconnaître l'autre comme un interlocuteur valable. A cette fin, il est nécessaire de construire la relation à différents moments comme les débuts de leçon, d'année, de semaine,... car ce sont des moments clés de contact enseignant-élève. Selon Abdallah-Pretceille (1997, p.125), « *une approche cognitive par des savoirs et des connaissances est [...] insuffisante, alors que l'enjeu est la reconnaissance mutuelle de sujet à sujet* ». Ce que l'élève perçoit influencera son comportement face aux apprentissages et contribuera en partie à l'acquisition des objectifs. Le contraire engendrera une démotivation, une frustration ou tout autre sentiment non favorable à l'apprentissage. Tous les enseignants, professeurs de langue, d'éducation physique, ...sont donc nécessaires à cette fin (Joguet, 2019).

Les contacts entre humains forgent notre identité en tant que personne car « *pour mieux comprendre autrui, il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se « connaître soi-même* » » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.125). C'est pourquoi, créer de vrais contacts « enseignant-élève » et « élève-élève » est un prérequis nécessaire. Il semble évident que plus les contacts sont de qualité et positifs, plus la personne tend à être épanouie. Une opinion positive contribue à la réussite scolaire de l'enfant. Il faut donc être très prudent car « *les*

élèves sont des êtres malléables en constante mutation et [...] il est primordial que l'enseignant ait pour chacun un regard qui reconnaisse la singularité et accueille l'inattendu » (Joguet, 2019, p.28) sans rien attendre en retour de l'enfant. Ceci rejoint le principe d'éducabilité cher à Meirieu. Donc, tout contact négatif pourrait influencer l'élève plus ou moins fortement et à plus ou moins long terme. (Joguet, 2019). Un manque de tolérance envers un élève pourrait le frustrer et ainsi engendrer un travail contreproductif.

Au-delà d'un rôle d'instructeur, l'enseignant a un rôle d'écoute et d'observateur. Comme on le sait, dans le cas d'un enfant à besoins spécifiques, l'observation de celui-ci s'avère un point essentiel dans le processus. C'est l'instituteur, qui a l'occasion d'observer régulièrement l'élève et ainsi obtenir bon nombre d'informations sur les différents plans. Il pourra dès lors informer les personnes concernées et ainsi en principe, repérer si l'enfant a besoin ou non d'un ajustement au sein de sa scolarité (Joguet, 2019). D'ailleurs, c'est l'observation qui *« conduit à l'évolution des représentations que l'enseignant a d'un élève et à la mise en place de réponses plus adaptées »* (Joguet, 2019, p.34). Il convient tout de même de garder à l'esprit que par le fait d'un jugement qui porte sur un élève singulier à un moment donné dans un contexte particulier, l'évaluation de l'homme sera ponctuelle et donc de ce fait, son analyse sera partielle et incomplète quel que soit l'outil d'évaluation ou d'observation utilisé.

Dans le cadre de ce travail, nous allons parler d'adaptation et de modification. Il convient donc de différencier les deux. La modification engendre un changement du contenu pédagogique et donc des objectifs d'apprentissage tandis que dans le cadre d'une adaptation, il s'agit de différencier la manière d'atteindre ces objectifs. Cependant, les adaptations comme les modifications doivent être continuellement ajustées en fonction des progrès et besoins des élèves. Celles-ci peuvent même avoir lieu au sein d'un apprentissage si cela s'avère nécessaire (Hammeken, 2009/2013). Les adaptations et les modifications doivent amener une plus-value à l'enseignement mais aussi à l'individu.

On sait aussi aujourd'hui qu'on essaye de viser des pratiques davantage équitables afin de respecter les droits de chacun et non de traiter chacun de la même manière. Par-là, Rousseau (2015, p.57) entend qu'un *« traitement peut être égal sans être équitable. Il est maintenant reconnu que pour assurer l'équité, il ne suffit pas de traiter de la même façon tous les élèves, mais bien de s'assurer de considérer leurs spécificités et ainsi éviter les inégalités potentielles »*. Dans ce but, il convient de comprendre que :

« *L'égalité des chances implique que des mesures d'adaptation sont en place pour supprimer ou minimiser l'impact du handicap sur les performances authentiques* »⁴ [traduction libre] (Jackson, 2005, p.9) mais aussi « *des modifications aux points d'entrée et aux critères de référence du programme peuvent être apportées afin que les élèves handicapés soient en mesure de progresser dans toute la mesure du possible* »⁵ [traduction libre] (Jackson, 2005, p.9).

De plus, on pourrait, comme le propose Bonnefon (2013, p.87), se diriger vers un « *partage des connaissances et des pratiques entre les professionnels [...] [et ainsi] passer de la juxtaposition des dispositifs à la coopération entre eux, sans l'instauration d'une subordination de l'un par rapport à l'autre* ». D'ailleurs, cette idée est soutenue par les recherches menées par d'autres auteurs qui rapportent qu'il « *a été constaté que la planification collaborative entre l'enseignement spécialisé et les enseignants des classes générales ainsi que d'autres personnes impliquées avec des élèves handicapés est essentielle* » (Katz & Mirenda, 2002, p.29) afin, par exemple, d'envisager un partage des outils et des techniques.

Après plusieurs controverses sur la normalisation et la dénormalisation des personnes en situation de handicap, que ce soit dans le milieu scolaire ou la société, les personnes favorables à l'intégration se dirigeraient plutôt vers la normalisation qui consisterait à placer les enfants à besoins spécifiques dans les classes ordinaires afin de ne pas leur créer un environnement à part. Toutefois, il faut garder en tête que le placement dans l'ordinaire à lui seul ne permettra pas à l'enfant de se développer sans une prise en charge adéquate de ses incapacités et de ses déficits. Malheureusement, ce schéma se reproduit aussi au sein de notre société. Nous sommes alors en mesure de nous demander s'il ne faut pas privilégier davantage l'acceptation de la présence d'une différence plutôt que d'essayer de la cacher ou de la modifier (Rousseau, 2015). Dans ce modèle de normalisation davantage prôné par les défenseurs de l'intégration, on considère que « *le problème émane de la personne, c'est la personne qui est « défectueuse »*. [...] *Dans la mesure du possible, la différence doit être atténuée, voire effacée* » (Rousseau, 2015, p.81). Au contraire, dans le cadre de la dénormalisation plutôt associée à l'inclusion, on dira que « *c'est la société qui est*

⁴ « Equal opportunity implies that accommodations are in place to remove or minimize the impact of disability on authentic performance (...). »

⁵ « modifications to entry points to and benchmarks of the curriculum can be made so that students with disabilities are enabled to make progress to the maximum possible extent. »

« *défectueuse* », dans le sens qu'elle manque de flexibilité à l'égard des différences » (Rousseau, 2015, p.81). On la considèrera comme une richesse plutôt que comme un poids.

Lorsque des adaptations sont mises en place pour des enfants à besoins spécifiques, il s'avère important de l'expliquer aux autres enfants afin de ne pas créer de rivalité ou de la jalousie. Pour aider les enseignants dans cette démarche, il existe différents livres à cet effet. Il semblerait que si c'est bien expliqué aux autres enfants, ceux-ci, curieux de nature, pourraient poser leurs questions sur le sujet et accepter la situation. Il convient tout de même de ne pas donner de détails sur les troubles du concerné (Hammeken, 2009/2013). De plus, le modèle montré par l'enseignant s'avèrera déterminant car comme on le sait « *les élèves observent la façon dont les adultes interagissent avec les autres et les prennent pour modèle* » (Hammeken, 2009/2013, p.28).

Cependant, si l'on se réfère à Laurent (2016, p.15) « *plus d'un tiers de la planète se trouve touché de façon directe ou indirecte par des situations de handicap* ». Encore aujourd'hui, Gardou constate que :

« *Peu de pays ont mis en œuvre des dispositifs ajustés à leurs besoins spécifiques : manque de services de santé et de réadaptation, inaccessibilité des structures de la petite enfance, de l'Ecole et des lieux professionnels ou culturels, des moyens de transport, des technologies de la communication* » (as cited in Laurent, 2016 p.15).

2. Le cadre légal

Beaucoup de textes et articles de loi sur l'éducation existent et ce depuis des décennies. De nombreuses réunions et recherches ont également lieu en éducation. Par exemple, à l'initiative de l'UNESCO⁶, une réunion a été organisée afin de discuter d'un programme permettant de donner des recommandations pour les enfants présentant une déficience. (Bonneton, 2013). Il est en effet nécessaire de prévoir la mise en place d'un enseignement tenant compte des enfants qui auraient besoin d'adaptation dans l'enseignement ordinaire.

⁶ Organisation des Nations Unies pour l'éducation

Le droit aux aménagements raisonnables est maintenant voté depuis 2017 à l'unanimité au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sa mise en place obligatoire depuis 2018 (Catteau, 2018).

Pour ce qui est du diagnostic des élèves nécessitant la mise en place de ceux-ci, il sera « *établi par un spécialiste dans le domaine médical, paramédical ou psycho-médical, ou par une équipe médicale pluridisciplinaire. Le gouvernement fixe la liste exhaustive des professions habilitées à poser leur diagnostic* » (Catteau, 2018, p.16). D'ailleurs, l'article 4, §1^{er} du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2018) nous précise qu'« *une décision d'un organisme public régional chargé de l'intégration des personnes en situation de handicap peut également servir de base à la demande* ». Cependant, certains auteurs semblent ne pas être tout-à-fait en faveur de cette démarche car :

« Obliger les étudiants à passer une visite médicale au sein de l'université accrédite une conception médicale de leur particularité et renforce les préjugés. [...] Les spécifier au regard d'incapacités ou de difficultés sociales les empêche de se distancier des caractéristiques stigmatisantes accompagnants le statut de handicapé pour se penser comme des étudiants avant tout » (Ebersold, 2017, p.16).

Le centre PMS aidera dans le diagnostic et veillera à « *traduire et à communiquer les apports de ses investigations en termes exploitables par l'équipe éducative des établissements scolaires et à rechercher avec celle-ci, dans le respect des domaines de compétences de chacun, les aides les plus adéquates aux difficultés rencontrées* » (Article 17 de la circulaire 1613 de 2006). Ces aménagements peuvent être « *matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé* » toujours selon le même article 4 du décret de 2018. Ils devront être mis en place :

« A la demande des parents de l'élève mineur [...] ou de toute personne investie de l'autorité parentale ou qui assume la garde en fait de l'enfant mineur, ou à la demande du CPMS attaché à l'école où l'élève est inscrit, ou à la demande d'un membre du conseil de classe en charge de l'élève ou de la direction de l'établissement » (article 4 §2 du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et

au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

De plus, cet article nous informe que les enseignants, les directions, les intervenants extérieurs tels que les logopèdes, psychologues,... ou encore les parents élaborent et évaluent les aménagements en fonction de la spécificité de chaque enfant. Ceux-ci peuvent évoluer en fonction du contexte. Il est important de savoir que *« ces aménagements et interventions d'ordre pédagogique relèvent également des démarches collectives de l'équipe éducative en matière de stratégies inclusives [...] »* (article 4 §6 du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

Néanmoins, les aménagements raisonnables :

« D'ordre pédagogique ne remettent pas en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels interréseaux de compétences. [...] [mais ils] concernent l'accès de l'élève à l'établissement, l'organisation des études et des épreuves d'évaluation internes et externes, [...] ainsi que l'ensemble des activités liées au programme des études et au projet d'établissement » (l'article 4 §4 du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

3. Les pistes d'action

Conscient du problème, il est du devoir des enseignants et du personnel concerné, de trouver des pistes pour aider ces enfants à besoins spécifiques nécessitant des adaptations. En effet, *« les élèves ayant une incapacité ou un besoin particulier ont souvent besoin de temps supplémentaire pour faire un travail qui n'a pas été modifié pour eux »* (Hammeken, 2009/2013, p.3). Pour rattraper ce retard, s'il n'y a pas eu une modification de la part de l'enseignant à quelque niveau que ce soit, cela engendrera une diminution du temps de récréation, une surcharge de travail à la maison, un impact sur la confiance de l'élève,... Ces solutions ne sont pas viables à long terme.

C'est pourquoi, il est important de prendre en compte les besoins des enfants ayant une incapacité et/ou qui présenteraient un trouble spécifique. Lorsqu'on parle d'adaptation, il n'est pas seulement question du local, d'un lieu,... Dans certains cas, « *de simples adaptations pédagogiques suffisent pour permettre à ces élèves de réussir* » (Hammeken, 2009/2013, p.4). Cependant, comme nous le savons, cela ne suffit pas toujours !

La confiance de l'élève s'avère être un élément essentiel tout au long de la scolarité pour sa réussite. Qu'il se sente reconnu par son environnement et à l'école est un des objectifs du Décret Mission (p.7) c'est-à-dire « *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves* ». D'ailleurs, c'est une des missions du centre PMS. En effet, « *promouvoir les conditions psychologiques, psycho-pédagogiques, médicales et sociales qui offrent à l'élève les meilleures chances de développer harmonieusement sa personnalité et de le préparer à assumer son rôle de citoyen autonome et responsable et à prendre une place active dans la vie sociale, culturelle et économique* » (Article 6 de la circulaire N° 1613, Décret relatif aux missions, programmes et rapports des centres psycho-médico-sociaux, 2006). L'image qui lui sera renvoyée aura un impact positif ou non et cela mettra l'élève dans de bonnes ou mauvaises conditions pour travailler. Bien évidemment, « *être reconnu n'exclut pas d'être l'objet de critiques, de reproches, à condition que les propos ne confondent pas les faits et les personnes, que le respect de la personne soit de mise en toute circonstance* » (Joguet, 2019, p.27).

Bien que dans l'idéal, garder l'ensemble des élèves dans l'enseignement ordinaire serait utopique, nous savons que cela prendra encore beaucoup de temps. Cependant, si on peut déjà essayer comme objectif de garder un très faible pourcentage d'élèves dans un enseignement différent, tel un enseignement spécialisé, ce serait déjà une grande avancée. Il est également possible de bénéficier d'une fraction de temps en intégration dans une classe ordinaire et l'autre dans une classe spéciale. On sait aussi qu'il existe beaucoup de solutions intermédiaires entre la fréquentation totale d'une classe ordinaire à celle d'une classe spéciale. Voir un enfant fréquenter l'enseignement spécial à temps plein devrait se faire lorsque toutes les autres pistes ont été exploitées et que malgré tout, ces aides ne soient pas suffisantes (Hammeken, 2009/2013) car « *la Déclaration de Salamanque indique que l'orientation inclusive contribue à faire des écoles ordinaires le lieu le plus approprié pour lutter contre les discriminations et de bâtir une société inclusive* » (Ebersold, 2017, p.17).

C'est dans ce but, qu'aujourd'hui, de nombreux travaux montrent l'importance de différencier, d'adapter, d'aménager les apprentissages et l'enseignement de manière générale afin qu'il soit adapté pour tout le monde ou du moins pour un maximum de personnes.

C'est pourquoi, « *le projet d'établissement est élaboré en tenant compte : des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs ; [...] Lorsqu'il s'agit d'un établissement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécial* » (Décret Mission, p.33).

En effet, une « *articulation judicieuse des dispositifs scolaires et médico-pédagogiques* » (Bonnefon, 2013, p.88) serait le plus pertinent car « *tout dispositif qui démontre sa pertinence au service des enfants ayant un handicap pourra être bénéfique pour les autres enfants* » (Bonnefon, 2013, p.88).

Il faut aussi préciser que la relation entre l'enseignant et l'élève va s'avérer essentielle tout au long du parcours scolaire. Une relation de confiance permettra à l'élève de se sentir davantage serein et volontaire quant à l'aide proposée par l'adulte. Dans le cas contraire, il pourrait refuser le soutien ou encore ne pas s'impliquer au maximum, ce qui lui serait préjudiciable. Cette relation se développera petit à petit tout en étant à l'écoute. Plus l'enfant avance dans sa scolarité plus il est possible qu'il soit gêné ou mal à l'aise de recevoir un traitement légèrement différent. La relation construite servira à éviter ce ressenti (Hammeken, 2009/2013).

Pour pouvoir permettre tous ces changements, il faudrait également prévoir des recyclages, des formations pour aider à comprendre et à mettre en place des aménagements raisonnables possibles pour des élèves à besoins spécifiques mais aussi pour s'informer des nouvelles méthodes disponibles, des nouveaux outils créés, des recherches menées. A cette fin, la Déclaration de Salamanque insiste pour que « *dans le contexte d'un changement systémique, la formation initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices* » (UNESCO, 1994, p.10). D'ailleurs, d'après l'article 9 §2 du décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté

française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, des moyens ont été débloqués afin de permettre :

« L'organisation et la participation de membres de l'équipe éducative, [...] à des formations et séminaires spécifiques dans les domaines suivants : remédiation immédiate et mise en œuvre de pédagogies différenciées en cas de difficultés scolaires, [...] hétérogénéité des publics scolaires, interculturalité, renforcement des relations « famille-école », gestion et prévention du décrochage scolaire ».

En effet, une étude de Bernet et ses collaborateurs montre que beaucoup d'enseignants *« n'ont pas les connaissances ou la formation nécessaire, et ne bénéficient pas des ressources humaines et matérielles minimales garantissant le succès de l'intégration/inclusion »* (Larivée et al., 2006, p.536). Or, avoir *« les capacités nécessaires pour identifier les besoins éducatifs spéciaux, adapter les contenus, utiliser des techniques de soutien et individualiser les méthodes d'enseignement en fonction des aptitudes de chacun, etc. »* (UNESCO, 1994, p.27) fait partie des compétences de base nécessaires à cette fonction. En effet, cela pose problème car plusieurs *« enseignants se sentent souvent peu compétents pour intervenir auprès d'enfants ayant des besoins spéciaux; ils connaissent mal les habiletés de ces derniers »* (Larivée et al., 2006, p.533) et selon Beauregard & Kalubi (2011), ils souhaiteraient être formés particulièrement sur la déficience à laquelle ils doivent faire face afin d'assurer la qualité des adaptations pédagogiques.

En ce qui concerne les futurs enseignants, *« la formation des enseignants doit faire l'objet d'une importante remise en chantier privilégiant l'organisation décentralisée des centres de formation des enseignants et en instaurant, pendant cette formation initiale l'alternance entre la formation théorique et les stages pratiques »* (Bonnefon, 2013, pg.87). Beaucoup de jeunes enseignants se retrouvent démunis face aux divers « cas » qu'ils ont dans leur classe alors que nous savons que *« l'attitude constructive est déterminante dans la collaboration entre parents et enseignant, sans quoi le risque de rupture de collaboration en matière de pratiques inclusives devient réel »* (Larivée et al., 2006, p.533).

Tous les besoins et les difficultés devront être connus et compris de la part du personnel qui encadre l'enfant. Une bonne compréhension du handicap ou du trouble permettra au personnel d'encadrer l'enfant dans de meilleures conditions. Les enseignants *« souhaiteraient des*

formations spécifiques [...] et du temps professionnel supplémentaire pour mieux planifier leurs interventions, exploiter des ressources matérielles et humaines » (Larivée et al., 2006, p.534). Comme le dit Rousseau (2015, p. 13), « *une telle démarche évitera de mauvaises surprises, voire certains malaises chez les personnels scolaires* ». Cette formation devrait être présente d'une part dans le cursus de la formation initiale mais aussi continue car non seulement il s'avère impossible de former un futur enseignant sur les différents cas possibles mais aussi parce que les recherches continuent et permettent d'adapter les pratiques. Celles-ci permettront d'« *accroître le sentiment de compétence des enseignants, mais aussi à éliminer les « surprises » de la rentrée scolaire* » (Rousseau, 2015, p.13). De cette manière, on évitera le stress engendré par la méconnaissance d'une situation ainsi que par le sentiment de ne pas être « [...] outillé pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers » (Rousseau, 2015, p.141).

D'ailleurs, « *l'attitude des étudiants en enseignement est fortement influencée par leurs expériences antérieures en tant qu'élèves et par leurs expériences de stage en milieu inclusif* » (Rousseau, 2015, p. 141). On peut imaginer que travailler dans un système différent de ce qu'ils ont connu peut présenter une difficulté voire une réticence. Comme nous l'explique Rousseau (2015, p.141), « *les étudiants ayant vécu dans un système scolaire ségrégationniste sont récalcitrants à l'idée d'enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers* ». C'est pourquoi, une formation permettrait pour certains d'entre eux de dépasser leur « a priori ». De plus, la confrontation des cultures pédagogiques de différents acteurs ne peut être que bénéfique afin de ne pas rester dans ses travers et dans les sentiers battus.

4. Les adaptations scolaires

On peut constater qu'il y a une évolution de l'enseignement et beaucoup de débats sur l'inclusion, l'intégration mais aussi de nombreuses discussions et réformes pour l'enseignement spécialisé. On remarque que les acteurs forment davantage une grande équipe pour diverses raisons qui vont être évoquées ci-après. Cette équipe peut notamment être constituée des professeurs, de la direction, de spécialistes tels que des éducateurs spécialisés, des orthophonistes, des ergothérapeutes, des psychologues, des enseignants du spécialisé, les membres PMS... (Hammeken, 2009/2013).

Il est établi qu'il faut agir pour aider les élèves qui en auraient besoin et surtout adapter ces aides à leur(s) difficulté(s). A cette fin, l'Avis n°3 (Pacte d'Excellence, p.245) propose « *d'examiner la procédure de diagnostic des besoins spécifiques de l'élève de façon à privilégier une évaluation, par une équipe pluridisciplinaire, de l'existence de besoins spécifiques de l'élève ; de façon à prendre en compte l'importance d'un protocole et d'outils de référence* ». Le centre PMS des écoles est très utile pour aider à détecter ces difficultés et si besoin à trouver des solutions. Néanmoins, « *les directions scolaires et les enseignants sont, quant à eux, des partenaires professionnels. Ils sont d'ailleurs des partenaires privilégiés dans les actions d'aide à mettre en place au bénéfice des élèves de leurs établissements* » (circulaire N° 000504 de 2004 sur les centres psycho-médico-sociaux subventionnés : Rappel de la réglementation relative aux C.P.M.S). En effet, d'après l'article 3. - § 1er de l'Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres PMS :

« Les centres ont pour mission d'assurer les tâches de guidance suivantes au profit des élèves de l'enseignement maternel, primaire, secondaire, de plein exercice et de l'enseignement spécialisé qui appartient à leur ressort d'activités assurer l'examen multi-disciplinaire et rédiger le rapport d'inscription requis pour l'admission dans le type adéquat d'enseignement spécialisé conformément aux chapitres II et III du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé ».

Malheureusement, sur le terrain, il semblerait que cette collaboration ne soit pas aussi évidente car d'après l'avis n°3 du Pacte d'Excellence (p255), le dialogue « *entre l'équipe du centre PMS et l'équipe éducative est souvent freiné par un obstacle légal, à savoir l'obligation de secret professionnel qui existe dans le chef du personnel des CPMS, qui complexifie l'échange d'informations utiles et nécessaires avec l'équipe éducative* ».

Il est nécessaire de se renseigner sur les troubles rencontrés et voir ce qui est préconisé dans ces cas. En effet, les aménagements pour un enfant atteint de la trisomie ne seront pas les mêmes que pour un enfant présentant un dys, un handicap physique ou toute autre forme de difficulté. Dans le cas d'une trisomie ou d'un handicap physique par exemple, le diagnostic des troubles peut se faire assez rapidement et les aides sont apportées dès le début de la vie de l'enfant. Par contre, pour les troubles autistiques ou encore les troubles auditifs ou visuels, ils « *reçoivent souvent un diagnostic à un très jeune âge de leurs parents ou leur pédiatre, ou encore au cours des dépistages préscolaires. Ces enfants reçoivent les services d'un*

programme de prévention et d'intervention précoce » (Hammeken, 2009/2013, p.8). Bien que selon le Pacte d'Excellence (Avis n°3, p.245), « *le besoin spécifique requiert au sein de l'école un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours scolaire* », on peut tout de même constater que les difficultés augmentent avec la complexification du programme au fur et à mesure de l'avancement dans la scolarité.

Si dans certains cas, la détection est évidente et donc rapide, ce n'est pas toujours possible pour d'autres enfants, d'autres troubles, eux moins visibles de prime abord. Généralement, ces élèves sont pris en charge suite aux inquiétudes d'un ou de plusieurs enseignants ou personnel éducatif. Suite à cela, un signalement est fait et la machine se met alors en marche. Il s'agira alors de faire divers tests et diagnostiques pour identifier le problème puis mettre en place un plan en collaboration avec les personnes concernées. Evidemment, les parents sont inclus dans le processus (Hammeken, 2009/2013). La nécessité de les impliquer est un plus pour assurer le progrès de l'élève et pour la réussite du plan mis en place. D'ailleurs, aucune mesure ne peut être prise sans leur approbation. Les objectifs sont fixés en concertation avec eux également (Hammeken, 2009/2013 ; Pacte d'Excellence, Avis n°3) car ils peuvent préciser les forces et les faiblesses de leur enfant ainsi que des renseignements sur son développement tant affectif que social mais aussi tout autre renseignement utile à son sujet.

On sait qu'il existe beaucoup de pistes actuellement pour permettre aux élèves en difficulté, en incapacité, ayant des besoins spécifiques de rester dans l'enseignement ordinaire. De nombreuses réformes ont déjà été implantées à cette fin telles que la liste des aménagements raisonnables, l'intégration, les aides extérieures, les logopèdes, les périodes FLA⁷,... En effet, avoir un soutien renforcé dans le cadre d'un élève présentant des difficultés peut s'avérer essentiel. Cette assistance peut prendre différentes formes comme « *une assistance verbale, gestuelle, physique ou de supervision fournie par une autre personne* »⁸ [traduction libre] (Baumgard, brown, et al., 1982, p.21). Le PMS doit également être une aide dans cette tâche et doit :

« Contribuer au processus éducatif de l'élève, tout au long de son parcours scolaire, en favorisant la mise en œuvre des moyens qui permettront de l'amener à

⁷ Français Langue d'Apprentissage

⁸ « (...) verbal, gestural, physical, or supervisory assistance provided by another person

progresser toujours plus et ce, dans la perspective d'assurer à tous des chances égales d'accès à l'émancipation sociale, citoyenne et personnelle » (Article 6 de la circulaire N° 1613 sur le Décret relatif aux missions, programmes et rapports des centres psycho-médico-sociaux, 2006).

Différentes stratégies peuvent être mises en place au sein d'une classe ordinaire afin de ne pas exclure ces enfants-là car ce n'est en rien une science exacte. Il n'existe pas de mode d'emploi tout fait au vu de la diversité des problèmes qui peuvent être rencontrés sur le terrain. D'ailleurs, les attentes et les adaptations prévues dans une activité ne devront pas forcément être mises en place dans une autre activité pour un même élève. La façon de voir les choses d'un enseignant déterminera fortement divers éléments tels que la disposition de la classe, le matériel, les livres,...

Pour la personne ressource qui viendrait aider les enfants nécessitant un soutien, il faut prévoir un espace suffisant pour permettre un bon travail (Hammeken, 2009/2013). Néanmoins, il est possible que lorsque l'enseignant de la classe ordinaire voit arriver un professeur de l'enseignement spécialisé, cela lui renvoie un sentiment d'incompétence. Or, certaines recherches montrent, selon Avramidis & Norwich (2002) que des personnes ressources spécialisées étaient un facteur fort influant de l'attitude positive des enseignants lors des intégrations et que *« l'enseignant de la classe spécialisée est prêt à prendre le temps et faire les efforts nécessaires pour travailler avec l'enseignant de la classe ordinaire afin de surmonter les problèmes qui pourraient survenir en raison de l'insuffisance sociale ou pédagogique d'un élève particulier de la classe spéciale »*⁹ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.26).

Cependant, il semble nécessaire de souligner un point. Bien que les aides doivent être préparées en fonction des troubles de l'enfant, *« l'incapacité ne détermine pas les services fournis à un élève, pas plus qu'elle ne définit ce dernier »* (Hammeken, 2009/2013, p.9). L'incapacité établie pour un élève en particulier ne représente pas uniquement l'enfant mais une partie de lui uniquement. D'ailleurs, il est important d'être attentif à la manière de s'adresser à cette personne. Il est préférable d'employer des termes adaptés afin de ne pas la

⁹ *« The special class teacher is willing to take the time and effort necessary to work with the regular class teacher in overcoming problems that might arise because of social or instructional inadequacy of a particular special class student. »*

catégoriser uniquement en fonction de son trouble (Hammeken, 2009/2013). D'ailleurs, ne pas la stigmatiser et la laisser travailler de temps à autre en groupe avec les autres élèves, sans aide ou soutien particulier, sera bénéfique pour sa confiance en elle.

Une des premières adaptations possibles est l'adaptation du matériel et des appareils. L'adaptation de ceux qui « *se réfèrent généralement aux objets, équipements ou matériels portables créés à des fins pédagogiques qui améliorent ou permettent une participation au moins partielle* »¹⁰ [traduction libre] (Baumgard, Brown, et al., 1982, p21). Par exemple, comme le dit Hammeken (2009/2013, p.1), « *si la majorité font un travail écrit, assis à leurs pupitres, d'autres peuvent faire ce travail sur un ordinateur ou dicter leur réponse à un preneur de notes* ». De nombreux exemples sont disponibles sur internet ou dans les livres. Il est dès lors abordable de mettre en place dès maintenant une ou plusieurs de ces stratégies.

Si nous prenons la période de travail à domicile que la plupart des élèves ont à assumer quotidiennement, il faut là aussi prévoir une adaptation pour ces élèves à besoins spécifiques. D'ailleurs, les devoirs ont été régulés par des circulaires afin qu'ils ne creusent pas les inégalités déjà présentes tout comme la quantité de travail. De plus, il faut peut-être aussi être davantage attentif à la bonne compréhension des consignes et si nécessaire les adapter car ceci est facilement réalisable dans les classes. Comme nous l'expliquent Baumgard, Brown, et al. [traduction libre] (1982, p.21), « *les règles consistent essentiellement en des directives, procédures ou coutumes prescrites pour s'engager dans des activités dans des environnements spécifiés. Dans certains cas, les règles peuvent être trop lourdes, restrictives ou complexes pour permettre une participation même partielle* »¹¹. C'est pourquoi, « *donner des consignes claires, les réexpliquer durant l'activité ou la tâche, vérifier la compréhension de tous les élèves, font partie de la panoplie de la différenciation pédagogique* » (Feyfant, 2016, p.5).

¹⁰ « (...) refer generally to portable objects, equipment, or materials created for instructional purposes that enhance or allow at least partial participation. »

¹¹ « Rules essentially consist of prescribed guidelines, procedures, or customs for engaging in activities in specified environments. In some instances, rules may be too cumbersome, restrictive, or complex to allow even partial participation. »

4.1. Les aménagements raisonnables

Depuis la rentrée 2018, « la législation prévoit que tout élève en situation de handicap a droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement » (UNIA, 2016, p.9). Ce qu'on entend par « aménagements raisonnables », ce sont des :

« Mesures appropriées, prises en fonction des besoins dans une situation concrète, afin de permettre à une personne présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée » (Article 2 du décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

On peut définir les besoins spécifiques comme étant des :

« Besoins résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanents ou semi-permanents d'ordre psychologique, mental, physique, psycho-affectif faisant obstacle au projet d'apprentissage et requérant, au sein de l'école, un soutien supplémentaire pour permettre à l'élève de poursuivre de manière régulière et harmonieuse son parcours dans l'enseignement ordinaire, fondamental ou secondaire » (Circulaire 6831 ayant pour objet la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018).

Pour s'assurer de la qualité de la mise en œuvre d'un aménagement, il doit dans un premier temps, rencontrer les besoins de l'élève. Ensuite, celui-ci doit permettre à l'enfant de participer à l'activité au même titre que les autres. Enfin, les aménagements doivent être prévus pour maximiser l'autonomie de l'élève en toute sécurité et en respectant sa dignité (Petit, 2001 ; UNIA, 2016) car selon un document ministériel français, « accompagner [les élèves] dans leurs apprentissages consiste autant à leur montrer comment résoudre les difficultés qu'à leur permettre de progresser de façon autonome. [...] Accompagner un élève c'est l'aider à ne plus avoir besoin d'aide » (as cited in Reverdy, 2017, p.18). En effet,

travailler dans ce sens leur permettra « *de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel* » (Reverdy, 2017, p.19).

Selon l'UNIA (2016), une multitude de critères permet d'évaluer le caractère raisonnable des aménagements mis en place comme le coût, la fréquence et la durée de l'aménagement, l'impact sur l'organisation, l'impact de l'aménagement sur l'environnement et les autres élèves ou encore l'absence ou non d'alternatives. Ces aménagements doivent permettre aux enfants et aux parents d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix en dépit des difficultés (UNIA, 2016) et ce, « *sans possibilité de refus d'inscription au motif que l'école nécessiterait des aménagements raisonnables ou que l'enfant ne serait pas capable d'assimiler la matière enseignée* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.244). C'est pourquoi, les aménagements sont au centre du nouveau courant, l'éducation inclusive. Les directions d'écoles ont le devoir de veiller à la mise en place de ceux-ci (UNIA, 2016) et selon l'article 4 §4, « [...] *les aménagements raisonnables déterminés sont mis en place dans les plus brefs délais* » (Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2017).

Seuls, trois motifs sont valables pour motiver un refus d'inscription c'est-à-dire si « *les parents de l'élève (ou l'élève s'il est majeur) refusent de souscrire aux projets éducatif et pédagogique de l'établissement ; l'élève a cumulé trop d'absences et a perdu la qualité d'élève régulier ; l'établissement est complet* » (UNIA, 2016, p.7). Si d'autres motifs sont avancés, alors l'article V du décret pour la lutte contre certaines formes de discrimination ne serait pas respecté à savoir « *le refus de mettre en place des aménagements raisonnables en faveur d'une personne handicapée, sans préjudice des règles édictées en la matière par l'autorité compétente* » (Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, 2008). Si la mise en place de ceux-ci n'est pas possible, alors les écoles ont le devoir d'offrir une alternative.

Les différents aménagements raisonnables possibles sont consultables dans les écoles et le cas échéant en ligne. Il s'agit d'une vingtaine de fiches reprenant l'ensemble de la typologie. Comme nous le dit la circulaire 6831 sur la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques de 2018, ces séries de fiches permettent de « *de déterminer si l'aménagement demandé relève d'un caractère*

obligatoire ou conseillé. [...] [et] suggèrent également un ensemble de propositions plus précises visant l'aide à apporter aux élèves à besoins spécifiques ». Ces aménagements peuvent prendre différentes formes c'est-à-dire matérielles ou immatérielles, pédagogiques ou encore organisationnelles (UNIA, 2016) mais, peuvent aussi dans certains cas « *s'assimiler à des mesures dispensatoires, celles-ci pouvant se traduire par l'ajout ou la dispense d'objectifs du programme d'études commun en fonction de la finalité du niveau de l'enseignement et qui doivent être atteintes dans une mesure suffisante* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.244).

Bien entendu, ils doivent être appliqués, utilisés et éventuellement modifiés en fonction du contexte, de l'élève et de l'enseignant. Chacun a une marge de manœuvre qui colle à son vécu, son expérience ou ses possibilités matérielles. De plus, « *il est important d'impliquer le plus rapidement possible tous les acteurs concernés par les aménagements et de décider en concertation* » (UNIA, 2016, p.13). « *D'ailleurs, « chaque école, chaque personne y puisera le raisonnablement applicable dans sa classe ou ses pratiques afin de faciliter la vie des apprenants et celle des enseignants* » (Circulaire 6831 ayant pour objet la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018). Il convient donc de garder à l'esprit, que selon plusieurs sources (Circulaire 6831 ayant pour objet la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, 2018 ; UNIA, 2016), les aménagements mis en place pour un élève en particulier pourront certainement être bénéfiques pour d'autres élèves également.

Ces aménagements sont d'ailleurs nécessaires à l'amélioration de notre système éducatif surtout dans le but qu'il soit inclusif car ils vont à la rencontre des besoins spécifiques de chaque enfant en bénéficiant. Comme en Belgique, « *dans des contextes d'enseignement qui ne sont pas ou pas suffisamment inclusifs, les aménagements raisonnables restent un levier crucial pour la participation d'enfants et de jeunes avec un handicap* » (UNIA, 2013, p.153) car ils peuvent notamment servir à d'autres enfants en difficultés.

4.2. Le PIA (Plan Individuel d'Apprentissage)

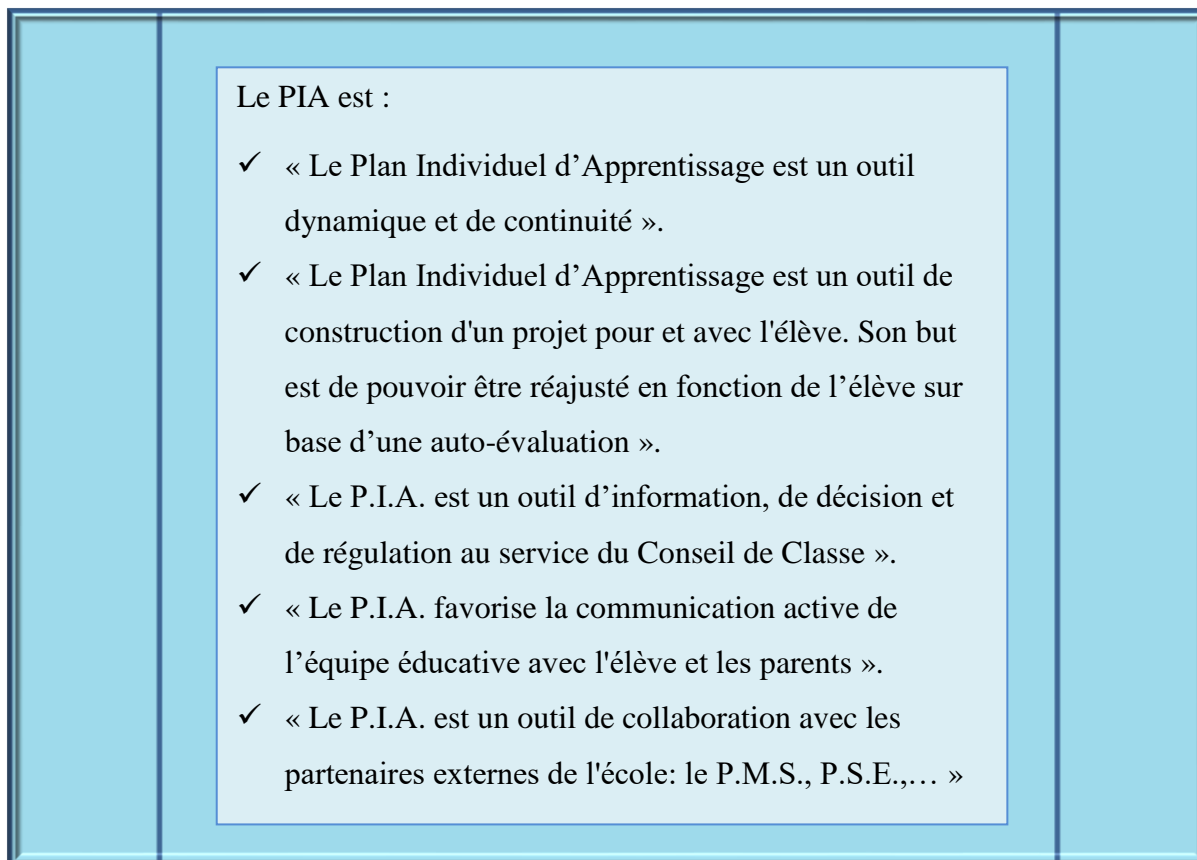
Depuis que l'objectif est d'individualiser l'enseignement voire le personnaliser, le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) représente une étape clé dans l'apprentissage pour les élèves ayant des besoins spécifiques (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012). Il est défini comme tel par l'Article 4 §1er, 19° du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé :

« Le plan individuel d'apprentissage (P.I.A.) est un outil méthodologique élaboré pour chaque élève et ajusté durant toute sa scolarité par le Conseil de classe, sur la base des observations fournies par ses différents membres et des données communiquées par l'organisme de guidance des élèves. Il énumère des objectifs particuliers à atteindre durant une période déterminée. C'est à partir des données du P.I.A. que chaque membre de l'équipe pluridisciplinaire met en œuvre le travail d'éducation, de rééducation et de formation ».

De plus, c'est un outil de différenciation car d'après Connac et Brandan c'est le « document à partir duquel élève et enseignant s'entendent sur un parcours d'apprentissages résultant de la combinaison entre les choix de l'élève, ses capacités, les ressources de la classe, les obligations scolaires définies par l'enseignant » (as cited in Feyfant, 2016, p.23).

Bien que le PIA doive respecter le cadre légal fixé, « la mise en œuvre du P.I.A. s'est révélée complexe et ardue. Les établissements d'enseignement spécialisé ont interprété les consignes reçues selon leur contexte et leur mode de fonctionnement » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.3). Les parents ou tuteurs de l'élève sont invités pour son élaboration. Il est important que celui-ci soit construit en prenant en compte la transition après l'école (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012). Ce plan coordonne « les activités pédagogiques, paramédicales, sociales et psychologiques et énumère les objectifs particuliers à atteindre par l'élève » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.6).

Selon la circulaire 2955 sur le continuum pédagogique datant du 11 décembre 2009 (p.7), le PIA serait un outil essentiel dans différents domaines :



Le PIA est :

- ✓ « Le Plan Individuel d'Apprentissage est un outil dynamique et de continuité ».
- ✓ « Le Plan Individuel d'Apprentissage est un outil de construction d'un projet pour et avec l'élève. Son but est de pouvoir être réajusté en fonction de l'élève sur base d'une auto-évaluation ».
- ✓ « Le P.I.A. est un outil d'information, de décision et de régulation au service du Conseil de Classe ».
- ✓ « Le P.I.A. favorise la communication active de l'équipe éducative avec l'élève et les parents ».
- ✓ « Le P.I.A. est un outil de collaboration avec les partenaires externes de l'école: le P.M.S., P.S.E.,... »

Cependant, bien qu'il soit un outil intéressant tant pour mesurer la continuité des apprentissages que la progression des savoirs, au service d'un développement harmonieux de l'individu, il ne peut être réalisé sans respecter quelques règles. En effet, étant un document consultable par l'ensemble de l'équipe pédagogique, aucune information confidentielle ne doit y figurer d'autant plus que le PIA est transmissible en cas de changement d'établissement.

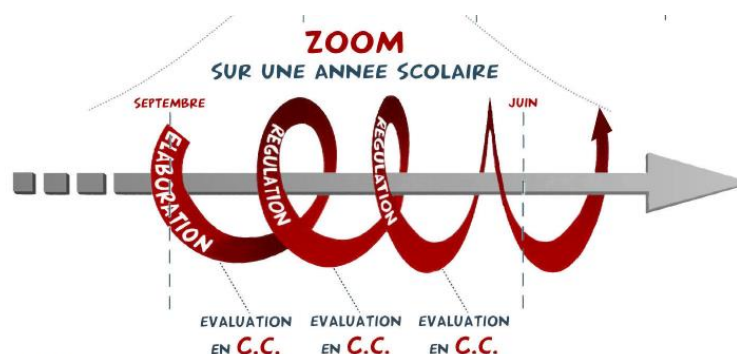
Si on veut qu'il soit efficace, il doit être élaboré selon quelques critères :

- ❖ Il doit être « *utilisé au quotidien pour élaborer les séquences d'apprentissage et évaluer régulièrement les progrès de l'élève* » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.6). Il doit donc être enrichi régulièrement.
- ❖ Il implique d'une part les parents dans sa création et d'autre part l'élève dans sa construction. De plus, il doit générer « *un dialogue régulier entre les membres du conseil de classe, l'élève et ses parents* » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.6).

- ❖ Il « est construit en concertation lors des réunions du conseil de classe... [...] [et] transcrit dans un document où figurent les difficultés et les ressources observées ; les objectifs prioritaires [...] ; les moyens, les stratégies, les remédiations proposées ; les intervenants concernés » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.6). D'ailleurs, « il semble que les enseignants qui ont écrit le plan individuel d'apprentissage ont augmenté leurs attentes et utilisé des stratégies d'enseignement plus efficaces avec les élèves dans des classes inclusives »¹² (Katz & Mirenda, 2002, p.20).
- ❖ « Le P.I.A. donne de la cohérence et de la transparence : le travail de tous les intervenants est connu permettant ainsi l'« harmonisation » des actes et des attitudes ; il est compréhensible par toute personne amenée à le consulter » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.6).

4.2.1 Les étapes pour la mise en place d'une démarche P.I.A

Un des objectifs du PIA est d'aider au niveau de la transmission des données tout au long de la scolarité de l'enfant au sein de l'équipe pédagogique (la circulaire 2955 sur le continuum pédagogique, 2009) afin que les acteurs connaissent les objectifs et l'évolution de chaque enfant (Circulaire sur le continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé : suivi harmonieux de la scolarité de tout élève, 2009).



P.I.A. : Plan Individuel d'Apprentissage
P.I.T. : Plan Individuel de Transition
C.C : Conseil de classe

Source : (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.11).

Comme nous pouvons l'observer sur ce schéma, le plan individuel d'apprentissage est en perpétuel régulation c'est-à-dire qu'il est réévalué régulièrement en fonction des objectifs

¹² « It appears that the teachers who wrote to the IEPs raised their expectations and used more effective teaching strategies with students in inclusive classrooms »

définis, des progrès, des événements et ce, par les différentes personnes concernées par l'enfant car il « *doit être révisé lorsqu'un élève ne fait aucun progrès ou progresse lentement vers l'atteinte de ses buts et objectifs* »¹³ [traduction libre] (Dragsow, Yell & Robinson, 2001, p.369).

D'après le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé (2012), le PIA doit être disponible pour tout élève en situation d'intégration indépendamment du type d'intégration ou du niveau scolaire. Si l'élève fréquentait l'enseignement spécialisé préalablement à son intégration dans l'ordinaire alors le « *P.I.A. sera communiqué à l'équipe éducative de l'enseignement ordinaire, dans le souci d'assurer la continuité. [...] Dès lors, il est important d'inscrire les modalités de concertation relatives au P.I.A. dans le protocole d'intégration* » (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012, p.13). De plus, certaines recherches montrent que : « *les résultats ont révélé une augmentation significative de la qualité globale des objectifs du P.I. A qui ont été rédigés pour les étudiants ciblés lorsque leur placement a été changé de classes spécialisée à une adhésion à temps plein en classe d'enseignement général* »¹⁴ [traduction libre] (Katz & Mirenda, 2002, p.20).

4.3. La différenciation

Différencier fait partie des adaptations les plus courantes dans les classes aujourd'hui. La différenciation est une obligation institutionnelle, qu'il s'agisse d'un milieu ou d'un modèle d'enseignement ordinaire inclusif ou non.

Elle : « *consiste à accepter d'utiliser des moyens différents, afin de permettre aux élèves de se développer de façon optimale à partir des ressources internes de chacun et aux enseignants.e.s d'acquérir des savoir-faire pédagogiques jusque-là inédits, parfois même marginaux, pour permettre la réalisation de parcours d'apprentissage différents à l'intérieur d'un même laps de temps* » (Feyfant,

C'est une piste d'actions connue et mise en pratique dans bon nombre de pays, d'écoles et de classes de l'ordinaire ou du spécialisé car elle est réalisée « *en vue de rejoindre les*

¹³ « (...) must be revised when a student makes either no progress or slow progress toward achieving his or her goals and objectives. »

¹⁴ « The results did reveal a significant increase in the overall quality of the IEP objectives that were written for the focus students when their placements were changed from special classes to full-time membership in general education classroom. »

particularités de fonctionnement de tous les élèves, leur permettant ainsi d'actualiser au maximum leur potentiel en tant qu'apprenant » (Rousseau, 2015, p.82). Elle permet ainsi, selon Perrenoud, de rompre avec « *l'indifférence aux différences et favoriser les défavorisés, de manière active, explicité et légitime, au nom de l'égalité des chances* » (as cited in Feyfant, 2016). Il est de notre devoir, selon l'article 15 du Décret mission (p.11) que « *chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* ». En effet, en diversifiant les modalités d'enseignement, d'après la circulaire de rentrée française 2016 « *on vise à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire* » (as cited in Feyfant, 2016, p.3).

Il faudrait abandonner l'idée que la différenciation est « *une prise en compte des différences qui s'ajoute à la tâche traditionnelle de l'enseignant* » (Rousseau, 2015, p.32) mais plutôt de la considérer comme « *une vision socialement engagée de l'enseignement où tous les acteurs d'une classe sont en recherche permanente de flexibilité et d'ouverture à de multiples chemins d'apprentissage, de progression et de développement* » (Rousseau, 2015, p.32). En effet, elle doit porter avant tout objectif pédagogique sur la reconnaissance des différences de chacun puis pourra alors être imaginée dans l'aspect pédagogique de l'enseignement. On pourrait, par exemple, envisager « *l'instauration de méthodes souples d'enseignement-apprentissage [qui] devrait aller de pair avec la souplesse des programmes* » (UNESCO, 2006, p.26).

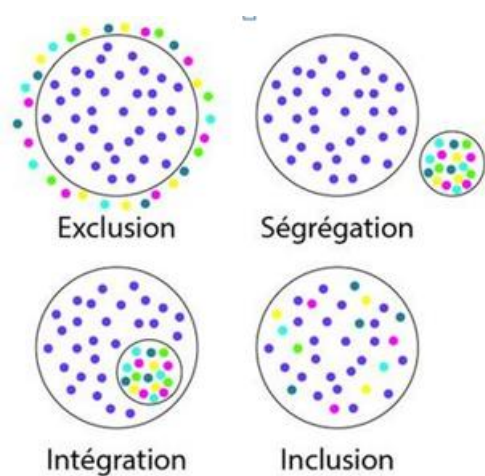
Il existe deux niveaux de différenciation, selon Neyant (2016), à savoir le niveau macro et le niveau méso. D'un point de vue macro, il s'agit soit d'une « *différenciation verticale opérant une répartition des élèves en fonction d'un jugement global porté sur les facultés générales des élèves (exemple du système allemand), soit comme une « différenciation horizontale » juxtaposant des formations spécialisées* » (Feyfant, 2016, p.2). En revanche, au niveau méso, « *plusieurs recherches et/ou méta-analyses ont montré l'inefficacité des options de différenciation par homogénéisation* » (Feyfant, 2016, p.2). Bien évidemment, elle doit être « *envisagée pour pallier les difficultés des élèves «à besoins particuliers»* » (Feyfant, 2016, p.2).

La pédagogie différenciée est donc l'ensemble « *des moyens utilisés par les élèves pour comprendre les contenus qui sont visés* » (Feyfant, 2016, p.12). Beaucoup de solutions telles

que « *tutorat, le monitorat, le travail en ateliers, l'accompagnement, etc.* » (Feyfant, 2016, p.12) sont donc envisageables afin de permettre de tenir compte des rythmes et des besoins de chacun (Feyfant, 2016).

5. Les différents types d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Figure 1 : Représentation graphique des différentes situations d'enseignement



Source : Versele, M. (2019). Pour une école plurielle. *Eduquer*, 146, 10-11. Retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-146.pdf>

Au travers de ce schéma, nous pouvons observer les différentes configurations que l'on retrouve dans notre système d'enseignement. Premièrement, l'exclusion d'un enfant consiste à le garder séparé des autres. Ensuite, la ségrégation consiste à, d'une part, placer ensemble les élèves sans difficulté et d'autre part rassembler ceux qui ont des difficultés. On retrouve quelque peu cette situation lorsque nous plaçons les enfants ayant des difficultés dans l'enseignement spécialisé. Or, on sait que :

« Cela affecte négativement le niveau de fonctionnement de chaque élève en termes de développement linguistique, de vocabulaire et d'intérêts. Cela a également des implications sociales négatives, en particulier pour les jeunes qui, grâce à un

programme approprié, pourraient éventuellement être assimilés au sein de la société»¹⁵ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.25).

L'intégration est en quelque sorte une première révolution. Les enfants à besoins spécifiques sont scolarisés majoritairement dans une classe ordinaire et ils restent singularisés par une prise en charge limitée et souvent individuelle dans ou hors de la classe.

Enfin, l'inclusion est définie par le Pacte d'Excellence comme « *permettant à un élève à besoins spécifiques de poursuivre sa scolarité dans l'enseignement ordinaire moyennant la mise en place d'aménagements raisonnables d'ordre matériel, pédagogique et/ou organisationnel* » (Pacte d'Excellence, avis n°3, p.244).

5.1. L'enseignement spécialisé

Depuis sa création officielle en 1970, l'enseignement spécialisé autrefois appelé enseignement spécial avant la création du décret du 3 mars 2004 (Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé, 2012) accueille bon nombre d'enfants à besoins éducatifs spécifiques, 17 853 en 2019 en Fédération Wallonie-Bruxelles (Indicateurs de l'enseignement 2019). En réalité, « *l'élève y évoluera comme dans l'enseignement ordinaire, à son rythme, grâce à un encadrement pédagogique permettant une individualisation de l'enseignement* » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.5) tout en conservant malgré tout, les objectifs des missions d'enseignement.

Néanmoins, depuis longtemps, l'éducation a pour objectif de faciliter l'intégration dans la société de chaque élève et surtout pour les élèves à besoins spécifiques. D'ailleurs, pour Thomazet, « *la fréquentation des établissements spécialisés était-elle pensée comme un « détour ségrégatif » destiné à faciliter la future intégration sociale de ces élèves* » (Thomazet, 2006, p.22) alors que selon l'UNESCO, « *dans certains cas, l'éducation spéciale était considérée comme une modalité complémentaire de l'enseignement général, tandis que dans d'autres cas elle en était totalement séparée* » (UNESCO, 2006, p.9). Doudin, Borgboën et Moreau soutiennent d'ailleurs cette idée en précisant que « *une fois orientés dans des classes regroupant des élèves en difficulté, relativement peu d'élèves réintègrent la classe ordinaire* » (as cited in Ramel & Lonchamp, 2009, p.51).

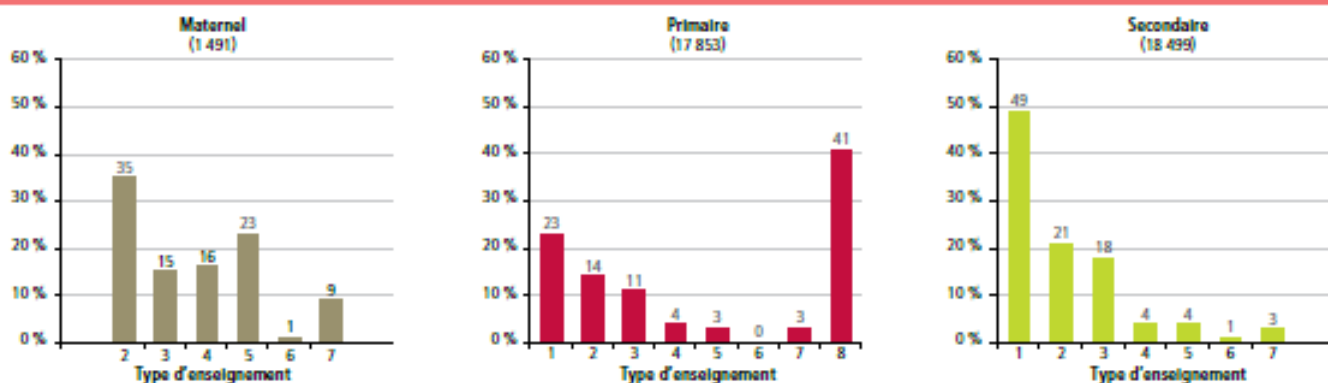
¹⁵ « *This adversely affects the level of functioning of individual pupils in terms of their language development, vocabulary, and interests. It also has negative social implications, especially for those youngsters who, given a proper program, would eventually be able to be assimilated into society .* »

Ce type d'enseignement s'agence légèrement différemment. L'enseignement spécialisé, selon l'article 2 § 2 « est organisé sur la base de la nature et de l'importance des besoins éducatifs et des possibilités psychopédagogiques des élèves et assure le développement de leurs aptitudes intellectuelles, psychomotrices, affectives et sociales [...] » (Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 juin 2004). Voici ci-dessous un récapitulatif des différents types de l'enseignement spécialisé repris par les indicateurs de l'enseignement (2019) :

- Type 1 : Retard mental léger
- Type 2 : Retard mental modéré ou sévère
- Type 3 : Troubles du comportement et/ou de la personnalité
- Type 4 : Déficience physique
- Type 5 : Maladies ou convalescence
- Type 6 : Déficiences visuelles
- Type 7 : Déficiences auditives
- Type 8 : Troubles des apprentissages

Le tableau ci-dessous représente la fréquentation par « type » au sein de l'enseignement spécialisé. Au niveau primaire, les deux types les plus fréquentés sont les enfants ayant un retard mental léger (type 1, 23%) et les enfants ayant des troubles d'apprentissage (type 8, 41%). Malheureusement, il n'est pas difficile de « *lier la forte croissance des élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8 au phénomène plus large de relégation qui aboutit à concentrer des élèves qui ne devraient pas y être inscrits* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.248).

7.2 Répartition relative des élèves de l'enseignement spécialisé par niveau et type en 2017-2018



Source : indicateurs de l'enseignement de 2019, p.25

On rassemblera également les élèves en fonction des maturités au sein d'une école. « *Le passage d'un degré de maturité à un autre est lié à l'acquisition de compétences déterminées et peut se faire à tout moment de l'année scolaire* » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.8).

Pour pouvoir fréquenter l'enseignement spécialisé, il faut que l'élève ait un rapport qui « *résulte d'un examen pluridisciplinaire et comprend l'attestation précisant le type d'enseignement et le protocole justificatif* » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.7). L'enseignement spécialisé est décrit comme étant « *la confluence de l'éducatif et du soin* » (Bonnefon, 2013, p.37).

L'éducation spéciale est :

« *Une branche ou une ramification de l'enseignement général et elle devrait, comme celui-ci, viser à intégrer l'individu dans la société [...] [même si] l'organisation d'établissements spécifiques a pour but de protéger les enfants handicapés afin de favoriser leurs apprentissages par des méthodes pédagogiques adaptées, rien ne prouve, à leur avis, que cette forme d'accueil d'ailleurs positive, soit la meilleure réponse à apporter* » (Bonnefon, 2013, p.85).

Comme on le constate dans l'enseignement spécialisé, la taille réduite des classes, la diversité d'intervenants ainsi qu'une pédagogie axée sur les besoins des élèves font partie des premières mesures de cet enseignement aménagé. Il faut davantage se *tourner vers une* « *adaptation des établissements, des services et des classes aux enfants et non l'inverse [...] [et ainsi rejeter l'étiquetage c'est-à-dire] partir des qualités des personnes et non des manques, ainsi une dynamique positive a toute chance de se développer* » (Bonnefon, 2013, p.86).

En réalité :

« *Le rôle de l'éducation spéciale consiste à permettre de définir rapidement le problème, d'appliquer un traitement approprié et d'assurer une intégration satisfaisante des services. Cette éducation doit échapper à la stagnation qu'impliquent des termes tels que spécial, biais, différent et ségrégation. Elle doit être conçue de telle manière que son identité subsistera dans le cadre de l'éducation ordinaire* » (Bonnefon, 2013, p.86).

Aujourd'hui, les mentalités ont changé, « *les systèmes d'éducation séparés ont été remis en cause, tant dans la perspective des droits de l'homme que du point de vue de l'efficacité* » (UNESCO, 2006, p.9) et ce, depuis la fin des années 60 mais jusque-là sans données empiriques à l'appui (Noël, 2009). Au « *cours des années 70, suite à plusieurs recherches effectuées dans le domaine, le courant dit « de normalisation » (mainstreaming) se développe d'abord aux Etats-Unis puis dans de nombreux pays d'Europe* » (Noël, 2009, p.179). De fait, une des priorités de l'Union Européenne vise l'inclusion d'un maximum d'élèves qui seraient écartés pour des raisons de maladie ou de handicaps légers et ainsi les réintégrer dès que possible au sein de l'enseignement ordinaire.

Une complémentarité entre les établissements sera nécessaire si l'on veut pouvoir un jour rediriger l'enfant à temps plein dans l'enseignement ordinaire à condition que les équipes éducatives soient outillées pour prendre en charge les besoins spécifiques ainsi que les différences de ces élèves. En effet, « *l'alternance entre les lieux éducatifs est une orientation à retenir et à travailler, en tenant compte de la grande diversité des situations individuelles* » (Bonneton, 2013, p.86). Cependant, il convient de rappeler que malgré certains stéréotypes, « *l'admission d'un enfant dans un établissement d'éducation spécialisée n'est pas synonyme d'une éducation moindre, mais d'une éducation adaptée à la situation de l'enfant* ».

Il est régulièrement soulevé que le personnel qui encadre les élèves est une qualité essentielle souvent reconnue à l'enseignement spécialisé. En effet, ce sont « *des professionnels de l'aide aux élèves en difficulté* » (Reverdy, 2017, p.7) » car « *leur personnel possède les connaissances spécialisées nécessaires pour repérer et identifier rapidement les enfants handicapés* » (UNESCO, 1994, p.12). De plus, Reverdy (2017) mentionne que, dans l'enseignement spécialisé, il y a différentes interventions en classe comme hors de la classe mais aussi des entretiens avec les différentes personnes concernées à savoir les enseignants, l'élève, la famille, la direction, les spécialistes,...« *Le travail spécialisé n'est donc pas réductible à la seule aide directe aux élèves, ce qui constitue une première spécificité* » (Reverdy, 2017, p.7). Il serait davantage intéressant, afin d'améliorer l'enseignement actuel, d'orienter « *les investissements dans les écoles spéciales existantes [...] vers le rôle nouveau et plus vaste qui est le leur : fournir un appui professionnel aux écoles ordinaires afin de les aider à répondre aux besoins éducatifs spéciaux* » (UNESCO, 1994, p.12).

Il va de soi qu'un tel changement nécessitera de longues discussions, des concertations et des remises en questions pour se diriger vers un enseignement accessible au plus grand nombre d'enfants possible. Ne perdons pas de vue que « *la réussite d'un enfant [...] inscrit dans l'enseignement spécialisé ne dépend pas uniquement de l'élève ou de l'équipe éducative et paramédicale. Les parents doivent en être les acteurs* » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.19).

5.2. L'enseignement en intégration

Suite à de nombreuses recherches et débats, l'intégration scolaire apparaît progressivement vers les années 70 dans les discours et les écoles et devient d'ailleurs le centre d'attention suite à la volonté d'intégrer les personnes à besoins spécifiques au sein de l'enseignement ordinaire. Cette démarche est notamment soutenue par les personnes proches des enfants concernés, des organismes luttant pour les droits des personnes présentant un handicap afin de faire accepter ces personnes dans l'enseignement ordinaire et plus généralement au sein de la société (Larivée et al., 2006 ; Thomazet, 2008 ; Petit, 2001 ; UNIA, 2013). Ensuite, on observera un « *développement rapide de l'intégration dans les années 1970-1980, on assiste actuellement à une stagnation, et de nombreux enfants et adolescents sont encore exclus d'une scolarité ordinaire* » (Thomazet, 2008, p.123). Pour définir ce concept, basons-nous sur la définition de Bless :

« *Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans la société* » (as cited in Noël, 2009, p.180).

Donc, l'intégration « *repose sur le refus de la ségrégation et la reconnaissance de la citoyenneté [...] [et donc] passe par une évolution des mentalités au moyen de l'éducation* » (Bonneton, 2013, p.92). En effet, ce système « *peut aider à préparer ces élèves retardés à*

l'indépendance sociale et professionnelle »¹⁶ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.25). Ce type d'enseignement se « *base sur un protocole qui unit les directions et les centres psycho-médico-sociaux des deux établissements [ordinaire et spécialisé] ainsi que les parents et l'élève* » (L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.12) c'est-à-dire que « *celui-ci comprend une part d'éducation ordinaire, pour les enseignements où l'enfant a pu faire la preuve qu'il était capable de suivre, et une part d'enseignement spécialisé, sous forme de rééducation en dehors de la classe (pull-out teaching), pour les autres* » (Thomazet, 2008).

En adéquation avec cette idée, d'autres auteurs affirment que « *l'intégration scolaire prend la couleur d'un processus et d'une démarche au service de la participation effective et de l'inclusion sociale des élèves en difficulté* » (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p.525). D'ailleurs, ce courant ne vise pas uniquement les écoles, mais aussi une dimension plus large c'est-à-dire l'intégration dans la société qui propose une « *normalisation et qui cherche à préparer l'individu ayant des handicaps à vivre et à travailler dans les contextes les plus normaux possibles au sein de sa propre communauté* » (Rousseau, 2015, p.68). En effet, c'est pour cette raison qu'après la création de l'enseignement spécialisé :

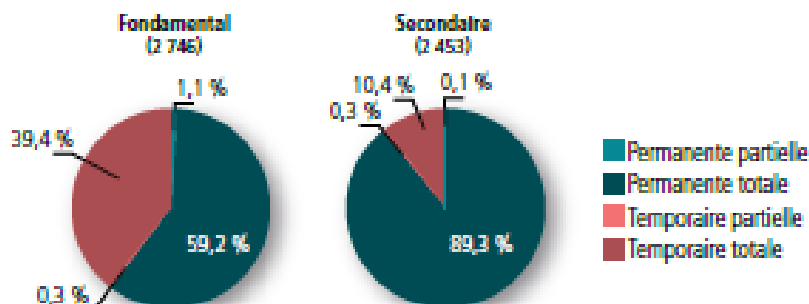
« *Le législateur avait prévu que certains élèves ne pourraient voir leurs besoins éducatifs complètement rencontrés dans cette seule structure et avait prévu pour eux, une possibilité de les intégrer dans l'enseignement ordinaire, à temps partiel ou complet, avec un soutien venant de la structure spécialisée* » (Detraux, 2019, p.15).

Pour bénéficier d'une intégration, il faut être inscrit obligatoirement dans l'enseignement spécialisé (Bacus, 2018). Le centre PMS se doit, d'après l'article Article 3. - § 1er « *d'assurer les tâches de guidance au profit des élèves en intégration permanente totale ou partielle* » (Arrêté Royal de 1962 sur les PMS). Il existe plusieurs types d'intégration. Elle peut être permanente totale ce qui signifie que l'enfant suit les cours dans l'enseignement ordinaire durant tout l'année scolaire. Elle peut être permanente mais partielle et donc uniquement certains cours sont suivis dans l'ordinaire. Selon le même système, l'intégration peut être temporaire à nouveau partielle ou totale.

¹⁶ « (...) can assist in preparing these retarded pupils for social and vocational independence. »

En 2019, les indicateurs de l'enseignement nous ont montré que l'intégration totale était souvent celle qui était privilégiée dans l'enseignement fondamental comme nous le constatons ci-dessous :

7.3 Répartition des élèves intégrés par niveau (fondamental et secondaire) et catégorie d'intégration en 2017-2018



Source : indicateurs de l'enseignement 2019, p.25

Pour permettre et favoriser de la meilleure façon possible l'intégration tout comme l'inclusion, nous constatons que le soutien et la collaboration avec les familles sont indispensables. Sans cet élément clé, le progrès pourrait ne pas avoir lieu ! Cependant, « *on observe que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et que ce rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté, qui trouvent difficilement leur place à l'école* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.258). Il est également parfois constaté que « *la collaboration demandée aux familles met davantage de pression sur celles-ci en perturbant leur système de vie, en créant une dépendance vis-à-vis des enseignants et des experts en stigmatisant davantage celles dont les enfants présentent de plus graves difficultés* » (Larivée et al., 2006, p.526). Bien qu'elle soit nécessaire, la collaboration entre la famille et l'école reste difficile à définir uniformément du point de vue de chaque personne concernée puisque chaque « handicap » est unique.

Selon plusieurs recherches, (Detraux, 2019 ; Thomazet, 2008), un autre problème est parfois l'aspect trop « médicalisé » des difficultés afin de les classer. On risque alors de « *confondre la personne avec sa déficience, la déficience avec ses besoins, ses besoins avec des interventions spécialisées en tout genre comme autant de « solutions* » » (Detraux, 2019, p.16).

Bien que beaucoup d'acteurs « reconnaissent l'importance de l'inclusion scolaire, les directeurs d'école préfèrent souvent le statu quo conservant des classes ordinaires et des services spécialisés dans le secteur de l'adaptation scolaire » (Rousseau, 2015, pg.143). Si certaines écoles se disent inclusives, il convient de préciser que si un élève ayant des besoins particuliers passe du temps hors de la classe ordinaire, alors on parlera plutôt d'intégration et non d'inclusion. Selon Thomazet (2008), il semblerait que le terme intégration « regroupe des réalités très différentes allant de l'intégration-mainstream à l'école inclusive » (Thomazet, 2008, p.131). Petit (2001, p.37) soutient cette idée en précisant que « le vocable « intégration scolaire » désigne actuellement tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe « spéciale » dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires ». C'est pourquoi, Il est donc difficile de déterminer pour un enfant en intégration s'il fréquente partiellement l'enseignement ordinaire ou s'il fréquente à temps plein sa classe ordinaire bénéficiant des aides possibles.

De manière générale, « les projets d'intégration sont vécus comme une richesse, instituteurs et logopèdes du spécialisé apportant leur expertise » (Catteau, 2018, p.16). Néanmoins, « l'intégration est un concept qui ne peut être mis en œuvre que grâce au dévouement et au travail acharné des administrateurs, des enseignants des classes ordinaires et des enseignants spécialisés »¹⁷ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.26). Certains enseignants, pour implémenter un système intégratif, continuent de soutenir les classes à effectifs réduits malgré les recherches qui montrent leur inefficacité. Par ce système, on rassemble bien souvent les enfants en difficulté au sein des mêmes classes. D'ailleurs, « les classes à effectif réduit sont fermées le plus souvent non pas par choix pédagogique mais suite aux difficultés de comportement des élèves provoquant l'épuisement des enseignant-e-s titulaires, parfois jusqu'à l'arrêt de travail ou l'abandon du poste » (Ramel & Lonchamp, 2009, p.52). Comme si « aider les élèves en difficulté se résumait à les réunir en groupe à effectif réduit, comme si les modalités d'organisation prenaient le pas sur les aménagements didactiques » (Reverdy, 2017, p.20).

Cependant, l'intégration n'est pas entièrement convaincante car plusieurs recherches (Minnesota Department of Education, 1966 ; Thomazet, 2008) dénoncent le côté néfaste des périodes d'enseignement ségréatif car « le fait d'extraire les élèves de la classe pour

¹⁷ « Integration is a concept which can be implemented only through dedication and hard work on the part of administrators, regular class teachers, and special teachers. »

répondre à leurs difficultés les stigmatise et aboutit à un effet contreproductif » (Reverdy, 2017, p.7). En effet, lors d'une recherche menée en Belgique, il est constaté que :

« Les dispositifs de « co-intervention externe » peuvent donc rompre l'équilibre de la classe qui est important dans les apprentissages : les élèves qui en sont extraits peuvent être stigmatisés et avoir à faire des tâches d'apprentissage qui finalement s'éloignent de celles qui sont réalisées dans la classe, agrandissant de ce fait l'écart préexistant avec les autres élèves de la classe » (Reverdy, 2017, p.8).

De plus, l'intégration *« reconnaît le fait que certains élèves retardés, en particulier ceux situés à l'extrémité inférieure du continuum et ceux souffrant de handicaps multiples, peuvent ne pas être intégrables et être plus séparés dans des salles de classe ordinaires que dans une classe spéciale »*¹⁸ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.25).

En effet, d'après Ramel & Lonchamp (2009), certains acteurs n'adoptent pas une attitude positive par rapport à l'intégration et l'inclusion. D'après Avramidis & Norwich (2002), les enseignants du spécialisé auraient une attitude davantage positive envers l'intégration que ceux de l'enseignement ordinaire. Leyse et al. ont eux conclu à travers leur étude en 1994 que les enseignants qui avaient eu beaucoup d'expériences avec des enfants ayant des difficultés ont une attitude assez positive quant à leur intégration dans l'ordinaire (Avramidis & Norwich, 2002).

Doudin, Borboën et Moreau constatent que *« seulement un tiers [des enseignant-e-s] pensent qu'ils ont suffisamment de temps, de compétences et de ressources pour intégrer un élève présentant des difficultés ayant nécessité une orientation autre que la classe ordinaire »* (as cited in Ramel & Lonchamp, 2009, p.54). D'ailleurs, selon Avramidis & Norwich (2002), nous retrouvons les mêmes résultats dans une étude de Center et Ward en 1987, où les enseignants justifient leur attitude par un manque de confiance en leurs compétences et expriment le manque de soutien. Ces mêmes enseignants sont positifs envers l'intégration si cela ne demande pas de compétences particulières. C'est pourquoi, selon Bélanger et Rousseau, ils *« se disent ouverts à l'inclusion si l'on respecte certaines conditions telles que l'ajout de ressources, de temps et de formation »* (as cited in Ramel & Lonchamp, 2009,

¹⁸ *« (...) does acknowledge the fact that some retarded pupils, especially those at the lower end of the continuum and those with multiple handicaps, may not be integratable and [...] may be more segregated in regular classrooms than they would be in a special class. »*

p.54). De plus, « *cette double crainte – ne pas avoir des moyens suffisants et devoir gérer l'impact négatif de l'intégration – augmenterait avec les années de pratique et pourrait alors expliquer le recours important à la différenciation structurale* » (Ramel & Lonchamp, 2009, p.54). A contrario, selon Avramidis & Norwich (2002, p.133, traduction libre), les recherches de Clough et Lindsay de 1991 « *ont fourni des preuves que les attitudes ont changé en faveur de l'intégration des enfants au SEN¹⁹ au cours des dix dernières années ou plus* » alors que d'autres études n'obtiennent pas ce résultat.

En ce qui concerne les jeunes enseignants diplômés ou en voie de l'être, de manière générale, ils sont davantage favorables à une inclusion partielle, qu'à une inclusion totale et ce, pour autant que « *leur handicap ne soit pas un frein à leurs propres apprentissages ou aux apprentissages des autres élèves de la classe* » (Ramel & Lonchamp, 2009, p.54).

De plus, il semblerait que « *la logique intégrative actuelle discrimine les élèves, met en difficulté les parents et épuise les enseignant.e.s* » (Detraux, 2019, p.15). D'autres auteurs rejoignent cet avis en précisant que « *ces mesures reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer sur le plan scolaire l'élève tout en l'excluant momentanément ou durablement par des mesures telles que le redoublement, l'appui, la classe regroupant des élèves en difficulté* » (Ramel & Lonchamp, 2009, p.50). Cependant, certains auteurs semblent plus nuancés et pensent que « *malgré des effets pervers d'étiquetage ou de stigmatisation, les orientations prises en matière d'intégration scolaire répondaient entre autres au souci d'identifier les types de difficultés ou d'incapacités* » (Larivée et al., 2006, p.525).

5.3. L'inclusion scolaire

5.3.1. Définition

L'éducation inclusive est à l'échelle internationale comprise « *comme une réforme qui favorise et accueille la diversité chez tous les apprenants* » (UNESCO, 2009, p.4) et qu'elle est une source de richesse pour l'ensemble des acteurs, élèves et professeurs et non une source de problèmes (Laville, M. & Saillot, 2019 ; UNESO, 2006 ; UNIA, 2013). L'inclusion, par

¹⁹ SEN : Special Educational Needs

définition, est une « *action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble; état de quelque chose qui est inclus dans autre chose* » (Larousse en ligne, s.d.).

Le terme inclusion, « *est récemment venu concurrencer, [...] le terme intégration pour désigner les pratiques de scolarisation « au plus près de l'école ordinaire* » » (Thomazet, 2006, p.19). En effet, l'école inclusive ne cherche pas à « *accepter ou réintégrer dans l'ordinaire des enfants initialement orientés vers l'enseignement spécialisé parce qu'ils sont différents ou nécessitent une prise en charge particulière* » (UNIA, 2013, p.149). L'école inclusive suppose « *l'abolition complète des services «ségrégusés » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire* » (Petit, 2001, p.38). Il ne s'agit pas d'une simple évolution de l'intégration qui réfère à un enfant qui a été exclu à un moment donné (Petit, 2001) car « *il est certain que l'objectif même d'une école inclusive n'est pas compatible avec le principe d'un enseignement spécialisé considéré isolément et de façon « cloisonnée* » » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.248). Elle résulte « *d'un changement de paradigme et conduit à un changement structurel de l'école qui a maintenant la mission d'accompagner tous et chaque enfant à avancer au mieux dans les apprentissages* » (Thomazet, 2006, p.24) et « *suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies* » (UNESCO, 2006, p.15) et non une adaptation uniquement technologique (Ainscow, 2005). Cette idée est soutenue dans diverses ressources qui précisent que les écoles inclusives « *adaptent leurs pédagogies à la diversité des demandes d'apprentissage présentées par chaque enfant [...] [qui] impliquent également des changements dans la manière dont les enseignants et les autres professionnels sont préparés grâce à la formation initiale et continue* »²⁰ [traduction libre] (Evans, 2003, p.6).

En effet, Il faut voir l'inclusion comme :

« *Une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire, qui suppose non seulement l'intégration physique [...] et sociale [...] mais aussi pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'apprendre dans une classe correspondant à leur âge ceci quel que soit leur niveau scolaire* » (Thomazet, 2006, p.20).

²⁰ « (...)are adapting their pedagogies to the diversity of learning demands presented by individual children [...]implies changes in the way teachers and other professionals are prepared through pre-service and in-service training. »

Selon diverses recherches (Petit, 2001 ; Thomazet, 2006 ; Thomazet, 2008 ; UNIA, 2013), l'idée générale de cette nouvelle vague à savoir l'éducation inclusive est d'accueillir tous les élèves peu importe le soutien dont ils ont besoin. Comme nous l'explique la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, ce nouveau courant « *encourage de facto l'individualisation de l'enseignement* » (as cited in Reverdy, 2017, p.3). L'UNESCO (2009, p.4) ira même jusqu'à dire que l'inclusion est « *essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives* » et au-delà de ça, comme étant indispensable pour avoir une équité sociale (UNESCO, 2009). De cette manière, on prônera un plein droit de fréquenter l'école, une vraie place au sein de l'établissement au détriment de cette logique d'intégrer un élève dans une école. Pour ce faire, « *ceux présentant des besoins importants qui nécessitaient, lorsqu'ils étaient en établissements spécialisés, la présence de professionnels du secteur santé [...] doivent pouvoir bénéficier de leur aide dans l'école ordinaire* » (Thomazet, 2006, p.21).

Selon Thomazet (2008), cette évolution demande donc que l'école ordinaire prenne en compte et s'adapte aux besoins particuliers de l'ensemble des élèves alors que jusque-là, « *l'intégration [...] suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école primaire* » (Thomazet, 2006, p.19). Même si l'on pouvait croire que ce nouveau courant qu'est l'éducation inclusive est la solution, on observe tout de même selon Thomazet (2006) que les avis sont plutôt contrastés c'est-à-dire qui « *vont d'un intérêt du fait de l'apriori positif envers la nouveauté en pédagogie [...] au rejet sans appel d'un terme que l'on imagine s'imposer en solution miracle et remettre en question les expertises et la réflexion déjà présente* » (Thomazet, 2006, p.20). Depuis quelques années, le processus de l'inclusion « *a pris de l'ampleur dans le domaine de l'adaptation scolaire dans la mesure où il est de plus en plus reconnu que l'éducation (inclusive) favorise un usage plus efficace des ressources éducatives* » (Larivée et al., 2006, p.527).

L'école est à la base, un lieu qui permet de transmettre des connaissances aux générations suivantes c'est-à-dire à l'ensemble des enfants. Nous pouvons donc dire que l'enseignement inclusif est le fait d'inclure l'ensemble des élèves alors que dans le système actuel, les élèves en situation de handicap n'ont pas toujours accès à l'école ordinaire. C'est pourquoi, « *les politiques inclusives substituent la capacité des organisations à maîtriser les inégalités liées à leur fonctionnement et à devenir le lieu où l'innovation ordinaire fait société et invente les conditions nécessaires à la cohésion sociale* » (Ebersold, 2017, p.13).

Sur base de diverses recherches, Ainscow (2005) constate que le mot inclusion varie selon les pays et leur interprétation. Il a donc dégagé quatre éléments clés qui devraient nous permettre à tous de se diriger vers l'inclusion :

- 1) « **L'inclusion est un processus.** Autrement dit, l'inclusion doit être considérée comme une recherche sans fin pour trouver de meilleures façons de répondre à la diversité »²¹ [traduction libre] (Ainscow, 2005, p.9).
- 2) « **L'inclusion concerne l'identification et la suppression des obstacles.** Par conséquent, il s'agit de collecter, de rassembler et d'évaluer des informations provenant d'une grande variété de sources afin de planifier des améliorations dans les politiques et les pratiques »²² [traduction libre] (Ainscow, 2005, p.9).
- 3) « **L'inclusion concerne la présence, la participation et la réussite de tous les élèves** »²³ [traduction libre] (Ainscow, 2005, p.9).
- 4) « **L'inclusion implique un accent particulier sur les groupes d'apprenants qui peuvent être à risque de marginalisation, d'exclusion ou de sous-performance** »²⁴ [traduction libre] (Ainscow, 2005, p.9).

5.3.2. Que peut-on en dire ?

Selon Larivée et al. (2006), quatre principes permettent d'expliquer l'évolution de l'enseignement jusqu'à aujourd'hui, l'ère inclusive ainsi que « *l'amélioration des services destinés aux élèves vivant avec des incapacités* » (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006, p.527). **Le principe de normalisation est le premier.** Il suggère de refuser de mettre des étiquettes sur ces enfants à besoins spécifiques au profit de comportement favorisant leur intégration. En fait, il s'agit de rendre l'accès possible aux personnes présentant un handicap à des conditions de vie proches de son milieu comme tout autre personne au sein de la société (Larivée et al., 2006 ; Petit, 2001). La normalisation « *embrasse l'ensemble de la vie sociale et toutes les étapes de la vie des individus; elle ne touche pas seulement les personnes «présentant» ou* »

²¹ « **Inclusion is a process.** That is to say, inclusion has to be seen as a never-ending search to find better ways of responding to diversity. »

²² « **Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers.** Consequently, it involves collecting, collating and evaluating information from a wide variety of sources in order to plan for improvements in policy and practice. »

²³ « **Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students.** »

²⁴ « **Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalisation, exclusion or underachievement.** »

«ayant» une déficience intellectuelle, mais aussi celles qui sont en contact avec elles : leur famille et la société elle-même » (Petit, 2001, p.37).

Le principe de la valorisation de rôles sociaux qui consiste à « pallier les limites du soutien offert à la personne « à risque » d'être dévalorisée à cause de son handicap ou de ses difficultés d'adaptation ou d'apprentissage » (Larivée et al., 2006, 527). Le but étant de vraiment favoriser le bien-être, leurs forces et qualités. Pour rendre ce principe applicable, il faut « un changement fondamental d'attitude de la part de la société et doit s'accompagner de dispositions diverses visant à liquider la « ségrégation » et l'étiquetage sous toutes les formes » (Petit, 2001, p.37).

Le troisième principe qui propose la participation de tous les acteurs concernés c'est-à-dire selon Stainback, Stainback et Jackson que « tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école » (as cited in Larivée et al., 2006, p.527). Il s'agit donc qu'ils soient intégrés pleinement au groupe.

Le soutien à l'amélioration de la collaboration avec des familles est le dernier principe. En effet, si l'on veut une éducation inclusive, il faudrait « se tourner vers la préoccupation d'être informés pour mieux intervenir auprès de leur enfant et soutenir ses efforts d'apprentissages, plutôt que d'être simplement informés [...] » (Larivée et al., 2006, p.528). Cependant, « les risques de dérapages encourus dans ce processus ne peuvent être maîtrisés que si les milieux scolaires adoptent des attitudes de coopération, d'apprentissage et d'expérimentation » (Larivée et al., 2006, p.529).

Il semblerait que « promouvoir l'inclusion implique de stimuler le débat, d'encourager les attitudes positives et d'améliorer les cadres éducatifs et sociaux en vue de faire face aux nouvelles tendances des structures et de la gouvernance de l'éducation » (UNESCO, 2009, p.7). Pour ce faire, l'UNESCO (2009) encourage les gouvernements à proposer des cadres juridiques qui suivent les recommandations internationales qui soutiennent l'importance de la considération de l'éducation comme étant un droit car c'est « la façon dont l'enseignant, l'élève et les autorités locales et nationales perçoivent le changement [qui] est essentielle pour comprendre comment les individus et les groupes agissent et, de fait, réagissent les uns par rapport aux autres » (UNESCO, 2006, p.20).

Le tableau ci-dessous montre divers cadres juridiques en faveur de l'inclusion entre 1948 et 2007. C'est dans ce but que plusieurs réformes, beaucoup d'acteurs et diverses pédagogies

essayent de tendre un maximum vers une inclusion totale des enfants permettant de réduire les injustices et donc de s'opposer à la notion d'exclusion c'est-à-dire qui :

« *S'organise sous forme de ségrégation en regroupant des enfants portant les mêmes stigmates. Il est aussi à opposer à la notion d'intégration à l'école ordinaire qui demande à tous les enfants de se conformer à des normes précises et de s'adapter aux styles et méthodes des enseignants qu'ils rencontrent* » (Laurent, 2016, p.15).

2007	Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones
2006	Convention relative aux droits des personnes handicapées
2005	Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles
1999	Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination
1990	Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille
1989	Convention relative aux droits de l'enfant
1989	Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants
1979	Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes
1965	Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale
1960	Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement
1948	Déclaration universelle des droits de l'homme

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. Retrieved from : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Pour y parvenir, « *les législations nationales devraient être modifiées et révisées pour incorporer la notion d'éducation inclusive* » (UNESCO, 2009, p.17). Il faut prendre conscience que pour éduquer tous les enfants ensemble, cela « *implique qu'elles doivent trouver des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les enfants* » (UNESCO, 2009, p.9).

Tenter l'inclusion dans la vie scolaire entraînerait également l'inclusion dans la vie citoyenne et sociale. On est davantage dans un changement au niveau de l'école que dans un conformisme. En résumé, pour Thomazet :

« *Dans la logique intégrative, les adaptations ne concernent que les élèves différents alors que pour l'école inclusive, l'adaptation est un principe pédagogique général, permettant à tous les enfants, par nature différents, d'apprendre au mieux de leurs possibilités. Ainsi, l'enfant handicapé n'est pas « inclus » c'est l'école qui est inclusive* » (as cited in Laurent, 2016, p.16).

La logique inclusive prend en compte au jour d'aujourd'hui les différentes incapacités et besoins des élèves dans l'enseignement. En effet, il ne s'agit plus de séparer ceux ayant des besoins spécifiques de ceux sans incapacité. Aujourd'hui les classes inclusives accueillent un public diversifié alors qu'auparavant, les élèves n'ayant pas le niveau requis pour les matières théoriques étaient placés dans des classes spéciales. Le but premier de l'inclusion scolaire aujourd'hui est de « *généraliser l'accès à l'intégration pédagogique, le plus élevé des niveaux d'intégrations visés autrefois par l'intégration scolaire, à tous les élèves, sans exception* » (Rousseau, 2015, p.81). Dans ce sens, « *les politiques inclusives opposent ainsi la pérennité de l'institution historiquement ancrée, l'éphémère de l'organisation faisant de la quête permanente d'efficacité son fondement et de l'assurance qualité un vecteur de protection* » (Ebersold, 2017, p.13). Il faut reconnaître que pour arriver à l'inclusion totale, le système actuel nécessiterait de nombreux changements et une grande remise en question à plusieurs niveaux. Pour permettre un tel succès, il faudrait « *doter les établissements d'indicateurs et de procédures les rendant comptables de leur accessibilité et, corrélativement, de leur engagement à l'égard de la concrétisation des droits des personnes reconnues handicapées et du bien-être collectif* » (Ebersold, 2017, p.13).

Il faudrait donc, éviter toute forme de discrimination visant à exclure une partie du public. Cette école accepterait toute personne désirant y être inscrite indépendamment de son origine, de sa religion, de son sexe, présentant handicap ou non et permettrait à l'école d'être à l'image de la société qui se veut diversifiée. Si on en croit les recherches réalisées, il est important de respecter cette proportion naturelle d'enfants ayant des défis particuliers (Rousseau, 2015). C'est d'ailleurs en ce point que se différencie la séparation des élèves entre l'enseignement spécialisé et ordinaire. C'est sur cette caractéristique que Rousseau (2015, p.11) insiste sur le fait que « *les pratiques de centralisation des services sont à éviter puisqu'elles entraînent une disproportion d'élèves à l'intérieur d'une même école ou d'une même classe* ». Il convient de préciser que cette séparation ne doit être observée ni entre les écoles ni entre les classes au sein d'une même école. Malheureusement, « *les parents dont les enfants n'ont pas de difficultés ou de limitations importantes sont habituellement moins favorables à l'inclusion que ceux ayant des enfants à besoins particuliers* » (Larivée et al., 2006, p.536).

D'ailleurs, il semblerait qu'il y ait une nette différence au sein de la conception des élèves par les professeurs car l'équipe éducative considère maintenant les élèves comme une

responsabilité commune (Hammeken, 2009/2013). Selon Pince-Salem, il s'agit de faire « *sortir les enseignants d'un exercice solitaire de leur métier en posant la difficulté scolaire des élèves, comme l'affaire de toute une équipe d'école, mais aussi l'affaire d'une circonscription, sur un territoire donné* » (as cited in Reverdy, 2017, p.26).

Là où se trouve tout l'enjeu de l'enseignement inclusif, c'est de veiller à ne pas renforcer les différences déjà présentes mais plutôt tenter de les réduire et d'inclure tout le monde comme cela se passe dans la société. Jusqu'à maintenant, lorsque certains élèves arrivaient à rattraper le niveau voulu, ils étaient alors réintégrés au sein de la classe. En revanche, « *l'écart s'élargissait pour nombre d'entre eux, car ils devaient demeurer dans des classes spéciales pendant toutes leurs études* » (Hammeken, 2009/2013, p.1). Même s'il convient de dire que nous n'avons pas un système scolaire entièrement inclusif aujourd'hui, « *il est chose courante de voir des élèves ayant une incapacité et des élèves sans incapacité jouer ensemble, travailler en collaboration à divers projets et s'aider mutuellement* » (Hammeken, 2009/2013, p.1). Lorsque divers moyens sont employés pour aider l'élève, que ce soit des petites adaptations ou des interventions de personnes, il est tout-à-fait possible que cet enfant réussisse et s'épanouisse dans l'enseignement ordinaire (Hammeken, 2009/2013, p.4). D'ailleurs, ceci est le principe fondamental de l'école inclusive qui consiste à « *accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible* » (Thomazet, 2006, p.20). Ce nouveau type d'enseignement permettrait d'ailleurs selon Katz & Miranda (2002) d'avoir des bénéfices sur le plan académique de tous les élèves.

Pour espérer s'inscrire dans un enseignement davantage inclusif, il faudrait apporter des modifications dans notre enseignement et ainsi comprendre que « *la réorganisation des écoles ordinaire au sein de la collectivité, en les améliorant et en mettant l'accent sur la qualité, garantit la possibilité d'un apprentissage efficace à tous les enfants, y compris ceux [...] ayant des besoins spéciaux* » (UNESCO, 2009, p.14). Selon Rousseau (2015), ce changement devrait se manifester tant au niveau de l'environnement scolaire que dans la réflexion des relations qui se créent au sein des écoles ou encore de revoir les notions de différenciation afin que celles-ci s'articulent dans la pratique inclusive.

On pourra conclure à un succès de l'inclusion lorsque « *les élèves qui ont des handicaps auront la possibilité d'exprimer librement leurs différences individuelles* » (Rousseau, 2015,

p.70). Une classe inclusive ne consiste pas à adapter uniquement les supports car « *les objectifs et les résultats d'apprentissage escomptés au cours des activités éducatives peuvent être différents pour certains élèves* » (Hammeken, 2009/2013, p.2). Dans ce sens, « *des modifications du curriculum s'imposent pour garantir la souplesse nécessaire au niveau de l'apprentissage et de l'évaluation* » (UNESCO, 2009, p.16). L'enseignement inclusif demande une organisation différente d'une classe ordinaire à plusieurs niveaux. Par exemple, on pourrait envisager : « *les classes à niveaux multiples, années multiples ou aptitudes multiples, les cours d'alphabétisation initiale dans la langue maternelle, [...] l'enseignement entre pairs et la transformation d'écoles spécialisées en centres pédagogiques d'expertise et de soutien pour des groupements d'écoles ordinaires en sont des exemples* » (UNESCO, 2009, p.11).

Beaucoup de recherches ont été menées dans ce domaine depuis plusieurs années. Bien qu'elles ne soient pas toutes reconnues comme étant méthodologiquement irréprochables, certaines d'entre elles mettent en évidence divers éléments. Tout d'abord, on constate des effets positifs sur l'apprentissage scolaire qui pourraient être dus en partie à :

« La participation et à l'engagement des élèves inclus dans les activités d'apprentissage proposées, au recours à certaines stratégies ou technique d'enseignement telles que l'apprentissage coopératif ou à certaines pratiques professionnelles, telles que la planification collaborative entre enseignants de classes ordinaires et éducateurs du spécialisé » (Rousseau, 2015, p.105).

En effet, « *les valeurs et domaines de compétences dont tous les enseignants ont besoin pour travailler en milieux inclusifs ne sont pas en contradiction avec l'enseignement spécialisé et la formation des enseignants spécialisés [...] qui peuvent aider les enseignants ordinaires dans leur travail* » (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, 2012, p.21).

L'éducation inclusive, « *s'inscrit plutôt dans une logique de dénormalisation au sens où elle considère les différences individuelles comme faisant partie de la norme* » (Rousseau, 2015, p.10). On se focalise donc sur le potentiel de chacun dans le respect des différences individuelles. Par potentiel, comme nous l'avons dit ci-dessus, il s'agit de toutes les formes de qualités qu'un individu possède et non uniquement celles davantage scolaires. Le but ici ne

serait pas de « normaliser » les personnes mais bien d'utiliser leurs différences. D'ailleurs, elle est « *l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres* » (Rousseau, 2015, p.10). Cette approche inclusive consiste à se focaliser tant sur les besoins communs des élèves que sur ceux des professionnels ou des parents. En effet, « *il n'agit plus de se concentrer sur les déficits, les « manques » de l'élève mais bien sur ses compétences [...] et de s'interroger sur les facteurs qui vont permettre les apprentissages chez tous les élèves. Il s'agit de se demander ce qui, dans un environnement donné, doit être adapté au bénéfice de tous et toutes* » (Detraux, 2019, p.17).

Il s'agit donc d'insister sur les compétences de chacun, les capacités mais aussi l'opportunité d'apprendre des uns et des autres. La société a besoin de personnes ayant des compétences variées et c'est bien là l'enjeu d'inclure tout le monde. D'ailleurs, le rôle de l'école n'est pas de rester focalisé sur les compétences dites « scolaires » mais aussi sur celles qui sont sociales et identitaires. L'école doit permettre à chacun de se construire en tant que « soi » et puis se construire avec les autres et ainsi se développer. On ne serait plus dans le mode de penser où « *ce n'est plus à l'individu à s'adapter tant bien que mal aux normes et standards de l'enseignement mais c'est au système classe et école à se construire de telle manière à pouvoir composer avec toute différence individuelle* » (Detraux, 2019, p.17). Cette idée est soutenue par Ebersold (2017) qui précise que c'est le projet personnalisé de scolarisation qui « *définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant, si nécessaire, la qualité et la nature des accompagnements [...] le recours à une aide humaine, à un matériel pédagogique adapté ou à des aménagements pédagogiques* » (Ebersold, 2017, p.14). En effet, « *le but d'une adaptation individualisée est de permettre ou d'améliorer la participation au moins partielle dans un large éventail d'environnements et d'activités fonctionnels, stimulants, habilitants, intéressants et agréables avec une variété de personnes handicapées et non handicapées* »²⁵ [traduction libre] (Baumgard, Brown, et al. 1982, p.20). Vouloir rester dans le mode de penser « comparaison » qui est un peu trop présent aujourd'hui s'avère néfaste tant sur le plan pédagogique et de la finalité de l'école que sur le plan affectif, social et citoyen de l'école (Rousseau, 2015).

²⁵ « *The purpose of an individualized adaptation is to allow or enhance at least partial participation in a wide range of functional, challenging, habilitative, interesting, and enjoyable environments and activities with a variety of handicapped and nonhandicapped persons.* »

En ce qui concerne les autres élèves n'ayant pas de besoins spécifiques, des recherches ont été menées et analysées. D'après Rousseau, les élèves de la classe ordinaire étant en contact avec des élèves à besoins spécifiques et avec une aide enseignante présentaient des résultats parfois « *significativement supérieurs à ceux des élèves de classes inclusives similaires, mais sans aide, et même aux résultats des élèves de classes non inclusives* » (Rousseau, 2015, p.114). En effet, « *l'approche inclusive a la prétention de rejoindre tous les élèves sans faire baisser le niveau, autrement dit, d'être véritablement équitable* » (Thomazet, 2006, p.24). Ce résultat peut notamment s'expliquer par le fait que les difficultés rencontrées par ces élèves peuvent l'être aussi par d'autres élèves n'étant pas diagnostiqués. Ainsi, ceux-ci peuvent aussi bénéficier des aménagements en cas de besoin (Detraux, 2019). Cela peut s'expliquer également par :

« *Les politiques inclusives [qui] invitent à considérer la diversité comme une source de vitalité sociale et d'enrichissement collectif, et à refuser d'en déduire l'expression d'une marginalité sociale ou d'une inaptitude. Elles voient dans le soutien aux plus faibles le moyen de favoriser la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité* » (Ebersold, 2017, p.15).

D'après plusieurs études comme nous le rapporte Rousseau, 2015, p.139), « *il semble que les enseignants aient une attitude plus positive lorsqu'ils ont vécu l'inclusion dans leur classe* » bien que cela ne se fasse pas sans peine. C'est un investissement conséquent en temps, en moyens, en réflexions, en adaptations. Pour permettre cette évolution vers un enseignement plus inclusif, il faut donner du temps à l'enseignant en dehors des heures de cours. Il s'agirait même d'un des éléments essentiels à la réussite de ce projet car comme nous le savons « *cela suppose un réel travail de réflexion, d'organisation, de préparation et de résolution de situations problématiques* » (Detraux, 2019, p.17). Cette idée est rejointe par Ebersold (2017) qui insiste sur l'importance de la « *création des contextes nécessaires à la prise en compte des particularités individuelles et à l'innovation organisationnelle, méthodologique et technique inhérente à l'accessibilisation des environnements éducatifs et sociaux* » (Ebersold, 2017, p.14). C'est pourquoi : « *on peut dire que les enseignants qui acceptent la responsabilité d'enseigner une grande diversité d'élèves [...], et qui ont confiance en leurs compétences*

pédagogiques et de gestion (grâce à la formation), peuvent réussir à mettre en œuvre des programmes inclusifs »²⁶ [traduction libre] (Avramidis & Norwich, 2002, p.140)

La diminution du coût qu'engendre une éducation inclusive constitue un autre argument en sa faveur car comme on le sait, « *les budgets nationaux sont souvent limités, l'aide publique au développement fait défaut* » (UNESCO, 2009, p.10). Cette raison économique est justifiée par le fait qu'il « *est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants* » (UNESCO, 2009, p.9) et donc qu'il « *convient d'abattre les cloisons qui séparent l'éducation spéciale de l'enseignement ordinaire et de mettre en place une structure administrative commune* » (UNESCO, 1994, p.19).

En effet, si l'on développait un système inclusif compétent, une partie du budget pourrait être récupérée et investie pour d'autres choses comme « *des infrastructures scolaires telles que l'accès en fauteuil roulant, des espaces calmes ou des salles sensorielles et plus de personnel pour fournir les soins appropriés, un soutien multidisciplinaire grâce à la coopération avec d'autres professionnels et des assistants de classe correctement formés* »²⁷ [traduction libre] (European Commission, 2018, p.6). Parmi les élèves ayant des besoins spécifiques, d'après l'UNESCO (2009), 5 à 40 % ont tendance à abandonner et donc à faire augmenter le taux de chômage ce qui n'arrangera en rien la situation économique du pays. De plus, les moyens investis pour les redoublants « *seraient plus utiles pour améliorer la qualité de l'éducation pour tous, en particulier si l'on considère le peu d'effet du redoublement sur le niveau des résultats des élèves et ses conséquences négatives sur leur estime personnelle* » (UNESCO, 2009, p.11). On peut également lire que selon une étude réalisée au Canada, « *la perte de production – en cas d'exclusion des personnes handicapés du marché du travail – s'élève à 7,7% du PIB (55,8 milliards de dollars)* » (UNESCO, 2009, p.13). On imagine donc facilement que cette somme d'argent récupérée pourrait alors être utilisée pour former davantage les enseignants, pour acheter du matériel,... et ainsi selon Avramidis & Norwich (2002) permettre de développer davantage une attitude positive envers l'inclusion chez les enseignants.

²⁶ « *It can be said that teachers who accept responsibility for teaching a wide diversity of students[...], and feel confident in their instructional and management skills (as a result of training), can successfully implement inclusive programmes.* »

²⁷ « *(...) school infrastructure such as wheelchair access, quiet spaces or sensory rooms. They also include higher staffing levels to provide the appropriate level of care, multi-disciplinary support through cooperation with other professionals, and adequately trained classroom assistants.* »

Cependant, tous les auteurs ne semblent pas être aussi convaincus quant aux vertus de l'enseignement inclusif. Premièrement, certains émettent des doutes quant à la réussite des élèves ayant des besoins particuliers en situation d'inclusion. Selon eux, « *l'inclusion pose toutefois le problème global de la réussite scolaire. Car, compte tenu de ses difficultés ou de ses incapacités, l'enfant/l'élève risque d'être rapidement placé en situation d'échec* » (Larivée et al., 2006, p.528). Selon le Ministère de l'Éducation du Québec, il faut considérer que « *cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance* » (as cited in Larivée et al., 2006, p.528). Ensuite, une autre crainte résiderait dans le fait que l'accessibilité et l'organisation spatiale des écoles ne permettent pas d'inclure tous les élèves (UNIA, 2013). De plus, pour permettre un tel changement, il faut une évolution des mentalités car « *un important facteur de succès est le soutien au projet inclusif par toute l'équipe scolaire – direction, enseignants, autres élèves/étudiants, parents, centres psycho-médico-sociaux, intervenants externes concernés* » (UNIA, 2013, p.154). Enfin, selon UNIA (2013), plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'inclusion n'est pas envisageable à long terme pour les enfants souffrant d'un déficit intellectuel car l'accessibilité à l'enseignement supérieur n'est pas automatique.

5.3.3. Les avantages de l'inclusion

Nous savons que l'enseignement inclusif possède de nombreuses vertus pour les élèves à besoins spécifiques. Parmi elles, en dehors de toute considération pédagogique, le fait de se sentir inclus dans un groupe considéré ordinaire permettrait à une majorité d'enfants en difficulté d'avoir une bonne estime d'eux-mêmes. Le fait de ne pas être catégorisé dans l'enseignement spécialisé leur permettrait de « *participer et prendre les risques nécessaires à l'apprentissage et à la réussite* » (Hammeken, 2009/2013, p.6). D'ailleurs, plusieurs auteurs concluent qu'il y a un lien positif entre « *le nombre d'heures passées en classe ordinaire et la réussite à des tests standardisés en lecture et mathématique* » (Rousseau, 2015, p.116). Cependant, ne perdons pas de vue que plusieurs facteurs tels que la pratique pédagogique, la différenciation, le professeur, le degré de pratique de l'inclusion et beaucoup d'autres influencent fortement la réussite (Rousseau, 2015).

Un deuxième avantage indéniable est le renfort apporté par un spécialiste ou un enseignant au sein de la classe surtout dans l'état actuel des choses où accorder du temps à chaque enfant est essentiel car « *si la réflexion menée concerne bien souvent les élèves présentant des déficiences importantes, elle constitue une opportunité pour aider les élèves en difficulté « ordinaire », et pour lesquels les moyens sont souvent limités* » (Thomazet, 2006, p.25). Comme nous en avons parlé précédemment, plus le nombre d'intervenants est élevé plus l'individualisation est possible.

L'idée que « *coexistaient deux systèmes éducatifs différents est révolue* » (Hammeken, 2009/2013, p.6). Cependant, le co-enseignement n'est pas toujours sans problème car « *une tension est générée par l'objet même du travail des un.e.s et des autres* » (Reverdy, 2017, p.22). Son but est, selon Takala et Uusitalo-Malmivaara, non seulement de « *diminuer le poids et de réduire le stress mais rend également le travail plus appréciable. Bien qu'il soit peu utilisé, le co-enseignement est vu comme un outil de développement ; les bénéfices sont clairs et les freins peuvent être dépassés* » (Reverdy, 2017, p.24).

On parle maintenant d'un système commun dans lequel la coordination, la collaboration ainsi que la communication entre les acteurs seraient indispensables au vu de ce que l'enseignement inclusif implique. Selon Bernardin :

« Expliciter et réorienter l'activité, comme cela serait souhaitable, nécessite que l'enseignant ait une connaissance en amont de la nature des principaux obstacles que les élèves vont rencontrer. Au-delà de l'observation de ses élèves, cela nécessite de créer des espaces de travail collectif, intégrant les différents membres de la communauté éducative intervenant dans le processus d'apprentissage des élèves, pour échanger, mutualiser, expliciter, comprendre, développer une expertise collective » (as cited in Reverdy, 2017, p.23).

La coordination suppose « *un minimum d'échanges entre les individus concernés ; ceux-ci doivent être mutuellement informés des actions des uns et des autres. Ils doivent adapter leurs objectifs, sans forcément se mettre d'accord sur les moyens choisis pour y parvenir* » (Larivée et al., 2006, p.530). Cependant, tout le monde n'est pas forcément obligé d'être impliqué de la même manière car « *quelques-uns peuvent assurer le leadership nécessaire à l'harmonisation souhaitée* » (Larivée et al., 2006, p.530). Selon Hammeken (2009/2013), l'enseignant

principal de la classe n'est plus seul à bord pour l'expertise des différents élèves en difficulté car « *l'équipe éducative tout entière, et non le maître seul, devra assumer la responsabilité de l'éducation des enfants présentant des besoins éducatifs spéciaux* » (UNESCO, 1994, p.24).

La collaboration des intervenants ayant des compétences différentes permet de trouver davantage de solutions et ceux-ci obtiennent donc de meilleurs résultats (Hammeken, 2009/2013). Par collaboration, on entend « *un processus social par lequel des acteurs sont appelés à partager la prise des décisions et le choix des mécanismes visant à combler leurs besoins* » (Beauregard & Kalubi, 2011, p.160). Selon Beauregard & Kalubi (2011), elle nécessite un engagement sérieux des acteurs et surtout une capacité à accepter les expertises différentes afin de créer un programme commun. La qualité de cette collaboration « *est cruciale, pour la bonne raison qu'elle influe sur le fonctionnement des programmes d'intervention offerts et par le fait même sur le bien-être et le développement de chaque élève* » (Beauregard & Kalubi, 2011, p.160). C'est pourquoi, si l'on veut une école plus inclusive, il est jugé « *essentiel de favoriser la mise sur pied de collaborations et de partenariats entre les écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé, et le développement de « temps partagé » entre les élèves qui fréquentent ces deux types d'enseignement, et ce dès l'enseignement maternel* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.256).

Afin de rendre l'éducation inclusive, il convient de discuter de la formation des enseignants pour affronter tous ces changements. D'ailleurs, « *chaque fois que la législation et les réglementations traitent de la formation des professeurs, l'éducation inclusive doit être considérée comme une obligation de la part des institutions de formation* » (UNESCO, 2013, p.27). Il semblerait que l'inclusion scolaire, d'après Hammeken (2009/2013, p.6), « *rehausse la qualité de la formation en milieu de travail. Tous les membres de l'équipe d'intervenants reçoivent la même formation sur les diverses incapacités ou sur la modification des stratégies pédagogiques* ». Dans l'idéal, ce serait que les futurs enseignants soient formés sur l'inclusion, « *les procédures didactiques et pédagogiques, [...] les pratiques alternatives à la réception des personnes présentant ces besoins* » (UNESCO, 2013, p.27) et ainsi développer :

« *Plusieurs éléments tels que ceux relatifs à l'observation et le repérage des indices des troubles de l'apprentissage et aux pratiques de différenciation ; à l'inclusion et à*

l'accompagnement des élèves à besoin spécifiques et aux aménagements raisonnables ; aux autres professionnels et supports impliqués dans la gestion de ces enjeux, et au dialogue avec l'élève et ses parents » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.249).

Le but est donc d'éveiller aux « *différents aspects de l'enseignement à des élèves à besoins spécifiques dans la formation initiale et continuée des personnels enseignants et de directions » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.245). Ainsi, on pourrait peut-être « espérer dépasser le dilemme dans lequel se trouvent de nombreux enseignants confrontés à des publics hétérogènes » (Thomazet, 2006, p.24) qui « expriment leur désarroi face à ces classes hétérogènes à de multiples égards » (Feyfant, 2016, p.1). Cette idée est également soutenue par l'UNESCO :*

« Les programmes de formation (initiale et permanente) des enseignants devraient être réorientés et harmonisés avec les approches de l'éducation inclusive afin que les enseignants soient dotés des capacités pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité dans leur classe, en accord avec les réformes apportées aux curricula » (UNESCO, 2009, p.17).

D'un point de vue du développement social, il semblerait que selon Rousseau (2015), une étude réalisée par Ryndak, Morrison et Sommerstein en 1999 démontre le bénéfice observé pour les élèves en inclusion. Ils se sont intéressés au cas d'une jeune fille placée dans l'ordinaire après avoir fréquenté le spécialisé. Leurs constatations « *ne laissent aucun doute sur les effets sociaux bénéfiques perçus » (Rousseau, 2015, p.105) dus aux « occasions accrues d'interactions sociales découlant de pratiques inclusives, le développement d'habiletés sociales découlant de celles-ci et les nouveaux comportements appris » (Rousseau, 2015, p.105). Les interactions sont mêmes reconnues selon Swart, de Graaff, Onstenk & Knezic (2018) comme étant nécessaires au développement du langage. En effet, « les élèves ayant des besoins spécifiques ne désirent pas être perçus différemment de leurs pairs et c'est pourquoi ils préfèrent recevoir un soutien pédagogique en classe plutôt que de devoir en sortir pour obtenir des mesures d'appui » (Rousseau, 2015, p.148). C'est pourquoi, il semble nécessaire, dans le milieu de l'inclusion particulièrement, d'axer des formations pour les enseignants vers « le soutien du développement sociétal, de sorte que tout citoyen puisse participer efficacement à la vie sociale » (UNESCO, 2009, p.10).*

On peut en effet déduire que la possibilité de créer des amitiés est multipliée pour les enfants à besoins spécifiques et met aussi l'accent sur l'aspect positif des différences humaines (Rousseau, 2015) même s'il faut tout de même reconnaître que « *les élèves ayant des besoins particuliers sont moins populaires que leurs pairs, même dans une classe inclusive* » (Rousseau, 2015, p.148). Certains élèves peuvent manifester une certaine maladresse dans ce genre de situation. C'est bien pour cette raison que le soutien de l'instituteur dans le but de faciliter les interactions sociales est obligatoire pour réussir ce défi qu'est l'inclusion. Comme nous le savons, il est primordial pour les élèves ayant des besoins spécifiques « *de développer des relations amicales avec leurs pairs de la classe ordinaire [...] [tout en restant conscients] qu'il est plus facile de se faire des amis dans une classe spéciale que dans une classe ordinaire* » selon eux (Rousseau, 2015, p.148).

La confiance en soi semble renforcée pour les enfants faisant partie du projet inclusion. Ils semblent manifester une meilleure estime d'eux-mêmes ce qui servira probablement de tremplin pour leurs apprentissages. Néanmoins, « *le jugement des enseignant.e.s sur leurs élèves, qui intervient forcément lors de la sélection des élèves dans les dispositifs, peut affecter la perception de soi des élèves (au niveau de leurs compétences scolaires, sociales et comportementales)* » (Reverdy, 2017, p.18). Pour les autres élèves, l'inclusion les pousse à être davantage tolérants et à accepter la différence, deux valeurs poursuivies par l'école.

Malgré tous les avantages dont nous venons de parler, l'enseignement inclusif reste un sujet de débat. En effet, la question reste de savoir si c'est le choix le plus opportun pour les élèves. Mais, pendant ce temps, des élèves à besoins spécifiques sont dans les classes et nécessitent du soutien. Tout le monde, de près ou de loin, a le devoir de leur fournir les apports nécessaires à leur développement scolaire et affectif à l'aide de leurs ressources (Hammeken, 2009/2013).

5.3.4. Les pièges à éviter

Maintenant qu'il est clair que l'inclusion scolaire est essentielle pour certaines de nos têtes blondes, il faut dès lors trouver le meilleur moyen d'appliquer cet enseignement inclusif. Avant de se lancer dans l'aventure, il convient de se renseigner et de réfléchir à la meilleure

méthode. Le public varie d'une école à l'autre, le niveau moyen des élèves n'est pas identique dans chaque école, les enseignants sont différents, les moyens le sont également,...

Commençons par le programme d'études dispensé dans une classe. L'enseignement inclusif ne consiste pas à simplifier le programme pour tout le monde sinon les élèves n'ayant aucun trouble ou besoins spécifiques se verront pénalisés par cette situation. En effet, il convient d'adapter le programme à ou aux enfant(s) qui nécessiteraient une adaptation afin de répondre aux besoins individuels. Comme nous l'avons signalé précédemment, les adaptations peuvent prendre diverses formes à savoir le support, le temps accordé, la méthode d'apprentissage ou d'évaluation ou encore les objectifs. En s'organisant de cette manière, les élèves sans incapacité ne seraient en rien impactés (Hammeken, 2009/2013).

A l'inverse, des élèves nécessitant un accompagnement renforcé ne seront pas en mesure de suivre le programme tel qu'il est prévu pour le reste de la classe. Il est important de dresser une liste ou de créer un plan d'action qui correspondrait aux difficultés de l'élève en question tel que le P.I.A. Cette liste peut être différente d'un élève à l'autre car les besoins peuvent être différents. D'ailleurs, « *une vigilance au quotidien permet de s'assurer de l'adéquation des dispositifs aux besoins, tandis que des révisions programmées régulièrement permettent, si nécessaire, la réactualisation du projet* » (Thomazet, 2006, p.21).

A cette fin, on imagine toute l'importance du travail préparatoire de l'enseignement et de la communication des acteurs. En effet, « *le travail en partenariat au sein de l'équipe pédagogique et en liaison avec des experts permet de disposer d'un éventail de solutions qui ne se limite pas à ce que l'enseignant isolé peut mettre en place dans sa classe* » (Thomazet, 2006, p.22). Tout intervenant dans le processus d'apprentissage devrait avoir l'accès aux renseignements (Hammeken, 2009/2013). Dès lors qu'un autre acteur vient renforcer l'enseignant, il ne faut pas perdre de vue le côté positif pour les autres élèves de la classe. Le nombre d'acteurs au sein d'une classe est déterminant dans la possibilité d'individualiser l'enseignement pour l'ensemble des élèves (Hammeken, 2009/2013). C'est sans doute une des raisons clés de la réussite d'une pratique inclusive car « *il serait très difficile de les [les élèves à besoins spécifiques] y intégrer sans ce soutien, qui profite à tous les élèves* » (Hammeken, 2009/2013, p.6).

Cependant, même si ce renforcement est utile et a fait ses preuves, il reste dommage que certains élèves ayant des besoins spécifiques « *ont l'impression d'être plus souvent en compagnie de la personne chargée de leur soutien qu'avec l'enseignant [...] [bien qu'ils reconnaissent également] faire plus d'apprentissages avec le soutien individuel de leur personne-ressource* » (Rousseau, 2015, p.148).

De plus, si des aménagements et des adaptations sont mis en place, ceux-ci seront probablement repérés par les autres enfants. Si ceux-ci ne sont pas expliqués, il risque d'y avoir des moqueries, des rejets ou toute autre forme de désagréments pour l'enfant en difficulté dû à la peur de la différence. Hors, nous savons que les enfants ne la craignent pas s'ils y sont confrontés dès leur jeune âge. On peut d'ailleurs dire que ces expériences les enrichiraient. On peut même les impliquer dans le processus d'aide des élèves à besoins spécifiques et ainsi créer davantage de relations relationnelles positives entre eux (Rousseau, 2015).

5.3.5. Les ressentis des acteurs

Au-delà de l'objectif d'apprentissage, il ne faut pas perdre de vue le côté affectif de la situation. Se sentir exclu pour quelque raison que ce soit n'est agréable dans aucune situation et peu importe l'âge d'autant plus que les enfants à besoins spécifiques « *ont un niveau de conception académique, d'inclusion sociale et d'inclusion émotionnelle plus faible que leurs pairs en développement* »²⁸ [traduction libre] (DeVries, Gebhardt & Vob, 2018, p.18) Si nous réfléchissons à ce que peut ressentir un enfant exclu, on peut dès lors imaginer que cela n'aura pas un impact positif sur ses apprentissages. D'ailleurs, nous pouvons constater qu'à l'école « *les élèves ont un vif désir d'être acceptés de leurs camarades. Ils veulent se sentir en sécurité et faire partie du groupe. Les élèves acceptés de leurs camarades et ceux qui ont un sentiment d'appartenance au groupe ont de meilleures chances d'apprendre* » (Hammeken, 2009/2013, p.2). D'ailleurs, ceux-ci, d'une manière générale « *préfèrent la classe ordinaire à la classe spéciale, entre autre pour les liens sociaux qu'ils créent et pour le soutien qu'ils obtiennent* » (Rousseau, 2015, p.147).

²⁸ « (...) have lower levels of academic self-concept, social inclusion, and emotional inclusion than their typically developing peers. »

C'est pourquoi, il importe de garder à l'esprit que « *les élèves ayant des besoins particuliers désirent être consultés quant à leur placement dans une classe spéciale ou une classe ordinaire* » (Rousseau, 2015, p.147). Il est important pour eux de donner leur avis et pouvoir s'exprimer sur leurs difficultés. D'autres élèves ayant des besoins spécifiques ont, eux, l'impression que « *l'inclusion leur permet de faire de plus grands acquis scolaires que la classe spéciale* » (Rousseau, 2015, pp.147-148) tout en reconnaissant la vertu d'être inclus dans la classe d'un point de vue social.

Il va alors de soi qu'il faut tout mettre en œuvre pour favoriser cette hétérogénéité dans les classes afin de réduire les chances d'exclusion sur base des difficultés ou d'un handicap. Pour mettre en place cette mixité, il faudra dès lors, selon Feyfant (2016) proposer une hétérogénéité des stratégies d'enseignement. En effet, selon Le Prévost, « *une organisation hétérogène des classes reste, tant aux yeux des enseignant(e)s qu'à ceux des acteurs et actrices du système scolaire en général, essentiellement assimilée à un projet égalitaire, alors que la répartition par niveau sera défendue au nom de l'efficacité* » (as cited in Feyfant, 2016, p.13). Il s'agit donc d'un enjeu majeur de l'enseignement inclusif car les élèves qui sont exclus des leçons et des périodes d'apprentissage comme le dit Hammeken (2009/2013, p.2), ont plus « *difficile de se faire des amis, de développer un sentiment d'appartenance et de sentir qu'ils font partie du groupe* ». L'importance de ce sentiment d'appartenance a fait l'objet de plusieurs études. Plusieurs scientifiques concluent que celui-ci serait « *fortement associé à la motivation à l'égard des études et à la réussite, à l'engagement dans la vie étudiante, aux compétences sociales et à un concept de soi scolaire positif* » (Rousseau, 2015, p.115). Bien que ce sentiment influence ces divers éléments, il semblerait plausible qu'il influence également d'autres domaines tels que le psychologique, le social, le comportemental et le scolaire.

Du point de vue des enseignants, on peut imaginer qu'adapter son enseignement comme le préconise maintenant bon nombre d'études peut générer une certaine appréhension due au vécu ou à d'autres facteurs voire parfois due à un manque de confiance en soi et en ses capacités. Comme on peut le constater dans d'autres situations tel que l'informatique à l'école, certains enseignants semblent peu motivés, contraires ou en manque de confiance. D'après une étude menée par Vaughn et al. en 1996, la majorité des enseignants interrogés « *qui ne participaient pas actuellement à des programmes inclusifs, avaient des sentiments forts et négatifs à l'égard de l'inclusion et estimaient que les décideurs étaient déconnectés* »

des réalités de la classe »²⁹ [traduction libre] (Avramidis & Norwich, 2002, p.134). Parmi les raisons invoquées qui ne permettent pas la mise en place de l'inclusion, on retrouve la taille des classes, les ressources inadéquates ou encore un manque de formation. Au contraire, une autre étude montre que les enseignants qui ont été confrontés à une expérience professionnelle inclusive ou comme élève sont positifs envers celle-ci et qu'ils se sentent mêmes davantage confiants pour enseigner aux élèves ayant des besoins spécifiques en situation d'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002).

Le problème étant que si le personnel ne prend pas le temps de se remettre en question, de réfléchir à ses croyances, ses valeurs et ses pratiques, il s'avèrera impossible de se diriger vers un changement car, selon Tenenbaum, « *ce sont nos systèmes de croyances qui donnent un sens à notre vie, qui nous expliquent notre environnement et qui nous guident dans nos pensées* » (as cited in Aylwin, 1997).

5.3.6. Les attitudes favorables à l'inclusion

Tout d'abord, il convient d'expliquer ce que l'on entendra par attitude dans ce travail. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur la définition de Shapiro (as cited in Rousseau, 2015, p.136) qui propose que l'attitude est « *la tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales [...]* Cette tendance se manifeste sous deux aspects : ce que la personne dit et ce qu'elle fait ». Celle-ci peut être influencée par l'école ou par toutes sortes d'éléments externes comme les médias, les revues, les écrits,...

En effet :

« *L'inclusion des enfants exige un travail sur les représentations et sur les attitudes prédominantes de la société et des milieux éducatifs en réfléchissant à la place que doit avoir une personne à besoins spécifiques dans les lieux d'apprentissage en particulier, et dans la vie de tous les jours et la société en général* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.256).

²⁹ « (...) who were not currently participating in inclusive programmes, had strong, negative feelings about inclusion and felt that decisionmakers were out of touch with classroom realities »

D'après L'UNESCO (2009, p.9), « *les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire* ».

C'est pourquoi, afin que l'inclusion se passe au mieux, nous savons que « *le développement d'attitudes positives chez tous les acteurs impliqués constitue un enjeu majeur* » (Larivée et al., 2006, p.535) bien qu'il faut reconnaître que « *un tel changement prend du temps et impose de réviser des conceptions et des comportements* » (UNESCO, 2009, p.18). Généralement, selon Avramidis & Norwich (2002), les attitudes sont fortement influencées par le type de difficulté ou le handicap de la personne et plus légèrement par les expériences passées de chacun.

Commençons par l'attitude des enseignants qui, comme on le sait, sera déterminante dans une école qui se veut inclusive. C'est sans doute celle qui aura un des plus gros impacts sur la réussite de ce challenge car l'enseignant est non seulement celui qui doit adapter les stratégies pédagogiques mais c'est aussi celui qui donne la motivation à ses élèves en difficulté. Ses conceptions, que ce soit sur l'enfant à besoins spécifiques ou sur l'inclusion en elle-même, relève d'une importance capitale (Rousseau, 2015). En effet, « *plusieurs recherches ont démontré que l'attitude de l'intervenant scolaire est un facteur déterminant dans le bon fonctionnement de l'école inclusive* » (Rousseau, 2015, p.16). Comme nous le savons, « *l'attitude est un facteur décisif du caractère inclusif de l'école* » (Rousseau, 2015, p.17). D'ailleurs, plusieurs recherches montrent que « *les attitudes de l'enseignant envers l'inclusion peuvent affecter la réussite de l'élève, particulièrement lorsqu'il s'agit d'enseignants chevronnés* » (Larivée et al., 2006, p.536).

« *Lorsque des communautés sont en mesure de demander aux enseignants, aux administrateurs et aux pouvoirs publics de rendre des comptes au sujet de l'inclusion de tous les enfants par le biais des mécanismes institutionnels officiels, leurs membres s'intéressent davantage à l'amélioration de l'école et sont plus disposés à y consacrer leurs propres ressources* » (UNESCO, 2009, p.16).

On constate que les enseignants du primaire perçoivent davantage l'inclusion comme bienveillante et qu'ils sont plus ouverts à celle-ci pour autant qu'elle soit « *responsable, planifiée et concertée que leurs collègues du secondaire* » (Rousseau, 2015, p.149). D'après Avramidis & Norwich (2002), il semblerait que les enseignants du spécialisé sont davantage

positifs envers l'inclusion que ceux de l'ordinaire. Cependant, selon UNIA (2013), ces enseignants expriment le besoin de formation afin d'avoir un complément d'informations nécessaire mais également le besoin de soutien que ce soit en temps ou en matériel. De plus, ils ont également un impact sur les parents. En effet, « *la satisfaction des parents envers l'école est davantage influencée par la présence d'un enseignant chaleureux qui prend soin de leur enfant que par le contenu des programmes* » (Larivée et al., 2006, p.535).

Leur attitude est souvent influencée par des éléments subjectifs tels que la crainte, les expériences personnelles et le soutien qu'il lui est apporté (Rousseau, 2015). En effet, « *l'attitude positive des enseignants à l'égard de l'inclusion dépend fortement de l'expérience qu'ils ont acquise auprès d'apprenants perçus comme « difficiles »* » (UNESCO, 2009, p.20). D'autres éléments influençant leur attitude sont relevés par l'UNESCO (2009) tels que leur formation, le soutien, la taille des classes ou encore la charge de travail que cela représente. Mais, de manière générale, on constate un sentiment positif à l'égard de l'inclusion scolaire. Cette tendance chute légèrement dans les cas d'enfants ayant des troubles du comportement ou un déficit intellectuel. Une croyance souvent constatée sur le terrain vis-à-vis de ces élèves est l'éventuelle perturbation du climat de classe et donc des apprentissages que cela pourrait engendrer pour le reste des élèves (Rousseau, 2015). En réalité, c'est « *l'attitude négative des directeurs d'établissement, des inspecteurs de l'éducation, des enseignants et des adultes (parents et autres membres de la famille) [qui] est le principal obstacle à l'inclusion* » (UNESCO, 2009, p.20) or ce sont justement « *les directeurs d'école [qui] devraient être spécialement chargés de promouvoir une attitude positive dans tout l'établissement et de mettre en place une coopération efficace entre les maîtres responsables des classes et le personnel d'appui* » (UNESCO, 1994, p.24).

Malheureusement, certains enseignants « *déplorent également le fait que les élèves inclus leur soient généralement imposés sans aucune consultation ou préparation au préalable* » (Rousseau, 2015, p.138). C'est dans ce genre de cas que, par leurs propres moyens, certains enseignants mettent en place des stratégies sans formation renforcée sur le sujet. D'ailleurs, « *le développement professionnel est essentiel lors d'un processus de changement d'attitudes* » (Rousseau, 2015, p.138).

Au niveau des directions d'écoles, plus celles-ci adoptent une attitude favorable, plus l'école tend vers une approche inclusive avec une collaboration et une communication (« *devenue le mot fétiche de notre époque* » (Abdallah-Preteille, 1997, p.124)), entre tous les acteurs. Leur

attitude positive est déterminante pour instaurer un climat favorisant cette inclusion et donc donne le ton sur l'importance du travail d'équipe et de la collaboration. Malheureusement, ils se disent limités au niveau du pouvoir, des ressources et du soutien qui leur sont accordés (Rousseau, 2015).

Une attitude qui déterminera en partie le processus de l'inclusion est indéniablement celle des parents comme le démontrent les « *recherches actuelles [qui] font consensus pour affirmer l'influence positive de la collaboration parentale* » (Larivée et al., 2006, p.529). Il faut veiller à ce qu'une collaboration entre l'école et la famille soit mise en place. Cette collaboration comme nous en avons parlé ci-dessus, sera, selon Beaugard, grandement « *influencée par la position des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire et par la communication entre l'école et les parents* » (as cited in Rousseau, 2015, p.146). Les parents concernés par cette enseignement inclusif veulent généralement être impliqués dans les décisions prises pour leur enfant mais aussi dans les comités, les associations de parents,... ce qui peut engendrer une nouvelle fois un stress dû à l'inconnu de cette situation (Rousseau, 2015). En revanche :

« *Il ne suffit pas de stimuler la participation des parents aux travaux scolaires à la maison en guise de réponse aux obligations de la famille envers l'enfant concerné; il faut plutôt montrer aux parents comment prendre plus de place en participant à la gestion mutuelle* » (Larivée et al., 2006, p.531).

Cependant, il convient d'apporter quelques nuances à ces informations car la participation des parents « *aux instances décisionnelles [...] ne garantit pas une meilleure réussite pour leur enfant ou l'ensemble des élèves [...] [car] l'action de collaboration en milieu scolaire se joue dans une sphère dominée à la fois par la défense des intérêts mutuels et la quête de l'autonomie des acteurs concernés* » (Larivée et al., 2006, p.531). De plus, plusieurs enseignants préfèrent communiquer par un carnet car selon eux, même si « *la participation des parents aux rencontres officielles facilite l'inclusion, ils estiment toutefois que cette implication devient intrusive lorsque les parents remettent en question leur expertise, lorsqu'ils ont des attentes déraisonnables envers leur enfant ou défendent trop leur opinion* » (Larivée et al., 2006, p.535).

N'oublions pas l'élément central de toute cette pédagogie de l'inclusion, les élèves. Comme nous le savons, les élèves, surtout ceux ayant des difficultés, ont besoin d'une relation particulière et de qualité avec leur(s) enseignant(s). D'ailleurs, « *on peut aussi croire que plus*

les rencontres seront positives, plus les élèves seront favorables à l'inclusion d'où l'importance de bien structurer ces interactions » (Rousseau, 2015, p.146).

En ce qui concerne les élèves de l'ordinaire, nous savons que leurs perceptions « *sont influencées par de multiples facteurs personnels et environnementaux* » (Rousseau, 2015, p.146). S'il l'on veut amener une modification, il faudra prendre le temps d'expliquer la situation de l'inclusion et ne pas négliger l'importance de l'intervention des acteurs comme l'enseignant. Bien évidemment, divers facteurs influenceront ses perceptions tel que l'âge, le sexe, les élèves en situation d'inclusion,... D'une manière générale, « *les élèves du primaire sont plus compréhensifs à l'égard des différences individuelles que les élèves du secondaire* » (Rousseau, 2015, p.146). On remarquera que « *les filles sont plus réticentes que les garçons face à l'inclusion d'un élève ayant des troubles du comportement, alors qu'elles sont plus ouvertes qu'eux lorsqu'il s'agit d'inclure un élève ayant une déficience intellectuelle ou physique* » (Rousseau, 2015, p.146). Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'encourager l'ensemble des élèves à inclure l'ensemble des élèves indépendamment des difficultés qu'ils rencontrent est nécessaire mais pas toujours suffisant.

Malheureusement, « *force est de constater qu'il y a peu d'évolution sur le plan des attitudes des différents intervenants scolaires au cours des dix dernières années* » (Rousseau, 2015, p.150). Ils sont bien évidemment motivés pour se diriger vers un enseignement inclusif mais se plaignent d'avoir des lacunes qui empêchent sa mise en place. Il y a donc des progrès à faire au niveau des attitudes mais également d'un point de vue social afin d'éviter les jugements négatifs car « *malheureusement, des changements dans les attentes et les convictions sociales / comportementales par rapport aux élèves gravement handicapés sont encore nécessaires* »³⁰ [Traduction libre] (Baumgard, Brown, et al., 1982, p23).

5.3.7. Les pistes d'action vers un enseignement inclusif

Différents éléments sont à supprimer, modifier ou encore doivent être créés pour amener notre enseignement à devenir inclusif. Ce changement ne pourra s'effectuer sans les points essentiels à sa réalisation.

³⁰ « unfortunately, changes in the social/attitudinal expectations and beliefs relative to severely handicapped students are still necessary ».

Tout d'abord, l'inclusion ne peut être improvisée et encore moins au début de la pratique. Il est important de veiller à sa préparation et sa planification. Il faudra identifier les différents besoins affectifs, sociaux et cognitifs de l'élève afin de trouver les clés nécessaires à son développement. Les enfants à besoins spécifiques doivent être pris en charge selon certaines règles. Il s'agira de comprendre et de s'intéresser à leurs difficultés scolaires certes mais aussi à leurs difficultés sociales et affectives. C'est pourquoi, comme nous l'avons déjà dit précédemment, le soutien et la collaboration de la famille s'avèrent essentiels pour répondre aux besoins de l'enfant (Rousseau, 2015). D'ailleurs, une aide du CPMS est prévue de manière à ce qu'il « *contribue, dans son rôle d'interface, à faciliter et renforcer le dialogue famille-école [et] privilégie les activités de soutien aux parents dans l'accompagnement du parcours scolaire de leur enfant* » (Article 30 de la circulaire 1613). En effet, si l'on souhaite que « *les changements dans les pratiques se fassent de manière harmonieuse, positive et constructive, il est nécessaire de procéder à un examen approfondi des pratiques de collaboration en contexte d'inclusion* » (Larivée et al., 2006, p.526).

Ajoutons qu'il faudra établir les rôles de chacun même si cela engendre certains changements. Cet enseignement inclusif doit en effet permettre à chaque élève d'être intégré sur tous les plans au sein de la classe mais ceci peut engendrer des aides externes dont le but est d'aider tant l'élève que l'enseignant. Pour permettre toute cette organisation, il va de soi que les temps de concertation s'avèrent nécessaires que ce soit pour la planification des activités, l'évaluation mais aussi pour l'élaboration d'un plan d'intervention pour ces élèves en difficulté (Rousseau, 2015). D'ailleurs, « *les écoles ont souvent besoin d'aide pour modifier les matières enseignées et leurs méthodes de travail, ce qui devrait s'accompagner d'une formation appropriée* » (UNESCO, 2006, p.26).

Lors des moments de rassemblements des acteurs, il ne faut pas oublier de consacrer du temps pour évaluer l'efficacité des stratégies mises en place et ainsi permettre un ajustement afin de les aider le mieux possible. Comme nous pouvons le constater sur le terrain, plusieurs écoles ont déjà mis en place un système (peu importe la forme) qui vise à expliquer les difficultés et les stratégies mises en place. Ce document suivra l'élève tout au long de sa scolarité afin de l'accompagner le mieux possible (Rousseau, 2015). Parmi ces acteurs, en dehors des professeurs, le soutien de la direction sera également décisif. C'est tout de même elle qui devra gérer le temps, le financement, les ressources, les travaux éventuels, les partenariats, ... (Rousseau, 2015). D'après Rousseau (2015) et Ainscow (2005), le leadership est un élément capital pour la bonne mise en place et du bon déroulement de l'enseignement inclusif avec

comme mission « *de rassembler, de générer et d'interpréter les informations au sein d'une école afin de créer une «position d'interrogation»* »³¹ [traduction libre] (Ainscow, 2005, p.7).

En conclusion, il convient de rappeler que beaucoup de facteurs rentrent en compte pour que la pratique de l'inclusion soit parfaitement positive. Gardons également à l'esprit qu'elle « *n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci* » (Rousseau, 2015, p.123). L'attention devrait porter davantage sur les variables pédagogiques qui permettraient l'enseignement le plus inclusif et le plus performant pour tous. Comme le dit Foucambert : « *la pédagogie deviendra chose sérieuse lorsque l'activité du maître se définira à partir de l'activité de l'enfant, l'enseignement à partir de l'apprentissage* » (as cited in Stordeur, 1996, p.10). Pour cela, une réelle collaboration de l'ensemble des acteurs s'avèrera nécessaire. Cependant, on sait que « *malgré l'évolution des structures et des ressources, malgré les efforts déployés pour favoriser une inclusion la plus harmonieuse possible des élèves présentant un handicap ou des difficultés particulières, la collaboration entre enseignants et parents demeure difficile* » (Larivée et al., 2006, p.536).

6. La déficience intellectuelle

Plus tard dans ce travail, les analyses porteront d'une part sur un enfant présentant principalement une dyslexie et une dysorthographe assez sévères et d'autre part sur un enfant atteint d'une légère déficience intellectuelle. Selon Petit (2001, p.36) « *une déficience est une perte, une malformation ou une anomalie d'un organe, d'une structure ou d'une fonction mentale, psychologique, physiologique ou anatomique. Elle est le résultat d'un état pathologique objectif, observable, mesurable et pouvant faire l'objet d'un diagnostic* ». Si nous approfondissons davantage cette définition, les enfants ayant une déficience légère ont des « *habiletés cognitives inférieures à la moyenne et, par conséquent, apprennent à un rythme plus lent que les autres enfants du même âge* » (Hammeken, 2009/2013, p.13). Ce sont ces caractéristiques particulières : « *besoin constant de suivi rétroactif de la part de l'enseignant, distraction, faibles habiletés de mémorisation, faibles habiletés d'attention, difficultés de communication verbale, difficultés de communication écrite, [...] sur-utilisation d'un vocabulaire limité et concret, structuration des phrases inadéquates, image négative de*

³¹ « gathering, generating and interpreting information within a school in order to create an 'inquiring stance' ».

leurs capacités d'apprentissage, faible estime d'eux-mêmes » (Petit, 2001, p.38) qui représentent un réel enjeu au niveau des adaptations. Cependant, il faut rester prudent à ce sujet car classer les personnes selon leur déficience « *laisse croire que des personnes ayant des déficiences semblables peuvent avoir les mêmes besoins ou les mêmes caractéristiques* » (Petit, 2001, p. 36).

Cette différence est également valable d'un point de vue fonctionnel. Cependant, ils sont capables d'apprendre des choses communes aux enfants ne présentant aucun trouble comme la lecture, l'écriture, les mathématiques (de base) pour autant qu'il y ait des adaptations, un soutien, une consolidation (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau & Martin-Roy, 2015). D'ailleurs, ces mêmes auteurs soutiennent que « *la fréquentation scolaire est un important vecteur d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les enseignants ou éducateurs doivent porter une attention particulière à leur motivation, notamment en imbriquant ces apprentissages dans des activités significatives pour eux* » (Julien-Gauthier et al., 2015, p.82). Sans cela, leur insertion dans la vie adulte serait plus que compromise.

Il ne faut pas perdre de vue que celle-ci engendre d'autres soucis pendant les apprentissages scolaires comme une difficulté à « *être attentif, à généraliser et à transférer dans de nouvelles situations d'apprentissage des compétences acquises antérieurement, à mémoriser l'information, à utiliser le langage ou à faire des raisonnements abstraits* » (Hammeken, 2009/2013, p.13). C'est pourquoi la répétition est un élément clé dans leur apprentissage. Dans ce cas-ci, l'enseignant en charge de l'adaptation scolaire peut guider le titulaire dans les aménagements à mettre en place. Cependant, « *la rareté relative des élèves handicapés dans les écoles publiques pose souvent des défis importants aux écoles locales qui luttent pour répondre à leurs besoins* »³² [Traduction libre] (Jackson, 2005, p.10). Mais, ces rares écoles sont d'une importance capitale car, « *dans le milieu scolaire, les élèves ayant une déficience intellectuelle ont besoin que leurs qualités et aptitudes soient reconnues, dans une école qui appuie les efforts pédagogiques et créatifs de tous les élèves* » (Julien-Gauthier et al., 2015, p.55-56).

Bien qu'ils présentent un retard dans d'autres domaines comme l'affectif et le social (Hammeken, 2009/2013), on sait que « *la nécessité de soutenir le développement de leurs*

³² « *The relative rarity of students with these disabilities in public schools often poses significant challenges for local schools struggling to meet their needs* ».

habiletés de communication et d'interaction sociale est reconnue [...] de même que la responsabilisation des élèves et la mobilisation de leur potentiel face à leur avenir » (Julien-Gauthier et al., 2015, p.56). Ceci sera nécessaire pour leur transition entre l'école et leur vie adulte d'autant plus que *« la fin de la scolarisation a un impact majeur sur le réseau de soutien social de ces élèves, ce qui peut les amener à vivre de l'isolement et même les conduire à l'exclusion sociale »* (Julien-Gauthier et al., 2015, p.56). Selon Julien-Gauthier et al. (2015), avoir des liens étroits, solides avec leur entourage leur permet d'augmenter leur sentiment d'efficacité et aura une incidence sur leur futur professionnel.

Malheureusement, il est facilement observable au sein de nos écoles que ces élèves fréquentent en très grande majorité l'enseignement spécialisé car *« la plupart des écoles locales ont peu ou pas de connaissances sur la meilleure façon d'éduquer ces élèves, sur les technologies disponibles pour les aider et sur la manière d'obtenir les services de soutien nécessaires et appropriés auprès d'organismes extérieurs »*³³ [traduction libre] (Jackson, 2005, p.10). Plusieurs raisons sont généralement avancées pour justifier une réorientation de ces élèves dans d'autres écoles ou types d'enseignement. Ces enseignants se basent généralement sur le fait qu'un élève n'ayant pas les compétences de base requises pour une tâche alors *« des échecs et des frustrations inutiles se produiront et il ne sera pas possible de s'engager efficacement dans l'activité tant que ces compétences ne seront pas acquises »*³⁴ [traduction libre] (Baumgard, Brown et al., 1982, p.19). Par exemple, d'après Avramidis & Norwich (2002, p.135), une étude de Forlin en 1995 a montré que *« les éducateurs acceptaient moins bien les enfants ayant des déficiences intellectuelles que ceux ayant des invalidités physiques »*.

En ce qui concerne les parents des enfants présentant une déficience intellectuelle, ils *« sont souvent incertains ou ambivalents quant à leurs rôles parentaux et inquiets au sujet de la préparation de leur enfant à cette transition »* (Julien-Gauthier et al., 2015, p.57).

Selon Petit (2001), en situation d'inclusion, les élèves présentant une déficience intellectuelle nécessite une prise de conscience de la part de l'enseignant et notamment à travers la définition d'objectifs d'apprentissage fonctionnels car *« une dimension fonctionnelle est*

³³ *« Most local schools have little if any knowledge of how to best educate these students, of what technologies are available to assist them, and of how to obtain needed and appropriate support services from outside agencies. »*

³⁴ *« (...) failure and frustration will occur, and engaging effectively in the activity will not be possible until those skills are acquired. »*

introduite dans les objectifs d'apprentissage pour tenir compte des caractéristiques des élèves présentant une déficience intellectuelle » (Petit, 2001, p.38). Il s'agit bien ici d'une adaptation pédagogique et environnementale en fonction des besoins et des capacités de chacun. Par pédagogie adaptée, Petit (2001, p.38) entend : *« une approche qui propose aux élèves des expériences d'apprentissage leur permettant d'atteindre les objectifs éducatifs désirés »* (Petit, 2001, p.38).

Malheureusement, selon Katz & Mirenda (2002), plusieurs recherches auraient démontré que pour les enfants ayant une déficience intellectuelle, on n'observe pas de différences de compétence académique entre ceux en situation d'inclusion comparé aux autres. Ils avancent également que selon d'autres études, ceux en intégration passaient finalement autant de temps avec des enseignants du spécialisé que ceux qui fréquentaient cet enseignement. Katz et Mirenda concluent donc que selon différentes recherches : *« l'intégration s'est avérée avantageuse pour les résultats sociaux et comportementaux, et elle a fourni un enseignement des compétences académiques, fonctionnelles et de base qui était égal à celui dispensé dans des contextes plus ségrégués »*³⁵ [traduction libre] (Katz & Mirenda, 2002, p.17). Les résultats ne montrent également aucun effet négatif. D'autres auteurs plus optimistes suggèrent que *« là où il existe des attitudes positives en matière d'intégration, le label "élève de la classe spéciale" ou "retard mental" est atténué autant que possible »*³⁶ [traduction libre] (Minnesota Department of Education, 1966, p.26).

7. Conclusion

La clé du système scolaire aujourd'hui est de trouver mille et une façon de pallier aux inégalités quelles qu'elles soient et en particulier pour celles liées à un handicap. En effet, *« nous devons transformer nos représentations pour reconnaître en tout individu en « situation de handicap » une personne éducable »* (Joguet, 2019, p.42) ce qui rejoint le principe d'éducabilité de Meirieu. C'est justement de *« la capacité à remettre en cause ses perceptions, ses représentations, ses acquis que dépend la validité des connaissances et des expériences »* (Abdallah-Preteille, 1997, p.127). En effet, selon Astolfi et Zakhartchouk,

³⁵ *« Integration proved to be advantageous for social and behavioral outcomes, and that it provided academic, functional, and basic skills instruction that was equal to that provided in more segregated setting. »*

³⁶ *« Where positive attitudes exist regarding integration, the label of "special class student" or "mentally retarded" is de-emphasized insofar as possible. »*

« raisonner ainsi, c'est rester au plus près de la réalité des apprentissages opérés et des obstacles repérés, contenu d'un enseignement par contenu d'enseignement » (as cited in Feyfant, 2016, p.10). Il faut que chaque personne concernée apporte son soutien à tous les élèves et les amène au maximum de leurs capacités. D'ailleurs, « l'une des caractéristiques communes aux systèmes scolaires les plus performants est que, sous une forme ou une autre, ils assurent l'éducation et le soutien de tous les élèves » (UNESCO, 2009, p.12).

En tant qu'humain, nous « n'avons aucune raison de différencier des élèves à partir de qualificatifs qui les stigmatisent et les abaissent aux yeux de leurs pairs en maintenant chez ces derniers des représentations totalement erronées » (Joguet, 2019, p.42/43). Au contraire, l'inclusion dans le milieu scolaire ordinaire devrait être une aide et devrait appeler à une co-construction de notre société sans stigmatisation car « une société n'existe que dans la mesure où les individus y prennent part, au sens d'une part active » (Abdallah-Preteille, 1997, p.131). L'éducation inclusive vise « un apprentissage d'un vivre ensemble respectueux des particularités individuelles et des milieux sociaux, et le développement d'un modèle de société où tout individu trouve une place correspondant à sa particularité et collabore au bien-être de tous » (Ebersold, 2017, p.18).

Un changement de mot, de terme ne sera pas suffisant pour faire évoluer les pratiques « mais il permettra de penser autrement l'accueil de tous les enfants à l'école ordinaire... car les mots aussi font les choses » (Thomazet, 2006, p.26) et Petit (2001, p.35) va jusqu'à dire que « les mots sont également un outil capable de transmettre une meilleure compréhension d'une réalité ». De plus, tout changement prend du temps et il convient de garder à l'esprit que « Toute initiative et toute action de nature à promouvoir des systèmes éducatifs plus inclusifs est pertinente et peut marquer un tournant important dans son développement ultérieur » (UNESCO, 2009, p.22).

Je conclus cette partie par cette citation de circonstance: « le véritable mérite n'est pas de réussir seul et d'écraser les autres, mais d'être soucieux de tout un chacun, proche ou lointain, en affirmant un humanisme qui contribue à « faire une société ensemble » (Bonnefon, 2013, p.93).

Partie Pratique

1. Questions de recherche et hypothèses

L'enseignement change sans cesse afin de parvenir à plus d'équité entre les élèves. En effet, en plus de montrer le côté ségrégationniste, « *les tests PISA, les indicateurs de l'enseignement ou encore de nombreuses études, indiquent que notre système scolaire est particulièrement et profondément inéquitable* » (Versele, 2019, p.12) De ce fait, de nombreuses réformes ont été implantées pour tenter d'améliorer la qualité de notre système. Nous avons créé un enseignement spécialisé, nous avons ensuite proposé des intégrations pour se diriger aujourd'hui vers l'inclusion scolaire. Les débats sont nombreux quant à l'efficacité de ces réformes et leur faisabilité. Dans cette recherche, nous allons nous centrer sur l'équité pour les enfants ayant des besoins spécifiques à l'école primaire. Il est à ce jour difficile de déterminer quelles pratiques sont les plus porteuses tant les situations, les orientations, les contextes sont différents. Selon Aylwin (1997), il semblerait que beaucoup de facteurs doivent être réunis pour assurer la qualité escomptée comme le regard des enseignants, le climat social, la formation du personnel, la participation de la famille dans le processus, la communication au sein de l'équipe, la coopération, les ressources matérielles, l'équipe éducative concernée,... Dans notre pays, la pratique inclusive fait son entrée et comme nous le savons, sa mise en place est fortement influencée par les croyances, les connaissances, les expériences, les ressentis, les attitudes mais également la mise en place des aides, des aménagements pour ces élèves. Le choix de l'intégration ou de l'inclusion pourrait lui aussi être un facteur d'influence. Ceci m'amène donc à me poser la question suivante :

« Quelle est l'efficacité des différentes adaptations scolaires mises en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »

Le but de ma recherche est donc de comprendre l'influence de certains éléments dans le processus des adaptations. Cette question engendre donc diverses hypothèses basées sur mes recherches théoriques.

Comme nous le savons, les enfants sont inégaux face au soutien familial apporté. Celui-ci pénaliserait davantage les élèves ayant des difficultés. Or, nous pensons que les familles des

élèves nécessitant des adaptations ont un rôle à jouer dans l'intégration ou l'inclusion et impactent fortement l'effet de celles-ci. Il est même possible que cet apport familial permette d'atténuer les difficultés rencontrées d'un point de vue scolaire. En effet, « *de plus en plus d'études mettent d'ailleurs en évidence l'importance du partenariat école-famille et démontrent à quel point l'engagement parental influence le rendement scolaire, l'adaptation et la poursuite des études de l'élève* » (Rousseau, 2010, p.139). C'est pourquoi, nous émettons l'hypothèse que **le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires renforce l'efficacité des aménagements.**

De plus, suite aux nouvelles réformes, aux nouveaux outils et aux nouvelles pédagogies qui tentent de gérer de plus en plus l'hétérogénéité dans les classes, selon nous, **les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour gérer un ou plusieurs enfants à besoins spécifiques au sein d'une classe.** En effet, suite à un constat peu concluant de l'implémentation de l'inclusion, Rousseau (2010, p.113) affirme qu'il faut s'assurer « *de procurer du soutien [...] et de la formation aux enseignants* ». De plus, il est nécessaire que les adaptations pour ces élèves soient ajustées et individualisées selon le type de handicap, difficultés, besoins rencontrés. Rappelons également que deux élèves ayant des difficultés similaires n'ont pas toujours besoin des mêmes adaptations. Ajoutons aussi qu'avant « *de devoir choisir entre une classe spéciale ou une classe ordinaire pour leur progéniture, les parents mentionnent qu'il est primordial que l'enseignant ait une formation adéquate traitant des besoins particuliers de leur enfant* » (Rousseau, 2010, p.123).

Enfin, « *il semblerait que la décision de placement que prennent les parents repose, entre autre, sur l'ampleur du soutien requis par leur enfant et des bénéfices que ce dernier pourrait retirer du système scolaire ordinaire* » (Rousseau, 2010, p.123). Les dispositifs visant à réduire les inégalités sont chacun défendus pour leurs qualités respectives. Pour certains élèves, « *de simples adaptations pédagogiques suffisent pour permettre à ces élèves de réussir* » (Hammeken, 2009/2013, p.4). Bien évidemment cela n'est pas le cas pour l'ensemble. Ces adaptations doivent rencontrer les besoins de l'enfant. Il semblerait donc que différencier les modalités d'enseignement, individualiser les aides, d'après la circulaire de rentrée française 2016 « *visé à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire* » (as cited in Feyfant, 2016, p.3). C'est pourquoi :

« *L'égalité des chances implique que des mesures d'adaptation sont en place pour supprimer ou minimiser l'impact du handicap sur les performances authentiques,*

ce qui égalise les chances. L'égalité des chances implique également que des modifications aux points d'entrée et aux critères de référence du programme peuvent être apportées afin que les élèves handicapés soient en mesure de progresser dans toute la mesure du possible ». (Traduction libre de Jackson, 2005, p.9).

Au vu de ces informations, nous pensons donc que **les aménagements mis en place améliorent les performances scolaires.**

2. Méthodologie

2.1. Echantillon

Nous avons choisi de réaliser notre étude au sein d'une seule école rurale regroupant un public favorisé ayant un indice socioéconomique de 16 sur 20. Celle-ci accueille d'une part des élèves en intégration et d'autre part une classe inclusive. Comparer ces deux situations vécues par un personnel commun nous paraît être judicieux. Nous avons donc décidé d'interroger l'enseignante de la classe ordinaire qui accueille la majorité du temps l'élève en intégration. Ensuite, nous avons interrogé l'enseignante de l'ordinaire qui accueille quelques heures l'élève en inclusion. De plus, nous avons interrogé l'institutrice de la classe inclusive détachée d'une école spécialisée regroupant trois types : 1,2 et 3. Ensuite, il nous a semblé opportun d'interroger la directrice de l'école ordinaire car elle vit au quotidien les deux situations. Elle sera donc en mesure de nous apporter des précisions, des constatations sur les deux dispositifs et éventuellement, préciser les facteurs influençant l'efficacité des adaptations notamment en matière d'intégration sociale de ces deux élèves. Pour l'élève en inclusion, le directeur de l'école spécialisée à laquelle est attachée la classe inclusive pourra nous préciser l'objectif de départ et ce qu'il constate aujourd'hui en termes d'avantages et d'inconvénients. Il pourra éventuellement nous apporter des précisions quant au soutien de la famille dans le dispositif. Pour chaque élève, il nous semble utile d'interroger une personne ressource extérieure qui vient en aide à l'élève dans ses difficultés. C'est pourquoi, pour l'inclusion, nous avons choisi la coordinatrice pédagogique de la classe inclusive et pour l'intégration, la psychologue du CPMS. Ces deux personnes nous apporteront à nouveau des informations sur les avantages et les limites de chaque situation. La sélection des personnes s'est réalisée dans

le but de comparer des dispositifs d'adaptations différents ainsi que les facteurs influençant l'efficacité des adaptations. Cette étude de cas justifie donc la taille relativement réduite de notre échantillon.

2.2. Méthode et instruments

Afin d'obtenir les résultats nécessaires à notre recherche, nous avons utilisé une étude de cas « *reconnue par la communauté scientifique pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables* » (Alexandre, 2013, p.27). Cette méthode recueillant des données qualitatives nous paraît être la plus judicieuse pour rendre compte de l'avis des acteurs (Dahl, 2016) vivant les situations car elle est « *portée par une volonté de comprendre le fonctionnement d'un phénomène à travers une plongée dans ses éléments constitutifs* » (Alexandre, 2013, p.30). Comparer ces deux élèves ayant un âge similaire et passant quelques heures par semaine ensemble, nous permettra de comparer la situation de l'un et de l'autre au niveau de l'efficacité des adaptations mais aussi de comprendre les facteurs qui peuvent influencer la mise en place de ces aménagements. En effet, « *l'étude de cas pour expliquer les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle* » (Alexandre, 2013, p.28) semble pertinente.

A cette fin, un seul outil sera employé à savoir un questionnaire à réponses ouvertes envoyé par e-mail. Les questions ouvertes « *sont utiles dans les enquêtes à très petite échelle, pour recueillir des commentaires ou avis personnalisés en impliquant personnellement le répondant* » (Lafontaine, 2017, p.13). L'envoyer par mail permet de leur laisser le temps nécessaire pour le compléter mais aussi à limiter l'influence du contexte d'une interview (Lafontaine, 2017). Chaque mot a été choisi et réfléchi afin de ne pas orienter les sujets dans leur réponse (Lafontaine, 2017). Le nombre de questions varie entre sept et quinze. Le but de cette procédure est de comparer les avis à différents niveaux d'implication. De plus, « *l'observation de la construction de la réalité par les personnes constitue la force de la validité interne de la recherche qualitative* » (Alexandre, 2013, p.29). Cependant, ces résultats auront une certaine limite au niveau de la validité externe étant donné que nous analyserons un seul cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il nous sera donc impossible de généraliser nos résultats d'autant plus que « *les objets d'étude en éducation sont présumés être fluctuants, changeants, multifacettes et hautement contextualisés* » (Alexandre, 2013, p.29).

Les données recueillies seront dans un premier temps retranscrites entièrement dans un même document pour favoriser le traitement de celles-ci. Pour les analyser, « *il convient, d'abord, d'épurer et d'organiser les données qui seront pertinentes pour l'étude* » (Dahl, 2016, p.42). Ensuite, nous procéderons à recoupement des données traitant des informations semblables c'est-à-dire par hypothèse. Ces informations seront regroupées par personne interrogée de manière à comprendre les avis de chaque participant par thématique pour la situation sur laquelle il a été interrogé. La prochaine étape consiste alors à « *déceler et d'expliquer ces différences et ces similitudes, puis explore les liens de causalité possibles* » (Dahl, 2016, p.43). Enfin, les observations seront confrontées aux éléments de la revue de littérature.

2.2.1 Cadre éthique

Réaliser une étude sur base de questionnaires à réponses ouvertes demande de la prudence au niveau éthique car comme l'explique Lafontaine (2017), il s'agit d'une intrusion dans la vie du sujet qui y répond. En effet, « *celle-ci n'est pas seulement une question technique, c'est aussi une question éthique, une affaire de respect* » (Lafontaine, 2017, p.3). C'est dans ce but que dans un premier temps, un contact par téléphone et/ou en personne a eu lieu. Ensuite, la recherche a été expliquée à chaque personne individuellement de manière détaillée. Puis, la lettre descriptive qui mentionne les objectifs de l'étude leur a été présentée. Un consentement libre et éclairé est signé par chaque membre afin de mentionner leur accord de participation par écrit. Les différents acteurs ont été informés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment ou qu'ils étaient libres de ne pas répondre à une question si celle-ci posait problème. De plus, il a été explicité clairement aux participants que participer à l'étude n'aboutirait en rien à un jugement et ne leur causerait aucun préjudice.

Une attention particulière est accordée aux différentes données recueillies permettant peut-être d'identifier les élèves, les écoles et les professeurs. Afin de ne mentionner aucun renseignement personnel et donc d'assurer l'anonymat de chaque intervenant, un codage sera de rigueur. Les données reçues par mail seront supprimées une fois retranscrites afin d'empêcher la traçabilité des données.

2.2.2 Comparaison des points de vue

La première partie s'intéressera à l'enfant en intégration. Tout d'abord, nous expliquerons brièvement les difficultés rencontrées par l'élève puis nous dresserons une liste des différents aménagements, dispositifs, adaptations préconisés dans ce cas. Ensuite, nous tenterons de résumer l'avis de chaque participant dans le but de connaître leur point de vue sur la faisabilité de la mise en place de ceux-ci dans ce contexte. Nous exposerons l'avis de chaque acteur pour chacune des hypothèses. Une petite synthèse des points de vue à nouveau par hypothèse sera également proposée.

La deuxième partie sera identique pour l'élève en inclusion avec notamment l'avis de l'institutrice de la classe ordinaire qui accueille cet enfant.

La troisième partie, sur base des réponses des directeurs, il s'agira de dégager les avantages et les limites pour chaque situation à savoir l'intégration et l'inclusion.

2.2.3 Comparaison à la littérature

Cette partie portera sur la confrontation des points de vue à la littérature au niveau de l'intégration puis de l'inclusion. Tout d'abord, nous confronterons les avis sur l'impact du soutien de la famille. Ensuite, nous comparerons leurs opinions quant à la formation des enseignants. Nous nous baserons sur six questionnaires c'est-à-dire celui de l'enseignante de la classe ordinaire qui accueille l'enfant en intégration, celle qui accueille l'enfant en inclusion, celui de la coordinatrice pédagogique, celui de l'enseignante de la classe inclusive et ceux des directeurs de chaque établissement. Ces interviews permettront de comprendre si les enseignants se sentent suffisamment formés pour accueillir un élève en intégration et/ou un élève en inclusion et éventuellement les divergences selon l'école à laquelle ils sont rattachés : le spécialisé ou l'ordinaire. Enfin, nous nous intéresserons à l'impact des aménagements sur la performance scolaire de l'élève. Il s'agira d'identifier si ceux-ci permettent une réelle augmentation des performances pour ces élèves.

Les différentes informations récoltées seront ensuite analysées et « décortiquées ». Ces éléments nous permettront de mettre en relation ces deux situations avec la littérature de référence proposée précédemment. En effet, le but sera de mettre en regard la pratique et les

constatations d'acteurs vivant la situation avec d'une part les pratiques préconisées et les éléments présents dans la revue de littérature.

3. Présentation des résultats

Nous allons ci-dessous présenter et analyser les données récoltées issues des questionnaires. Les informations seront regroupées pour les acteurs de l'intégration puis de même pour la situation d'inclusion.

Nous aurons d'abord recours à une analyse descriptive visant à détailler l'avis général pour chaque dimension abordée dans les questionnaires pour chacune des situations. Seuls les éléments pertinents à notre revue de littérature seront proposés, à savoir : les difficultés rencontrées, les aménagements mis en place, le soutien de la famille, la formation des acteurs et l'impact des aménagements sur les performances scolaires. Ensuite, nous mettrons en perspective les données récoltées pour l'intégration et l'inclusion afin de dégager les points communs et les divergences.

Afin de rester fidèle au cadre éthique, nous allons expliciter le codage utilisé. Lorsqu'on comparera les points de vue des différents acteurs, nous utiliserons un « I » pour les institutrices, un E pour les élèves, un D pour les directions, un P pour la psychologue et enfin un C pour la coordinatrice de la classe inclusive. Chacune de ces lettres sera accompagnée d'un 1 lorsqu'il s'agit du personnel de l'intégration et un 2 pour l'élève en inclusion. L'enseignante de l'ordinaire accueillant certaines périodes l'élève en inclusion sera représentée par « I3 ». Il convient tout de même de rappeler que la directrice de l'élève en intégration accueille la classe inclusive dans son école bien que celle-ci ne dépende pas d'elle.

3.1. L'intégration

L'ensemble des réponses sont disponibles dans les annexes. Il s'agit d'une élève dyslexique et dysorthographique qui est actuellement en 5^e année de l'enseignement fondamental ordinaire. Les difficultés rencontrées sont principalement, d'après l'enseignante, la confusion des lettres, la lecture difficile ainsi que la compréhension. Cette élève a été « diagnostiquée » type 8. Elle

bénéficie de 4h d'intégration à savoir 3h avec une institutrice et une heure avec une logopède.
Pour ce qui est des heures d'intégration :

E1 : *« l'institut en intégration poursuit le travail du titulaire en l'adaptant en fonction des difficultés de l'enfant ou en amenant des outils supplémentaires ».*

L'heure de logopédie est dispensée pendant les heures de cours du groupe classe. La logopède *« travaille plus particulièrement la fluence de la lecture, la compréhension, les confusions (b/d), la conjugaison ».*

D'après la psychologue, avant l'intégration, différents aménagements étaient déjà mis en place car *« c'est après avoir essayé différents aménagements et avoir jugé ceux-ci insuffisants que l'on prenait la décision (avec le PMS, l'enseignante d'intégration) d'envisager l'intégration »* (D1). Voici la liste :

- Feuilles A4 (police interligne adaptés et sans recto-verso)
- Aide à la lecture avec des bandelettes jaunes (structure de son regard)
- Exercices et devoirs adaptés (moins longs, aide de sa maman organisée,...)
- Casque anti-bruit
- Position devant le tableau
- Tutorat avec un autre élève
- Utilisation du fluo (pour les infos importantes)
- Temps supplémentaire
- Aide individualisée en lecture avec une enseignante retraitée bénévole.

Depuis que l'enfant bénéficie du dispositif d'intégration, selon l'enseignante et la psychologue, d'autres aménagements ont été ajoutés :

- Une séance d'animation en classe pour expliquer la dyslexie aux autres élèves de la classe avec des exercices et jeux de mise en situation pour tous par le CPMS.
- Une aide logopédique et scolaire (institut) à raison de 4h par semaine
- L'introduction de la tablette comme aide à la lecture et à l'orthographe.
- Le fichier d'orthographe (devoir journalier en orth) est adapté. L'élève a une photocopie agrandie du fichier pour simplement le compléter alors que les autres élèves doivent tout recopier.
- Dans les devoirs d'ORTH, l'enfant doit corriger lui-même ses fautes mais dans les autres matières, nous corrigeons pour lui quand l'objectif n'est pas l'orthographe.

- Réduction de certains exercices.
- Feuilles agrandies.
- Lors de cette dernière période, nous mettons en place la lecture et la production d'écrits via la tablette (sur notability).

Pour cette enfant, ces différents aménagements, selon la institutrice, « *ne demandent pas trop d'énergie à l'enseignant-titulaire. C'est une question d'habitude* ». Il semblerait que dans ce cas-ci, selon la psychologue, un maximum d'aménagements pour cette élève a été mis en place.

Toujours selon l'enseignante, les aménagements n'engendrent « aucune réaction « négative » de la part des autres élèves. Ils sont bien conscients que l'enfant a des difficultés et que c'est tout à fait normal que le travail soit adapté pour lui ». Elle nous dit également que « les autres enfants sont solidaires. Ils demandent assez régulièrement pour aider l'enfant en difficultés (lui réexpliquer un exercice qui n'a pas été compris, soutenir l'enfant pour qu'il termine son exercice, l'encourager...) ».

D'après la directrice, l'intégration vécue dans ce cas-ci est plutôt considérée comme une aide spécifique apportée car « *elle permet aux enfants en difficultés de suivre les cours en restant dans la classe ordinaire* ». Cependant, elle nous explique que le terme « intégration » n'est pas forcément le meilleur selon elle car « *elle n'intègre pas quelqu'un d'extérieur dans une classe mais elle aide plutôt un enfant à tenir le cap et à rester dans le bateau* ».

3.1.1. L'enseignante

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

En ce qui concerne le soutien de la famille, l'enseignante nous précise que c'est vraiment très important. Selon elle, l'élève doit se sentir soutenue par ses parents. De plus, elle évoque un soutien au niveau scolaire c'est-à-dire dans les apprentissages. Pour cette élève elle mentionne que les parents sont présents et consacrent du temps pour accompagner l'enfant dans la réalisation de ses devoirs. Cela lui permet d'avoir une première correction par exemple dans le cas d'une confusion de lettres. Ce soutien est d'ailleurs repris dans ses facteurs essentiels au bon déroulement de la scolarité de cet élève. Elle mentionne également que leur soutien a un

impact positif tant sur les apprentissages de leur enfant que sur elle car elle explique se sentir moins « seule » face aux difficultés.

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

D'après E1, à sa connaissance, aucune formation n'est proposée pour ce type d'élèves. Cependant, cette institutrice se sent déjà bien informée sur le sujet « *à force de rencontrer des enfants avec de telles difficultés* ». Par ailleurs, elle rapporte qu'il serait « *intéressant de pouvoir suivre des formations pour pouvoir gérer au mieux les difficultés* ». De plus, le contact avec l'institutrice en intégration serait importante pour sa propre formation, son développement et que cette venue est aussi bénéfique tant pour l'élève que pour l'enseignante.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

L'enseignante pense que malgré les aménagements, il faudrait davantage d'aide individualisée notamment plus d'heures d'intégration. Selon l'institutrice, le suivi logopédique et les heures d'intégrations sont des facteurs indispensables au bon déroulement de la scolarité de l'enfant. Elle explique que les aménagements permettent un allègement du travail mais qu'il y aurait encore moyen de les améliorer, d'en ajouter.

Cependant, l'enseignante constate qu'un décalage au niveau du rythme de travail persiste malgré les aménagements et que celui-ci est souvent difficile à gérer. Par exemple, malgré la réduction de la charge de travail, l'enfant ne parvient que très rarement à finir ce qui lui a été demandé.

Elle précise tout de même qu'il convient de garder à l'esprit qu'il « *est important d'accepter le trouble et les éventuelles limites qu'il engendre* ». De plus, la motivation de l'enfant favorisera les aides mises en place.

3.1.2. La psychologue

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

La psychologue pense que le soutien de la famille est un atout pour autant qu'il y ait « *une bonne coordination entre école et famille* ». Elle relève que les parents connaissent parfois très mal les troubles de leur enfant les assimilant parfois à « *de la paresse ou de la mauvaise volonté* » ce qui engendre une « *mauvaise compréhension des difficultés réelles vécues* ». Elle

mentionne également qu'il est possible de constater une pression forte et difficile à vivre pour l'enfant.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

Elle trouve que les aménagements mis en place pour cette élève sont suffisants.

3.1.3. La directrice

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

La directrice exprime qu'elle « *est persuadée de l'importance de l'implication de la famille, que ce soit dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé* ». Elle ira même jusqu'à dire que « *cela se remarque dès l'entrée à l'école maternelle (et probablement avant cela mais je ne suis pas une spécialiste de la petite enfance). Certains enfants sont stimulés, encouragés, éveillés. On le perçoit facilement dès l'entrée dans les nombres, la conscience phonologique, la lecture mais aussi l'éveil, le vocabulaire, l'expression artistique...* ». Cependant, elle nuance que « *ce n'est pas parce que les parents sont impliqués que les enfants ne seront pas confrontés à des difficultés spécifiques* ».

En ce qui concerne particulièrement l'intégration, elle ira même jusqu'à dire que la collaboration parents-école est primordiale. Par exemple, la directrice explique qu'il est nécessaire que les parents soient au courant et proposent les mêmes dispositifs à la maison que ceux proposés en classe. En revanche, « *on ne demande pas aux parents de se transformer en instituteur mais simplement de maintenir une certaine cohérence pour l'enfant* ».

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

La directrice rejoint ce qui a été dit par l'enseignante sur le fait qu'il n'y ait pas de formation obligatoire spécifique pour les enseignants. Selon elle, « *ça devrait faire partie de la formation initiale des enseignants* ». Pour sa part, elle a suivi une formation sur les tablettes dans le but de mieux encadrer les élèves. Le problème qu'elle relève est le coût élevé de ces formations. Elle pense qu'il serait « *primordial que la formation initiale des enseignants consacre une grande partie de ses cours aux élèves à besoins spécifiques* ». Elle mentionne également qu'il serait nécessaire que les enseignants travaillant dans le spécialisé « *aient tous*

une formation complémentaire en orthopédagogie ». De plus, elle reproche que lors de partenariats entre école spécialisées et ordinaires, des temps de concertations « *dont l'objectif serait d'améliorer la collaboration entre les différents intervenants au service de l'intégration de l'enfant* » ne soient pas prévus. Enfin, elle émet l'utilité d'une éventuelle « *filière consacrée à ce volet dans le Master en Sciences de l'Education* ».

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

D'après la directrice, pour les enseignants, le temps et l'énergie nécessaires à l'intégration est un frein malgré leur richesse pour l'enfant. En effet, pour prévoir tous ces aménagements, cela demande du travail supplémentaire, des concertations entre acteurs,... Elle précise également que « *comme il n'y pas de moments de concertation prévus entre les différents intervenants, l'enseignant gère souvent lui-même les adaptations* ». La progression et les difficultés persistantes font l'objet de réunions trois fois par année scolaire. Ces adaptations, ces aménagements permettent selon elle aux enfants en difficultés de suivre les cours en restant dans la classe ordinaire. L'intégration « *aide plutôt un enfant de la classe à tenir le cap et à rester dans le bateau* ».

3.1.4. Les différents points de vue

Dans cette partie, nous allons essayer de dégager les tendances générales pour chacune des hypothèses.

Premièrement, en ce qui concerne **le soutien de la famille**, tant au niveau de la direction, de l'enseignante et de la psychologue, chacune s'accorde à dire qu'il est primordial. Elles reconnaissent l'importance de celui-ci et ce, pour la directrice, dès la maternelle. L'enseignante et la direction évoquent l'intérêt de l'implication des parents afin qu'ils sachent de quels troubles leur enfant souffre, les difficultés rencontrées mais aussi les dispositifs et les aménagements mis en place. Les parents de cette élève ont un impact positif sur ses apprentissages car ils ont une bonne connaissance de ses difficultés, ce qui leur permet d'accompagner leur enfant dans les devoirs, les éventuelles corrections sans pour autant « *se transformer en instituteur* » (D1). Ils interviennent notamment lors des confusions que l'élève pourrait avoir.

Deuxièmement, en ce qui concerne **la formation des enseignants**, ni la directrice ni l'institutrice n'ont la connaissance de formation (obligatoire) pour ce type d'élèves. Si l'enseignante se sent suffisamment informée/formée sur les difficultés rencontrées par cette élève, elle reconnaît la nécessité d'une formation pour apprendre à mieux les gérer en classe. Au contraire, la directrice pense que la formation pourrait être plus poussée notamment lors de la formation initiale mais aussi dans la formation continue. Celle-ci soulève le prix parfois trop onéreux de ces formations. Au niveau du contact avec l'enseignement spécialisé engendré par l'intégration, l'enseignante se sent formée/informée au contact de l'enseignante d'intégration. Cet avis rejoint celui de la directrice qui la caractérise comme étant expérimentée avec beaucoup de ressources et de créativité.

Troisièmement, en ce qui concerne **l'impact des aménagements sur les performances scolaires**, la psychologue les trouve suffisants. Pour ce qui est de la directrice et de l'enseignante, l'avis est un peu plus mitigé. Même si elles reconnaissent les nombreux aménagements mis en place, elles considèrent toutes les deux qu'il serait possible de les améliorer. L'enseignante nous évoque qu'il faudrait davantage d'individualisation pour cette élève (avec plus d'heures de logopédie par exemple) alors que la direction pense qu'il est difficile de mettre plus d'aides en place au vu de la charge de travail et le temps que cela représente. Pour la directrice, ces aménagements permettent juste à l'enfant de « *rester dans le bateau* ».

3.2. L'inclusion

L'élève dont il est question fréquente une classe inclusive mise en place depuis septembre 2018. La plupart des élèves sont porteurs d'un handicap de type 2 (retard mental modéré ou sévère) bien qu'ils « *ont tous un niveau différent, que ce soit pour le langage, l'autonomie, la psychomotricité fine, la lecture, la pensée mathématique,...* ». Pour cet élève, la D2 nous informe qu'à son inscription, un bilan a été réalisé par un organisme d'orientation. De plus, il a été testé par les logopèdes de l'école afin de le placer le plus judicieusement possible.

I2 a déjà accueilli des élèves ayant les mêmes pathologies que cet élève étant donné que selon elle, les handicaps ne peuvent être réellement comparés. L'inclusion avec les enfants de l'ordinaire se fait principalement sur les temps de midi (il dîne avec les élèves de cinquième année). Il suit également les ateliers d'éveil le vendredi après-midi, il passe les récréés avec les 4^e, 5^e et 6^e années et enfin il va à la gym et à la piscine avec la classe de cinquième année.

Lors des périodes avec la classe de l'ordinaire, I3 constate que les enfants sont gentils et attentifs avec lui et que la plupart l'aide spontanément. Pour D1, ainsi que I2, il n'est pas suffisamment « armé » pour suivre un enseignement ordinaire.

Pour ce qui est des aménagements, I2 mise beaucoup sur l'autonomie et affirme que « *dans l'ensemble, chacun [des élèves] a compris que le travail en autonomie est adapté à ses besoins, ses compétences et cela se passe bien* ». Ce système lui permet également de diminuer le nombre de remarques. Les aménagements pour cet élève sont :

- Mise en place d'un horaire de travail par semaine afin de le « motiver » pour le travail en autonomie
- Travail en face à face
- Manipulation jusqu'à ce que la nouvelle matière soit comprise, divers référentiels (majuscule, chiffre en dizaines, ...)

Afin de préparer au mieux des ateliers individualisés pour chaque élève, I2 rapporte devoir travailler également pendant les vacances. De plus, le directeur de l'enseignement spécialisé nous rappelle que la classe inclusive dépend de son école et donc que ces enfants-là bénéficient « *de toute l'infrastructure humaine et matérielle de l'école spécialisée* ».

En ce qui concerne les heures passées avec la classe de l'ordinaire, I3 nous informe que cet élève travaille sur les mêmes documents que les autres élèves étant donné qu'il n'est présent que pour les cours d'éveil. C'est pourquoi, l'accueillir ne lui demande pas beaucoup de temps en termes de préparation. De son côté, voici les aménagements mis en place :

- Placement dans l'allée centrale au premier ou deuxième banc
- Un enfant est placé à côté de lui pour l'aider
- Stimulation, implication active dans les réponses au tableau
- Allègement des exigences en termes de copie du tableau

Selon E3, les difficultés principales se situent au niveau de la lecture, de son vocabulaire, du rythme de travail. Lors des cours d'histoire, elle précise que cet élève rencontre des champs lexicaux inconnus pour lui. Cependant, il « *ose demander la signification d'un mot ou*

l'autre » (I3). Malheureusement, lorsqu'il travaille sur un document écrit, « *il a parfois tendance à décrocher* » (I3).

I3 constate que, lors des deux réunions auxquelles elle a assisté avec l'équipe de l'école spécialisée, « *l'aspect « apprentissages » est peu abordé. On parle essentiellement de sociabilisation et de motivation* » (I3). Elle exprime également être assez déçue « *qu'une de ses enseignantes ne soit jamais venue en classe avec lui afin de le guider, comme on me l'avait promis* » (I3). On lui aurait expliqué que cet élève « *prend ce qu'il peut prendre* ». Malgré tout, elle « *souhaiterait une collaboration plus étroite afin d'aider E2* » (I3).

3.2.1. L'enseignante de la classe inclusive

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

Selon cette enseignante, la « *situation familiale ne permet pas de faire en sorte « qu'il aime l'école* » ». Cet élève ne voit pas l'utilité de travailler en classe et d'apprendre des choses. Dans ce cas, l'institutrice trouve que la famille a plutôt un impact négatif et qu'il « *n'a pas de modèle à la maison qui lui explique qu'il est important de travailler* » et d'apprendre des choses à l'école. Ceci engendre un combat quotidien pour l'amener à progresser.

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

L'enseignante ne sent pas suffisamment ni formée ni informée. Cependant, elle a connaissance qu'il existe des formations sur le handicap en général mais [qu'] elles sont rarement ciblées sur leur réalité et qu'il faudrait presque une formation par élève. Pour sa part, les formations qu'elle juge vraiment intéressantes sont celles dispensées au sein de l'école par « *des collègues qui ont l'expérience du terrain et qui vivent notre quotidien* ». Ces collègues ont l'occasion d'observer les élèves dont il est question et ainsi leur proposer des solutions, des pistes, des astuces pour leur quotidien. Elle estime certaines formations comme n'étant pas intéressantes et d'autres formations organisées par des privés comme étant trop onéreuses.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

L'inclusion est d'après l'institutrice, « *particulière puisqu'il y a un trop grand « décalage » entre les élèves de son âge et ses capacités* ». Cependant, il semblerait que passer du temps avec des enfants de son âge, comme le permet ici l'inclusion, serait bénéfique pour le bon

déroulement de sa scolarité. Elle considère que ce qui est mis en place est le mieux dans son cas car « *il n'a que très peu de considération pour l'école* ». L'enseignante nous explique que les aménagements mis en place comme les moments communs avec les enfants de son âge sont « *les seuls moments où il est «bien», épanoui, heureux* ». C'est pourquoi, ils essayent de lui en proposer le plus souvent possible.

On se situerait en réalité « *dans une intégration d'un point de vue social, il aime le contact avec les autres enfants* ». En revanche, l'enseignante nous fait part qu'en cours d'année, les enseignants de la classe de 5^e année ont proposé que cet élève suive les ateliers d'éveil avec les enfants de l'ordinaire sans aide supplémentaire. Bien que les débuts aient été compliqués, elle mentionne qu'au fur et à mesure « *il a commencé à suivre plus facilement, à comprendre de plus en plus et surtout, s'y intéresser au point de m'en parler* ». Bien qu'il ne soit pas capable, selon elle, de suivre les matières, elle constate qu'il « *essaie quand même de faire preuve, à ce moment-là, de motivation* ».

Malheureusement, elle constate tout de même que peu de choses le motivent malgré les aides et aménagements proposés.

3.2.2. L'enseignante de l'ordinaire

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

Cette enseignante est plutôt catégorique sur le fait qu'elle ne se sent pas formée pour accueillir cet élève. Elle a mentionné avoir assisté à deux réunions avec l'équipe de l'école spécialisée. Elle ne connaît pas précisément les difficultés que cet élève rencontre.

Elle pense qu'avec davantage de formation, elle pourrait l'aider davantage. De plus, elle mentionne que peu de retour sur ce qu'il vit lors de son inclusion dans la classe ordinaire est demandé.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

Elle constate une amélioration car « *il est de plus en plus capable de recopier une bonne partie des analyses collectives écrites au tableau, tout en suivant la leçon* » (I3) même si l'exigence est légèrement réduite car le but premier n'est pas l'écriture mais la participation

dans les apprentissages. Cependant, elle rapporte que parfois, E2 « *est motivé et continue d'écrire un peu plus que ce que je lui ai demandé* » (I3).

De plus, il semble capable « *d'établir un parallèle, de se situer sur sa feuille et sur le même document projeté au tableau interactif ce qui était extrêmement difficile les premières semaines* » (I3). Elle ajoute qu'il utilise de plus en plus son stylo car « *il a vu que les autres le faisaient* » (I3) mais aussi qu'il « *fait parfois preuve de curiosité et ose faire de petites remarques tout haut* » (I3). Venir au tableau le rendrait fier nous rapporte cette enseignante.

3.2.3. La coordinatrice

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

Selon la coordinatrice de la classe inclusive, elle trouve que tout enfant a besoin du soutien parental avec ou sans handicap(s)/difficulté(s) scolaire(s).

Les aménagements en classe augmentent les compétences

Selon la coordinatrice, l'accompagnement individualisé aurait un réel impact sur la scolarité de cet élève. De plus, elle rejoint l'avis de l'enseignante sur l'importance de l'alternance entre le milieu ordinaire et la classe inclusive. En effet, elle estime le contact avec les enfants normo-pensants nécessaire pour favoriser la communication et la socialisation en milieu naturel.

3.2.4. Le directeur de l'école spécialisée

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

Pour ce directeur, l'implication de la famille est primordiale. Il considère d'ailleurs que « *les enfants bien suivis à la maison progressent plus rapidement que des enfants abandonnés scolairement* ».

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

Le directeur nous informe qu'il y a des formations pour les enseignants prévues pour les enseignants. Il place les enseignants là où ils seront, selon lui, les plus performants. Ensuite, il

leur propose des formations spécifiques à leur fonction. En ce qui concerne la classe inclusive, la différence de niveaux est le problème majeur.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

D'après lui, les aménagements en classe ne visent pas « *un retour vers l'ordinaire d'un point de vue scolaire* ».

3.2.5. La directrice de l'école ordinaire

Le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires

La directrice de l'ordinaire connaît particulièrement bien la famille étant donné qu'une partie de la fratrie fréquente l'enseignement ordinaire de son école. Elle nous précise que ce sont « *des enfants venant d'un milieu social défavorisé* ». Elle ne rencontre que très peu les parents au sein de l'école. Elle estime qu'en plus de manquer d'armes, cet élève n'est pas soutenu dans le cadre familial. D'après elle, il s'agit ici de la plus grosse difficulté rencontrée. D'ailleurs, elle explique que malgré une grande stimulation, mettre beaucoup de choses en place, adapter le travail ou encore « *le rendre plus attrayant en percevant leurs centres d'intérêt* », si les « *les parents considèrent l'école comme « inutile », cela donne parfois l'impression de se battre contre du vent* ».

Elle estime également, en plus de ce qu'elle a exprimé pour l'enfant en intégration, que le soutien dans ce cadre est davantage essentiel. En effet, elle prend en considération le caractère parfois médical que représente l'inclusion. Enfin, la directrice estime que « *les parents peuvent également jouer un rôle important pour aider l'enseignant à appréhender, petit à petit, le verbal et le non-verbal de l'enfant* ».

La formation des enseignants pour les élèves en difficultés

La directrice nous informe que lors de la mise en place de l'inclusion, le personnel a reçu « *quelques journées de formations portant plus sur l'explication du cadre de l'inclusion et ciblée également sur les enfants porteurs d'autisme* ». Elle indique qu'elle n'a pas été formée pour les autres troubles/handicaps rencontrés dans la classe inclusive tels que la trisomie ou un retard mental léger/modéré/sévère.

Elle estime manquer cruellement de formation et elle se rend compte « *qu'il y a une réelle fracture entre les idées des enseignants du spécialisé et les nôtres* ». La collaboration ne se déroule pas telle qu'elle le souhaiterait.

Les aménagements en classe augmentent les compétences scolaires

Elle considère les aménagements comme étant principalement de l'inclusion sociale et non scolaire. Donc les compétences suivent ce même raisonnement.

3.2.6. Les différents points de vue

Premièrement, en ce qui concerne le **soutien de la famille**, tous s'accordent à dire qu'il est primordial. Pour le D2 ainsi que la coordinatrice, celui-ci est nécessaire que ce soit autant pour des enfants en difficultés que pour des enfants sans problème particulier. D2 pense d'ailleurs que les enfants bénéficiant d'un suivi à la maison, progressent plus vite que les autres. Cet élève serait impacté par sa situation familiale car l'école ne semble pas au centre de ses priorités (I et D1). Ceci impacterait assez fortement les aménagements mis en place. Il semblerait qu'il soit très peu motivé dans ses tâches scolaires. D'après D1 le caractère défavorisé de cette famille semble jouer un rôle. Cette directrice pense d'ailleurs, qu'en situation d'inclusion, au vu du caractère parfois médicalisé, le soutien des parents est davantage nécessaire.

Deuxièmement, en ce qui concerne la **formation des enseignants**, la directrice de l'ordinaire ainsi que I2 et I3 expriment un manque de formation. Le peu de formations reçues n'a, pour aucune d'elles, été suffisant. I2 reproche le caractère parfois trop éloigné de la réalité du terrain alors que D1 reproche le caractère trop centré sur un trouble en particulier. D1 et I3 constate une fracture entre le personnel du spécialisé et celui de l'ordinaire c'est-à-dire que l'ordinaire est davantage centré sur l'apprentissage de la matière alors que l'objectif de l'équipe du spécialisé serait davantage social. Comme le souligne D1, D2, I2 expriment la difficulté à être formé à la classe inclusive due aux différents niveaux entre les élèves. E3 déplore ne pas connaître précisément les difficultés rencontrées par cet élève et le manque de collaboration avec l'équipe du spécialisé.

Enfin, en ce qui concerne **l'impact des aménagements sur les performances scolaires de l'élève**, D2 nous précise que le but n'est pas d'envisager un retour vers l'ordinaire ce qui

rejoint les propos de D1, de l'enseignante et de la coordinatrice. En effet, d'après l'enseignante, l'inclusion ne lui permettrait pas de suivre les matières des enfants de son âge. Cependant, la motivation manifestée lors des moments communs lui permettrait de s'intégrer. Ces moments, d'après elle, sont ceux où l'enfant se sent le plus épanoui. Les retours des enseignants de l'ordinaire seraient positifs puisqu'il commencerait à suivre plus facilement, à comprendre et à s'intéresser à leurs apprentissages notamment en éveil.

3.3. L'intégration vs l'inclusion

Pour cette partie, nous avons interrogés les deux directeurs.

Pour la direction de l'école ordinaire, elle reconnaît que les deux concepts lui plaisent beaucoup *« même si les choses ne se déroulent pas « comme la législation le prévoit » »*. D'après elle, ces deux « systèmes » permettent tous deux de porter un regard sur l'enfant en difficulté/différent. Elle ajoute que l'inclusion, selon elle, est un concept exceptionnel pour des enfants n'ayant pas les capacités de suivre l'enseignement ordinaire *« même avec une personne ressource à leurs côtés »*.

Dans son école, elle trouve que la mise en place de cette classe inclusive n'est pas encore suffisamment rodée. La titulaire, d'après D1, n'a pas suffisamment d'expérience avec ce type d'enfant **sur le plan pédagogique**. Selon elle, *« il faut quelqu'un de vraiment « balaise » en didactique pour gérer les apprentissages de sept enfants, avec des forces et des faiblesses diverses tout en coordonnant également les interactions avec les autres classes »*.

En ce qui concerne le directeur du spécialisé dont dépend la classe inclusive, ces « deux choses » sont *« complètement différentes »*. L'intégration viserait ainsi *« à laisser dans l'enseignement ordinaire des enfants ayant des difficultés »*. Dans ce schéma, l'enseignement spécialisé serait une aide apportée quelques heures par semaine.

La classe inclusive accueille des enfants de type 2 de l'enseignement spécialisé avec *« les conditions d'encadrement de l'enseignement spécialisé »*. Il précise donc que *« l'objectif principal n'est pas un retour vers l'ordinaire d'un point de vue scolaire »*.

4. Interprétation et discussion

L'intégration et l'inclusion font aujourd'hui encore l'objet de nombreuses études. On remarque que les avis sont assez nuancés notamment car il est constaté que les différentes interprétations de ces concepts débouchent sur des réalités bien différentes. De plus, les pays n'ont pas toujours les mêmes politiques éducatives ce qui influence indéniablement l'enseignement et ce qui est mis en place sur le terrain. C'est pourquoi, pour cette recherche, nous avons décidé de sélectionner un échantillon qui nous permet d'observer ces deux réalités sur le terrain. Le peu de sujets interrogés nous invite à rester prudents quant aux interprétations qui ne nous permettront pas de faire des généralités. Nous savons, grâce aux recherches antérieures sur le sujet, que différents facteurs favorisent le bon déroulement de l'intégration et de l'inclusion. De ce fait, nous avons investigués les facteurs qui impactent l'efficacité des aménagements mis en place.

Dans cette partie du travail, nous tenterons de discuter les résultats de l'analyse qualitative en lien avec chaque hypothèse et de les analyser avec la revue de littérature qui a fondé notre recherche. Nous rendrons également compte d'éléments non prévus initialement qui complètent notre questionnement initial.

4.1. le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires renforce l'efficacité des aménagements.

Nous connaissons aujourd'hui l'importance du soutien de la famille. En effet celui-ci est d'ailleurs un des quatre principes permettant « *l'amélioration des services destinés aux élèves vivant avec des incapacités* » expliqué par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006, p.527). D'ailleurs, pour ces types d'enseignement, on se base sur « *un protocole qui unit les directions et les centres médicaux des deux établissements ainsi que les parents et élève* » (Enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles, p.12). C'est pourquoi, nous avons émis l'hypothèse que le **soutien de la famille dans les apprentissages scolaires renforce l'efficacité des aménagements**. Bien que l'ensemble des sujets interrogés reconnaisse la nécessité du soutien familial, sur le terrain, nous constatons deux situations bien différentes à cet égard. Si d'une part, l'enfant en intégration bénéficie d'un soutien important, d'autre part, l'enfant en inclusion ne semble pas avoir cette chance.

En ce qui concerne E2, D1 nous mentionnait, ayant le reste de la fratrie fréquentant cette même école dans l'ordinaire que ces enfants « *ne sont pas soutenus dans leur milieu familial* » (D1) et que l'équipe rencontrait très peu les parents au sein de l'école. Ils ne semblent pas avoir une participation active au sein de l'école. En effet : « *la participation parentale réfère à un ensemble de comportements qui comprend par exemple, [...] la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents* » (Deslandes & Bertrand, 2004, p.415). Ces signes sont d'ailleurs reconnus comme étant « *importants pour prévenir le décrochage scolaire* » (Deslandes & Bertrand, 2004, p.415). Selon cette directrice, c'est d'ailleurs la plus grosse difficulté rencontrée et qui lui donne même l'impression de parfois « *se battre contre du vent* » (D1).

En effet, I2 nous rapporte que les conséquences du manque de soutien se font ressentir surtout dans la motivation d'E2 lors de ses apprentissages. C'est d'ailleurs pour elle « *un combat quotidien* » pour arriver à le faire travailler et progresser ». Elle explique également qu'elle cherche depuis un an des solutions pour le motiver sans réellement y parvenir. Cependant, diverses études ont montré que « *la motivation n'est du ressort exclusif de l'élève ni de l'enseignant, ni de la famille, ni du système scolaire. La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel ces différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps* » (Galand, 2006, p.8).

D1 avait également mentionné que cette famille était plutôt défavorisée. De fait, cela rejoint les constatations du Pacte d'Excellence qui exprimait qu'on « *observe que les relations parents-enseignants ont évolué dans le temps et que ce rapport école-famille s'avère particulièrement sensible avec les familles précarisées ou en difficulté, qui trouvent difficilement leur place à l'école* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.258). D1 soutient d'ailleurs que les parents perçoivent l'école comme étant « inutile » notamment car ils « *s'en sortent plutôt bien d'un point de vue financier sans avoir eu « besoin de l'école* » (D1). Cependant, même si « *c'est aux enseignants et à l'école que revient la responsabilité d'organiser des activités de collaboration qui visent à atteindre toutes les familles* » (Deslandes & Bertrand, 2004, p.415), cela semble toutefois beaucoup plus compliqué lorsque les parents ne manifestent pas l'envie ou ne perçoivent pas l'utilité de leur implication ni de l'école.

En ce qui concerne E1, I1 nous rapportait que le soutien des parents se manifeste surtout dans le travail à domicile dû notamment à la bonne connaissance qu'ont les parents des difficultés de leur enfant. Les échanges entre les parents de E1 et l'équipe éducative pour expliquer les difficultés et les aménagements mis place ont probablement été déterminant. En effet, « *les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants* » (Deslandes & Bertrand, 2004, p.415).

Bien que leur soutien ait, d'après I1, un impact positif sur cette élève et qu'elle mentionne que « *le bon suivi des parents à la maison* » (I1) influence le bon déroulement de sa scolarité, Larivée et al. (2006, p.531) précise qu'il « *ne suffit pas de stimuler la participation des parents aux travaux scolaires à la maison en guise de réponse aux obligations de la famille envers l'enfant concerné; il faut plutôt montrer aux parents comment prendre plus de place en participant à la gestion mutuelle* ». Si déjà ce soutien lui permet de « *se sentir moins seule* » (I1) face aux difficultés, on peut imaginer qu'une implication, une collaboration encore plus importante seraient peut-être même davantage bénéfiques.

Même si pour aucun de ces élèves cet élément n'a été mentionné, la psychologue explique que la pression exercée parfois par la famille sur l'enfant due à un manque de connaissance du/des trouble(s) d'apprentissage ou à « *une mauvaise compréhension des difficultés réelles vécues* » (P) est difficile à vivre pour l'enfant.

4.2. Les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés pour gérer un ou plusieurs enfants à besoins spécifiques au sein d'une classe.

Lors de nos recherches, nous avons constaté que nombreuses sont les études qui recensent l'importance de la formation des enseignants afin de pouvoir gérer au mieux les difficultés et les besoins des enfants. Malheureusement, la tendance générale des avis émis par les sujets confirme notre hypothèse notamment dû pour I2 et D1 au coût trop onéreux des formations organisées par des privés. La majorité d'entre eux ne s'estime pas suffisamment formée comme l'avait démontré une étude de Bernet et de ses collaborateurs qui confirmait que beaucoup d'enseignants « *n'ont pas les connaissances ou la formation nécessaire, et ne bénéficient pas des ressources humaines et matérielles minimales garantissant le succès de l'intégration/inclusion* » (Larivée et al., 2006, p.536). Le manque de ressource humaine

évoqué par ces auteurs rejoint les constatations d'I1 qui souhaiterait davantage d'heures d'intégration pour individualiser plus souvent l'aide apportée à E1.

D'ailleurs, cela rejoint les propos d'I3 qui déclare ne pas se sentir suffisamment formée pour accueillir E2 ni bien connaître ses compétences scolaires ce qui l'empêche d'aider E2 efficacement. En effet, Larivée et al. arrivaient au même constat c'est-à-dire que les « *enseignants se sentent souvent peu compétents pour intervenir auprès d'enfants ayant des besoins spéciaux; ils connaissent mal les habiletés de ces derniers* » (Larivée et al., 2006, p.533). L'UNESCO précise que « *les écoles ont souvent besoin d'aide pour modifier les matières enseignées et leurs méthodes de travail, ce qui devrait s'accompagner d'une formation appropriée* » (UNESCO, 2006, p.26).

Comme nous le précise D1, « *la classe inclusive est quelque chose d'assez nouveau pour nous. Elle a été mise en place en septembre 2018* ». Depuis son implémentation, l'équipe éducative de l'enseignement ordinaire n'a reçu que « *quelques journées de formation portant sur l'explication du cadre de l'inclusion* » (D1). Ils n'ont eu aucune information/formation concernant le trouble d'E2. Or, la Déclaration de Salamanque a déclaré que « *dans le contexte d'un changement systémique, la formation initiale ou en cours d'emploi, traite des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles intégratrices* » (UNESCO, 1994, p.10).

I1, bien qu'elle soit intéressée pour suivre « *des formations pour pouvoir gérer au mieux les difficultés des enfants* » (I1), elle reconnaît toutefois apprendre énormément au contact de l'enseignant d'intégration. En effet, Bonnefon (2013, p.87) soutient cette idée qu'il faut se diriger vers « *un partage des connaissances et des pratiques entre professionnels* ». D'ailleurs, le sentiment d'être plutôt bien informée et « à l'aise » mentionné par I1 pourrait être dû au contact et aux échanges avec l'enseignante de l'intégration car l'aide des personnes ressources spécialisées s'avère être un facteur fort influant de l'attitude positive des enseignants lors des intégrations (Avramidis & Norwich, 2002). En effet, I2 partage ce constat en expliquant que « *les formations auxquelles j'ai participé sont celles organisées au sein de l'école car elle sont réfléchies et proposées par des collègues qui ont l'expérience du terrain et qui vivent notre quotidien* » (I2).

I1, I2, I3, D1 et D2 précisent qu'aucune formation spécifique aux troubles/difficultés rencontrés n'avait été dispensée. Cependant, I1, I2, I3 et D1 exprime le désir d'en suivre car comme Beaugard & Kalubi (2001) l'ont constaté, les enseignants souhaitent être formés sur le(s) trouble(s) rencontré(s) par leur(s) élève(s) de manière à ne plus avoir ce sentiment de pas

être « *outillé pour intervenir auprès des élèves ayant des besoins particuliers* » (Rousseau, 2015, p.141). Aucune formation obligatoire n'est organisée à leur connaissance. Or, comme l'ont exprimé plusieurs personnes interrogées, ils « *souhaiteraient des formations spécifiques [...] et du temps professionnel supplémentaire pour mieux planifier leurs interventions, exploiter des ressources matérielles et humaines* » (Larivée et al., 2006, p.534). A cet égard, D1 et I3 déploreraient le manque de temps de collaboration entre les intervenants du spécialisé et ceux de l'ordinaire.

D1 exprime à plusieurs reprises qu'une des principales difficultés dans l'implémentation de l'intégration comme de l'inclusion est le manque de formation. En effet, elle insiste sur le fait que « *encore plus pour l'inclusion que pour l'intégration, il faut [...] une formation solide et complémentaire* » (D1). Ces propos rejoignent les recommandations de l'UNESCO qui précise que « *chaque fois que la législation et les réglementations traitent de la formation des professeurs, l'éducation inclusive doit être considérée comme une obligation de la part des institutions de formation* » (UNESCO, 2013, p27). Elle exprime aussi que l'enseignante principale de la classe inclusive a peu d'expérience sur le plan pédagogique avec ce type d'enfant. En effet, les constatations de cette dernière rejoignent l'idée que « *la formation des enseignants doit faire l'objet d'une importante remise en chantier privilégiant l'organisation décentralisée des centres de formation des enseignants et en instaurant, pendant cette formation initiale l'alternance entre la formation théorique et les stages pratiques* » (Bonneton, 2013, pg.87). En effet, ce côté de pratique associé à des conseils rejoignent la qualité évoquée des quelques formations auxquelles I2 a participé. Elle trouve ce système bénéfique car les formateurs « *peuvent observer les élèves en temps réel et peuvent nous proposer des solutions, des pistes, des astuces pour notre quotidien* » (I2).

De plus, I2, D1 et D2 mentionnent le public hétérogène auquel I2 doit faire face. I2 précise qu'au sein de cette classe, on observe de grosses différences au niveau des difficultés rencontrées et donc qu'il faudrait presque une formation par élève. On peut imaginer le désarroi que cela peut engendrer à de multiples égards (Feyfant, 2016). C'est pourquoi, à l'occasion du Pacte d'Excellence, le but sera d'éveiller aux « *différents aspects de l'enseignement à des élèves à besoins spécifiques dans la formation initiale et continuée des personnels enseignants et de directions* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.245).

4.3. Les aménagements mis en place améliorent les performances scolaires.

Les avis sur l'amélioration des performances grâce notamment à la mise en place d'aménagements sont plutôt controversés.

Tout d'abord, concernant E1, la directrice ne parle pas de progrès mais décrit l'intégration comme étant « *plutôt de l'aide spécifique apportée* » (D1) ce qui permettrait « *aux enfants en difficulté de suivre les cours en restant dans la classe ordinaire* » (D1). En effet, ces aménagements seraient plus considérés comme permettant à l'enfant « *à tenir le cap et à rester dans le bateau* » (D1). En effet, I1 expose que ces aménagements ne permettent pas spécialement une amélioration des performances de l'enfant mais qu'ils « *permettent, pour le moment, à l'élève un allègement du travail et d'éviter au maximum le travail en double tâche* » (I1) mais que malgré ça, E1 ne parvient pas toujours à réaliser le travail demandé. Tel que le souligne Hammeken (2009, p.3), « *les élèves ayant une incapacité ou un besoin particulier ont souvent besoin de temps supplémentaire pour faire un travail qui n'a pas été modifié pour eux* » sans quoi cela entraînera une surcharge de travail. Dans ce cas, du point de vue de la psychologue, cela engendrerait un impact sur « *le vécu de l'élève vis-à-vis de son trouble* ». Dans ces conditions, elle mentionne aussi qu'il sera « *difficile de garder une image positive d'eux-mêmes, de leurs capacités, [...] de rester motivé* » et on pourrait dès lors s'attendre à observer un impact négatif sur l'amélioration de ses performances.

D'un point de vue de l'inclusion, on constate une réalité en Belgique bien différente comparée à d'autres pays. Ici, tous s'accordent à dire que « *le côté « spécialisé » vise surtout l'inclusion sociale (les interactions positives, l'appartenance à un groupe...) alors que le côté « ordinaire » aurait envie de faire progresser chaque enfant qui vient dans les classes* » (D1). On en vient à dire qu'E2 « *prend ce qu'il peut prendre* » (I3) lors des moments avec la classe ordinaire. D1 déclare que « *c'est déjà génial mais des allers-retours entre chaque intervenant pourraient clairement améliorer ces pratiques et les faire évoluer vers de l'inclusion scolaire ?* » (D1). Cet avis est davantage partagé par I3 qui « *déplore également qu'une de ses enseignantes ne soit jamais venue en classe avec lui afin de le guider* ».

De plus, I3 et D1 déplore le manque de collaboration avec l'équipe du spécialisé ce qui aurait un impact sur l'enseignement et par conséquent sur les aménagements mis en place qui permettent la progression de l'élève. En effet, elle soutient que « *la collaboration entre nos écoles ne tourne pas comme on le voudrait.* » (D1). L'équipe de l'ordinaire semble en

demande de contact et de temps de préparation avec l'équipe de l'enseignement spécialisé. I3 se sent démunie face à la situation d'E2 car « *comme il n'y a pas de moments de concertation prévus entre les différents intervenants, l'enseignant gère souvent lui-même les adaptations* » (D1). I3 rapporte le manque de retour demandé de la part des membres de l'école spécialisée. Or, « *il a été constaté que la planification collaborative entre l'enseignement spécialisé et les enseignants des classes générales ainsi que d'autres personnes impliquées avec des élèves handicapés est essentielle* » (Katz & Mirenda, 2002, p.29).

I2 nous informe que, sur le plan scolaire, E2 ne peut suivre les matières enseignées dans la classe de l'ordinaire car « *il y a un trop grand décalage entre les élèves de son âge et ses capacités* ». En effet, Larivée et al. (2006) arrivaient au constat que ces élèves, à cause de leurs difficultés scolaires pouvaient très rapidement se trouver en situation d'échec. C'est pourquoi, cet élève suit uniquement les cours de gym, de piscine ainsi que les cours d'éveil avec la classe ordinaire. En effet, pour E2, « *on est clairement dans une intégration d'un point de vue social il aime le contact avec les autres enfants* » (I2). Les aménagements prévus pour E2 lorsqu'il suit les apprentissages dans la classe inclusive et non avec les enfants de l'ordinaire, l'enseignante tente, outre l'amélioration de ses performances scolaires, de favoriser l'autonomie de cet élève. Cette stratégie pourrait lui être utile lors de ses moments d'intégration car « *accompagner [les élèves] dans leurs apprentissages consiste autant à leur montrer comment résoudre les difficultés qu'à leur permettre de progresser de façon autonome. [...] Accompagner un élève c'est l'aider à ne plus avoir besoin d'aide* » (as cited in Reverdy, 2017, p.18). En effet, travailler dans ce sens permettrait aux élèves dans cette situation « *de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel* » (Reverdy, 2017, p.19).

Bien qu'on ne vise pas l'amélioration de ses compétences scolaires lors de ces périodes, il semble que malgré un début difficile où E2 « *était perdu pour beaucoup de choses* » (I2), que petit à petit « *il a commencé à suivre plus facilement, à comprendre de plus en plus et surtout, s'y intéresser au point de m'en parler* » nous rapporte I2. Ceci rejoint les constats de Katz & Mirenda (2002) qui, lors de leur étude, ont démontré que les contacts avec des pairs sans difficulté permettaient même d'améliorer les compétences académiques des élèves ayant un problème au niveau du développement. Il est d'ailleurs important de mentionner que les constats de I1 et I2 quant à la perception des difficultés par les autres élèves sont identiques. Les difficultés par E1 et E2, sont bien perçues de la part des autres élèves car « *il est chose courante de voir des élèves ayant une incapacité et des élèves sans incapacité jouer ensemble,*

travailler en collaboration à divers projets et s'aider mutuellement » (Hammeken, 2009/2013, p.1). Pour E2, les élèves ne travaillant pas avec lui ne se rendent pas compte de ses difficultés car il est capable de tenir une conversation. Pour ceux qui le fréquentent lors de son intégration dans la classe ordinaire, « *ils l'aident soit pour la lecture, soit pour lui dire où ils sont sur le TBI* » (I2).

De plus, lors des périodes dans l'ordinaire, I3 constate les progrès de l'élève tel que sa motivation à participer, le fait qu'il écrive plus que ce qui lui est demandé, sa capacité à écrire de plus en plus tout en suivant la leçon, la curiosité qu'il manifeste, l'utilisation de plus en plus fréquente du stylo comme les autres élèves... bien qu'il présente toujours des difficultés notamment au niveau du rythme. En effet, ce constat s'accorde avec les conclusions de l'UNESCO (2009, p.10) c'est-à-dire qu'il « *est généralement admis que l'amélioration du développement cognitif, physique, affectif, de même que des compétences de base, relèvent du domaine affectif d'un apprenant* ».

I1, I2, I3 s'accordent à dire que la motivation de l'élève et de l'enseignant joue un rôle clé dans l'amélioration des performances scolaires. Par exemple, en ce qui concerne E2, lors des périodes où il paraît motivé à participer aux apprentissages avec les enfants de son âge, comme nous le mentionnons ci-dessus, cela lui permettrait de faire des progrès d'ordre scolaire bien que ceux-ci ne soient l'objectif premier (D2). C'est pourquoi, « *le fait d'être à certains moments avec des enfants de son âge, même si les matières sont trop compliquées, il essaie quand même de faire preuve de motivation* » (I2). D'ailleurs, « *les seuls moments où il est « bien », épanoui, heureux, c'est quand il est avec des élèves de son âge* » (I2). Ceci pourrait s'expliquer par l'importance de ce sentiment d'appartenance qui a fait l'objet de plusieurs études. Plusieurs scientifiques concluent que celui-ci serait « *fortement associé à la motivation à l'égard des études et à la réussite, à l'engagement dans la vie étudiante, aux compétences sociales et à un concept de soi scolaire positif* » (Rousseau, 2015, p.115).

I3 mentionne également qu'à force de passer du temps avec la classe de l'ordinaire, « *il ose faire des petites remarques tout haut* ». D'après Hammeken (2009/2013, p.6), le fait de ne pas être catégorisé dans l'enseignement spécialisé permettrait à ces élèves de « *participer et prendre les risques nécessaires à l'apprentissage et à la réussite* » I3 rapporte également que malgré qu'il soit fort réservé, elle voit « *de la fierté dans ses yeux lorsqu'il vient au tableau* ». Le manque de motivation recensé par I2 lorsqu'il suit les apprentissages dans la classe inclusive, pourrait notamment être dû au fait « *le fait d'extraire les élèves de la classe pour*

répondre à leurs difficultés les stigmatise et aboutit à un effet contreproductif » (Reverdy, 2017, p.7).

5. Conclusion

L'intention de cette recherche était d'identifier des facteurs qui permettaient de comprendre ce qui rendait les aménagements efficaces pour les enfants à besoins spécifiques de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est pourquoi, nous avons tenté de répondre à la question : « *quelle est l'efficacité des différentes adaptations scolaires mises en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* ». Les données qualitatives récoltées lors des études de cas m'ont permis d'apporter des éléments de réponse à mes hypothèses de départ. Nous avons choisi cette méthode car « *les différences entre apprenants sont des réalités qui doivent être prises en compte : donc plusieurs voies d'accès doivent être offertes, pour un ensemble d'élèves, selon leur profil pédagogique* » (Feyfant, 2016, p.12).

A cette fin, l'UNESCO fait appel à un « *effort concentré non seulement de la part des enseignants et autre personnel, mais aussi de la part des pairs, des parents, des familles* » (UNESCO, 1994, p.11). C'est pourquoi, les deux premières hypothèses portant sur le soutien familial et la formation des enseignants nous ont permis d'identifier que ces deux facteurs pouvaient influencer notre troisième hypothèse à savoir l'amélioration des performances scolaires grâce aux aménagements mis en place.

Concernant notre première hypothèse à savoir **le soutien de la famille dans les apprentissages scolaires renforce l'efficacité des aménagements**, les données recueillies semblent la confirmer pour les deux cas que nous avons analysés. Nous avons constaté que pour l'élève dont les parents sont présents et impliqués, l'enseignante émet se sentir soutenue et perçoit un impact positif notamment dans les devoirs. Ce constat n'est cependant pas le même pour le deuxième cas. Le peu de soutien de la famille, aurait un impact négatif dans ses apprentissages, sur sa motivation et provoquerait un désintérêt pour l'école sauf lors des moments avec la classe ordinaire. Les acteurs rapportent que le contact est assez difficile également car ils ne sont que très peu présents au sein de l'école. En effet, « *malgré l'évolution des structures et des ressources, malgré les efforts déployés pour favoriser une inclusion la plus harmonieuse possible des élèves présentant un handicap ou des difficultés*

particulières, la collaboration entre enseignants et parents demeure difficile » (Larivée et al., 2006, p.536).

Notre deuxième hypothèse relative au sentiment des **enseignants à ne pas être suffisamment formés pour gérer un ou plusieurs enfants à besoins spécifiques au sein d'une classe** est confirmée globalement. En effet, la majorité des personnes interrogées soulèvent le manque de formation ce qui donne l'impression à certains d'entre eux de ne pas pouvoir aider l'enfant du mieux possible ce qui empêcherait en partie le progrès des performances scolaires pour ces enfants à besoins spécifiques. Une des deux directions exprime aussi la nécessité d'implémenter des formations pour apprendre à gérer les enfants en difficultés scolaires, sociales et motrices au sein de la formation initiale mais aussi continuée. C'est d'ailleurs une des réformes prévue par le Pacte d'Excellence dans les années à venir qui propose que *« les programmes de formation (initiale et permanente) des enseignants devraient être réorientés et harmonisés avec les approches de l'éducation inclusive afin que les enseignants soient dotés des capacités pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité dans leur classe, en accord avec les réformes apportées aux curricula »* (UNESCO, 2009, p.17). Ainsi, on pourrait peut-être *« espérer dépasser le dilemme dans lequel se trouvent de nombreux enseignants confrontés à des publics hétérogènes »* (Thomazet, 2006, p.24) qui *« expriment leur désarroi face à ces classes hétérogènes à de multiples égards »* (Feyfant, 2016, p.1)

De plus, la plupart des enseignants rapportent ne pas connaître de formation obligatoire. Les formations organisées par des privés sont pour deux des sujets très onéreuses ce qui ne les encourage pas à en suivre davantage. Les enseignantes disent également ne pas avoir eu de formation sur le(s) trouble(s) et/ou difficulté(s) rencontré(e)(s). Or, les écoles inclusives qui doivent adapter *« leurs pédagogies à la diversité des demandes d'apprentissage présentée par chaque enfant [...] impliquent également des changements dans la manière dont les enseignants et les autres professionnels sont préparés grâce à la formation initiale et continue »*³⁷ [traduction libre] (Evans, 2003, p.6).

Le manque de collaboration entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire semble également ressenti par plusieurs sujets. Celui-ci empêcherait notamment de trouver ensemble des solutions, de bénéficier des connaissances des uns et des autres ce qui peut

³⁷ *« (...)are adapting their pedagogies to the diversity of learning demands presented by individual children [...]implies changes in the way teachers and other professionals are prepared through pre-service and in-service training. »*

parfois correspondre à une « formation » mais aussi de partager les données connues sur l'élève indispensables à l'efficacité des aménagements mis en place. L'amélioration de ce point est également visée par le Pacte d'Excellence qui rapporte qu'il est jugé « *essentiel de favoriser la mise sur pied de collaborations et de partenariats entre les écoles de l'enseignement ordinaire et celles de l'enseignement spécialisé, et le développement de « temps partagé » entre les élèves qui fréquentent ces deux types d'enseignement, et ce dès l'enseignement maternel* » (Pacte d'Excellence, Avis n°3, p.256).

Ces deux premières hypothèses nous amènent des éléments de réponses pour notre dernière hypothèse : **les aménagements mis en place améliorent les performances scolaires**. Les résultats ne permettent pas de donner une réponse entièrement positive. En ce qui concerne l'intégration, il semblerait que les aménagements sont pour certains suffisants alors qu'ils sont considérés par d'autres comme juste utiles à « rester dans le bateau » (D1). Il semblerait donc qu'on ne puisse pas parler réellement de progrès dans la performance scolaire. En ce qui concerne l'élève en inclusion, il semblerait que les progrès soient encourageants. Si l'objectif visé est davantage social, ce qui ne rejoint pas la notion d'inclusion telle que nous l'avons recensée dans la littérature, des progrès peuvent être constatés notamment au niveau de l'écriture, de la lecture, l'autonomie et des prises de parole. Or, cet élève ne fréquente finalement que très peu les élèves de l'ordinaire lors des apprentissages de matières. Dans la littérature, l'école inclusive « *suppose [...] l'abolition complète des services «ségrégés » et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire* » (Petit, 2001, p.38) ce qui n'est pas tout-à-fait le cas ici. On peut donc imaginer, que s'orienter vers davantage d'inclusion pourrait être encore plus bénéfique et peut-être amener au progrès des performances scolaires.

6. Limites et perspectives

A l'issue de ce travail, on remarque que cette recherche présente quelques limites mais aussi diverses perspectives pour des futurs travaux ou pour approfondir cette étude.

La première limite, liée au contexte particulier dans lequel s'est déroulée cette recherche, est le nombre réduit de participants alors pour une étude de cas c'est déjà un aspect « problématique » de ce type de méthodologie. En effet, il aurait été intéressant de pouvoir connaître l'avis des élèves concernés ainsi que celui de leurs parents afin d'avoir encore plus

d'informations. L'adaptation méthodologique qu'a connu ce travail a également empêché une comparaison avec des élèves fréquentant pleinement le spécialisé ou encore un élève inscrit dans une école inclusive.

De plus, notre échantillon n'est pas représentatif de notre population. Réaliser une étude quantitative parallèlement pour connaître les ressentis d'une plus grande quantité de professeurs en ce qui concerne leur formation permettrait d'avoir un échantillon davantage représentatif. Une enquête uniquement basée sur des questionnaires peut comporter quelques biais, d'autant plus lorsque le nombre de sujets est réduit, comme un biais de désirabilité sociale. Une étude avec davantage de cas pourrait également permettre d'avoir un avis davantage représentatif de la population et diminuer l'effet de ce biais.

Ensuite, notre système comporte une certaine limite. L'implémentation de l'inclusion est assez récente et il semblerait que nous soyons dans une réflexion différente sur cette question par rapport à d'autres pays. Et pour cause, notre système est unique et particulier. Il est donc impossible de le comparer avec les autres pays par contre il serait intéressant d'envisager comment rentabiliser au maximum les structures de différenciation déjà en place chez nous. Il conviendrait, dans le futur, lorsque l'éducation inclusive aura parcouru davantage de chemin, de réinterroger les enseignants quelle que soit leur structure d'enseignement afin de tirer profit au maximum de leur expérience et de définir un nouveau modèle d'école plus en phase avec les difficultés de chacun. Le but serait de constater l'évolution ou non de ces trois hypothèses. En effet, on devrait, suite aux réformes du Pacte d'Excellence, logiquement observer un changement dans ce domaine à condition de tenir compte des réalités de notre système d'enseignement.

Enfin, dans une future recherche, il serait intéressant de distinguer d'autres facteurs influençant la bonne mise en place de l'inclusion et ainsi estimer l'impact sur les performances scolaires. Il s'agirait d'étendre les hypothèses, les questionnaires et l'échantillon. Le mémoire ne permet pas de réaliser une recherche avec autant d'ampleur et qui demande un temps considérable.

7. Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 123–132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2012). *Profil des enseignants inclusifs*, Odense, Danemark : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Retrieved from : https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems : What are the levers for change ? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4

Albrecht, G.L, Ravaud, J.-F. et Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des *disability studies* : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73. doi : <https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535>

Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*. 32(1), 26-56. Retrieved from : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant le programme spécifique des centres psycho-médicosociaux organisés par la Communauté française, 2007. Retrieved from : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31860_000.pdf

Arrêté royal organique des centres psycho-médico-sociaux du 13 août 1962. Retrieved from : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/08527_011.pdf

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056

Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser. *Pédagogie collégiale*. Vol. 11 n°1. 25-31. Retrieved from : http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/aylwin_ulric_11_1.pdf

Barlatier, P-J. (2018). *Les études de cas*. Retrieved from : https://www.researchgate.net/publication/327911877_Les_etudes_de_cas

Baumgart, D. & Brown, L., et al. (1982). Principle of partial participation and individualized adaptations in educational programs for severely handicapped students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 7, 17-27. Retrieved from : <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/80s/82/82-WIP-TAS.pdf>

Beauregard, F. & Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaire et de réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57 (2), 158–172.
<https://doi.org/10.7202/1006301ar>

Bonnefon, G. (2013). *L'éducation spécialisée. Fondements, pédagogies, perspectives*. Lyon, France : Soutrenon.

Catteau, D. (2018). Se préparer aux aménagements raisonnables. *Prof*, 37, 16-19.

Circulaire N° 000504 de 2004 sur les centres psycho-médico-sociaux subventionnés : Rappel de la réglementation relative aux C.P.M.S. Retrieved from :
http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/552_20030425_102511.pdf

Circulaire N° 1613 sur le Décret relatif aux missions, programmes et rapports des centres psycho-médico-sociaux. Envoi des rapports d'activités. 2006. Retrieved from :
http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000001/1800_20060914135526.pdf

Circulaire 2955 sur le continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé : suivi harmonieux de la scolarité de tout élève. (2009) Retrieved from :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26823&do_id=3165

Circulaire 6831 ayant pour objet la mise en œuvre des aménagements raisonnables permettant l'accueil, l'accompagnement et le maintien dans l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. (2018). Fédération Wallonie-Bruxelles

Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. (2012). Le plan individuel d'apprentissage. Avis n°142. Bruxelles. Retrived from :
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9600&do_check=

Dahl, K. (2016). *Analyse des obstacles et des facilitateurs concernant la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite : Points de vue de différents acteurs clés* (Master's thesis). Université de Sherbrooke, Quebec, Canada.

Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux 5 – 9 Mars 1990

Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). Bruxelles.

Décret organisant l'enseignement spécialisé du 3 juin 2004. Retrieved from :
http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/28737_004.pdf

Décret organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité, 2009. Retrieved from :
https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_030.pdf

Décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2017). Retrieved from : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf

Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination (2008). Retrieved from : http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>

Detraux, J.J. (2019). Intégration versus inclusion : deux approches très différentes !. *Eduquer*, 146, 15-17. Retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-146.pdf>

DeVries, J., Gebhardt, M., & Vob, S. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*. DOI: 10.1016/j.ridd.2018.07.007

Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T. R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial and Special Education*, 22(6), 359-374. Retrieved from : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.911.5665&rep=rep1&type=pdf>

Ebersold, S. (2017). Education inclusive : privilège ou droit ?. Fontaine, France : Presses universitaires de Grenoble. Retrieved from : ISBN 978-2-7061-2660-4

European Commission. (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. Luxembourg. European Commission. doi: 10.2767/440746

Evans, P. (2003). *Aspects of the integration of handicapped and disadvantaged students into education. Evidence from quantitative and qualitative data*. OCDE. Retrieved from : <http://www.oecd.org/education/innovation-education/27141224.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2019). *Indicateurs de l'Enseignement*. Retrieved from : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28273&navi=2264>

Fédération Wallonie-Bruxelles. *L'enseignement spécialisé en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Retrieved from : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9288&

Fenna Swart, Rick de Graaff, Jeroen Onstenk & Dubravka Knezic (2018). Teacher educators' personal practical knowledge of language, *Teachers and Teaching*, 24:2, 166-182. DOI: 10.1080/13540602.2017.1368477

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°113, novembre. Lyon: ENS de Lyon.

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*. 155, 5-8. DOI : 10.4000/rfp.59

Hammeken, P. (2013). *Le guide de l'inclusion scolaire. Répondre aux besoins de tous les élèves du primaire* (P. Hammeken, Trans.). Montréal, Canada : Chenelière Education. (Original work published 2009)

Jackson, R. (2005). *Curriculum access for students with low-incidence disabilities : The promise of universal design for learning*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Retrieved from : <http://aem.cast.org/about/publications/2005/ncac-curriculum-access-low-incidence-udl.html>

Joguet, J. (2019). *L'éducation inclusive concrètement, que faire ?*. Paris, France : Pousse.

Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. & Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53–102. <https://doi.org/10.7202/1036838ar>

Katz, J. & Mirenda, P., (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*. 14-24. Retrieved from : https://www.researchgate.net/publication/287680523_Including_students_with_developmental_disabilities_in_general_education_classrooms_Educational_benefits

Lafontaine, D. (2017). Construction et analyse de questionnaires, PEDA4035-1. Syllabus, Université de Liège, Liège, Belgique

Larivée, Serge., Kalubi, J.C. & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(4), 525-543. Doi : 10.7202/016275ar

Larousse. (s.d.). Inclusion. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 11 décembre 2020 sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281?q=inclusion#42188>

Laurent, L. (2016). *D'une classe à l'autre. Identifier les gestes professionnels qui favorisent l'école inclusive*. Grasse, Espagne : AFD.

Laville, M. & Saillot, É. (2019). Un collège français à l'épreuve de l'inclusion : une situation d'entre-deux source de dilemmes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54 (2), 305–325. <https://doi.org/10.7202/1065660ar>

Loi modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, Lois 05108, Enseignement général. Retrieved from : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/05108_058.pdf

Minnesota Department of Education. (1966). *A resource guide for teachers of educable mentally retarded children in minnesota public schools Elementary and Secondary Schools*. Minnesota : Patricia McComb.

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap: perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*. Retrieved from http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/10_noel.pdf

Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017a). Axe stratégique 4 : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement. Avis n°3. 244-262. Retrieved from : http://www.pactedexcellence.be/wpcontent/uploads/2017/05/PACTEAvis3_versionfinale.pdf

Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST – Vie sociale et traitement, 1* (n°69), 35-39. doi : 10.3917/vst.069.0035

Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. (P. Doudin & S. Ramel, Éd.) *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en oeuvre*, Formation et pratiques d'enseignement en questions, 9, 47-76. Retrieved from : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/4_ramel.pdf

Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°119, novembre. Lyon: ENS de Lyon. Retrieved from : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/119-juin-2017.pdf>

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

Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (3è éd.)*. Québec, Canada : Presse de l'Université du Québec.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. doi : 10.3917/lfa.152.0019

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne : UNESCO. Retrieved from : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

UNESCO (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris, France : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture - UNESCO. Retrieved from : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

UNESCO (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès « l'Education Pour Tous »*. Paris, France : UNESCO. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

UNESCO (2013). *L'éducation inclusive : une formation à inventer ?* Colloque de la Commission nationale française pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture à Paris, 17-18 octobre. Retrieved from : <https://unesco.delegfrance.org/L-Education-inclusive-une-formation-a-inventer>

UNIA (2013). *Les personnes handicapées en Belgique et le (non-)respect des droits de l'Homme et de leurs libertés fondamentales garantis par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées*. Retrieved from : https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/FINRapport_consultation_revu.pdf

UNIA (2016). *A l'école de ton choix avec un handicap. Les aménagements raisonnables dans l'enseignement (2è éd.)*. Bruxelles. Retrieved from : https://www.unia.be/files/Documenten/1090-UNIA_brochure_EcoleHandicap-FR_v6.pdf

Versele, M. (2019). Pour une école plurielle. *Eduquer*, 146, 10-11. Retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-146.pdf>

Versele, M. (2019). Une école qui sépare. *Eduquer*, 146, 12-14. Retrieved from <https://ligue-enseignement.be/assets/Eduquer-146.pdf>

8. Annexes

Annexe 1 : Formulaire d'information au volontaire



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

Formulaire d'information au volontaire

TITRE DE LA RECHERCHE

« « Quelle est l'efficacité des différentes adaptations scolaires mises en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ? » »

CHERCHEUR / ETUDIANT RESPONSABLE

Pirlot Valentine

Etudiante – Master en Sciences de l'Education

0476/94.08.20

Valentine.Pirlot@student.uliege.be

PROMOTEUR

COMBLAIN Annick

Université de Liège

Service : Langage et déficience mentale - Enfances

Adresse :

Bâtiment B32

Quartier Agora

place des Orateurs 2

4000 Liège 1

Belgique

A.Comblain@uliege.be

DESCRIPTION DE L'ETUDE

1. Objectif de l'étude

Le sujet de mon mémoire porte sur l'efficacité des aménagements raisonnables mis en place dans différentes situations de l'enseignement où des enfants ont des besoins spécifiques. Mon but est de comparer les aménagements mis en place dans différents cadres à savoir un élève en intégration, un élève dans une classe inclusive, un élève dans le spécialisé ainsi qu'un élève dans une école inclusive. C'est dans ce cadre que je vous sollicite afin de recueillir vos avis sur cette situation que vous vivez au quotidien qui me permettra d'identifier les points faibles et les points forts de chaque cas. De plus, je m'interroge sur la faisabilité de la mise en place de tous les aménagements prescrits que ce soit au niveau du temps, au niveau de la gestion quotidienne,... C'est pour cette raison qu'il me paraît important de connaître le point de vue des personnes impliquées dans ces situations à savoir les enseignants, les élèves, les professionnels,... Compte tenu de toutes ces interrogations, je

souhaiterais tenter de répondre à cette question : « *Quelle est l'efficacité des différents aménagements raisonnables mis en place pour les élèves à besoins spécifiques au sein de l'enseignement primaire ?* »

Pour réaliser mon étude, je souhaiterais interroger quatre élèves ayant des difficultés comparables mais n'ayant pas le même parcours. J'aimerais m'intéresser à un élève de l'enseignement spécialisé, un élève en situation d'intégration, un élève membre d'une classe inclusive et enfin un élève d'une école inclusive. De cette façon, je souhaiterais réaliser des interviews des personnes concernées (un ou les parent(s) par enfant, quatre enfants, chaque enseignant concerné, un ou deux professionnel(s) qui suit l'enfant suivant les possibilités) afin d'identifier les aménagements mis en place et le ressenti de ces personnes par rapport à ceux-ci. Il s'agira ensuite d'identifier les points faibles et les points forts des quatre situations, d'en dégager leur efficacité et de mettre en parallèle les limites et les forces de chacune d'elles.

2. Conditions de passation

« Pour mener à bien ma recherche, je souhaiterais que vous répondiez à ces différentes questions. Répondre à l'ensemble de celles-ci vous prendra approximativement 20 minutes. Il n'y a aucun jugement ni de « bonnes » ou « mauvaises » réponses. Ce qui m'importe, c'est que vous répondiez sincèrement par rapport à la situation que vous vivez quotidiennement. Vos réponses seront combinées avec celles des intervenants liés au même cas ainsi qu'à la littérature. Il s'agira de mettre en parallèle ce qui est préconisé par la littérature et ce qui est réellement mis en place afin d'observer le lien entre la théorie et la réalité de terrain.

La passation des interviews se fera de manière individuelle avec chacun des sujets interrogés. Celles-ci se dérouleront au sein de chaque école sélectionnée. Les entretiens seront préalablement préparés et se feront sous la forme questions (ouvertes)-réponses. Pour des raisons pratiques, ils seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone en accord avec les divers intervenants. Je retranscrirai personnellement chacune des interviews et celles-ci seront enregistrées sur mon ordinateur personnel. Une fois toutes les interviews retranscrites, elles seront supprimées du dictaphone pour assurer la confidentialité des données. Les noms des participants ne seront pas retranscrits car j'utiliserai je coderai (pour le codage des données, la première école se verra attribuer E1, l'enseignant de la première école se verra attribuer Es1, le directeur de la première école se verra attribuer D1, l'élève de la première école se verra attribuer Ev 1, le(s) parent(s) de la première école se verra attribuer P1 (a si les deux parents sont interrogés et 1b pour le deuxième), la personne extérieure de la première école se verra attribuer A1 . Je tiens à préciser qu'il relève de votre choix de répondre à mes questions mais vos réponses seront d'une aide considérable à l'élaboration de ma recherche.

INFORMATIONS IMPORTANTES

Votre participation à cette étude implique que vous soyez enregistré/filmé. Cet enregistrement est destiné à assurer un recueil complet et exact des données à traiter. Si vous avez donné votre accord en ce sens, cet enregistrement sera également utilisé à des fins cliniques, de

recherche, d'enseignement (par exemple, de cours), de communication scientifique (par exemple, de conférences) et/ou de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité « Enfances » uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe). Ces enregistrements seront conservés durant 2 années sur un dispositif sécurisé [un ordinateur personnel nécessitant un mot de passe pour accéder aux données]. S'il s'agit d'un participant mineur, ces données seront détruites lorsqu'il aura atteint ses 16 ans. Les personnes qui y auront accès seront les chercheurs associés au projet, la promotrice et l'étudiante menant la recherche.

Toutes les informations récoltées au cours de cette étude seront utilisées dans la plus stricte confidentialité et seuls les expérimentateurs, responsables de l'étude, auront accès aux données récoltées. Toutes les données acquises dans le cadre de cette étude seront traitées de façon anonyme³⁸. L'anonymat sera assuré de la façon suivante. A partir de la première étape de l'étude (le recrutement) et tout au long de l'acquisition et du stockage des données, vos données se voient attribuer un code de participant (e.g. E1 pour le premier enseignant participant E = enseignant 1 = premier participant). Seuls l'investigateur principal et la personne en charge du recrutement et de votre suivi auront accès à un fichier crypté, contenant votre nom, prénom, ainsi que vos coordonnées de contact. Ces personnes devront signer une déclaration de confidentialité. S'il est nécessaire de faire référence à un volontaire en particulier, ce ne sera qu'en utilisant des codes. Seul le responsable de l'étude ainsi que la personne en charge de votre suivi auront accès aux données, permettant d'associer votre code de participant à votre nom et prénom ainsi qu'à vos coordonnées de contact.

Les données codées issues de votre participation à cette recherche peuvent être transmises pour utilisation dans le cadre d'une autre recherche en relation avec cette étude-ci, et elles seront éventuellement compilées dans des bases de données accessibles uniquement à la communauté scientifique. Les données que nous partageons posséderont uniquement un numéro de code, de telle sorte que personne ne pourra en déduire votre nom ou quelles données sont les vôtres. En l'état actuel des choses, ces informations ne permettront pas de vous identifier. Si nous écrivons un rapport ou un article sur cette étude ou partageons les données, nous le ferons de telle sorte que vous ne pourrez pas être identifié directement. Nous garderons la partie privée de vos données (données d'identification comme nom, coordonnées, etc.) dans un endroit sûr pour un maximum de 2 années (durée nécessaire à la réalisation de l'étude). Après cette période de temps, nous détruirons ces informations d'identification pour protéger votre vie privée. Vos données privées conservées dans la base de données sécurisée sont soumises aux droits suivants : droits d'accès, de rectification et

³⁸ L'anonymisation des données consiste à empêcher de faire un lien entre la personne ou l'entité qui a participé à l'étude et les données recueillies. Une première étape consiste à effacer le nom du fichier de données et à attribuer un code (tel que par exemple le numéro d'inclusion dans l'étude) ou un pseudonyme aux données. Ce code ou ce pseudonyme sera connu seulement de l'expérimentateur et du promoteur. Si une clé de décodage doit être conservée, elle doit se trouver dans un fichier et répertoire différent de celui où sont stockées les données recueillies, et doit être cryptée

d'effacement de cette base de données. Pour exercer ces droits, vous devez vous adresser au chercheur responsable de l'étude ou, à défaut, au délégué à la protection des données de l'Université de Liège, dont les coordonnées se trouvent au bas du formulaire d'information. Les données issues de votre participation à cette recherche (données codées) seront quant à elles stockées pour une durée maximale de 2 ans.

Si vous changez d'avis et décidez de ne plus participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires vous concernant et vos données d'identification seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées de façon statistique.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art.2.

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Vous signerez un consentement éclairé avant de prendre part à l'expérience. Vous conserverez une copie de ce consentement ainsi que les feuilles d'informations relatives à l'étude.

Cette étude a reçu un avis favorable de la part du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège et du comité d'éthique de la faculté de psychologie, logopédie et des sciences de l'éducation Universitaire de Liège. En aucun cas, vous ne devez considérer cet avis favorable comme une incitation à participer à cette étude.

Personnes à contacter

Vous avez le droit de poser toutes les questions que vous souhaitez sur cette recherche et d'en recevoir les réponses.

Si vous avez des questions ou en cas de complication liée à l'étude, vous pouvez contacter les personnes suivantes :

Pirlot Valentine

Téléphone : 0476/94.08.20

Email : Valentine.Pirlot@student.uliege.be

ou l'investigateur principal du projet :

COMBLAIN Annick

Université de Liège

Service : Langage et déficience mentale

Unité : Enfances

Email : A.Comblain@uliege.be

Téléphone : [+32 4 3663180](tel:+3243663180)

Adresse :

Bâtiment B32

Quartier Agora

place des Orateurs 2

4000 Liège 1

Belgique

Secrétariat : /

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege) ou par courrier signé et daté adressé comme suit :

Monsieur le Délégué à la protection des données

Bât. B9 Cellule "GDPR",

Quartier Village 3,

Boulevard de Colonster 2,

4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Annexe 2 : Questionnaires

3.1. La psychologue

- 1) Quels sont les aménagements que l'on préconise pour un élève dans ce cas-ci ?
- 2) Quels sont ceux mis en place pour cet élève (avec les moyens disponibles) ?
- 3) Les trouvez-vous suffisants ?
- 4) Quelle est la proportion de temps d'aide accordée à cet élève par semaine/jour ?
- 5) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?
- 6) Quelle est la chose la plus difficile avec ce genre de difficultés ?
- 7) Il y a-t-il un réel impact lorsque les parents s'impliquent dans le suivi scolaire de l'enfant ?

3.2. L'enseignante de l'intégration (I1)

- 1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?
- 2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?
- 3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?
- 4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?
- 5) Quel travail cela représente-t-il pour vous concrètement ? (temps et quels éléments)
- 6) Comment ces aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?
- 7) Constatez-vous une évolution des résultats scolaires depuis la mise en place des aménagements ?
- 8) Pensez-vous que cela suffise ?
- 9) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?
- 10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?
- 11) Quelle est la plus grosse difficulté de la situation ?
- 12) Comment ses difficultés sont-elles perçues par les autres élèves ?
- 13) Comment s'organise l'intégration dans ce cas-ci ?
- 14) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 15) Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport à cette situation ?

3.3. L'enseignante de l'inclusion (12)

- 1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?
- 2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?
- 3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?
- 4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?
- 5) Quel travail cela représente-t-il pour vous concrètement ? (temps et quels éléments)
- 6) Comment ces aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?
- 7) Constatez-vous une évolution des résultats scolaires depuis la mise en place des aménagements ?
- 8) Pensez-vous que cela suffise ?
- 9) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?
- 10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?
- 11) Quelle est la plus grosse difficulté de la situation ?
- 12) Comment ses difficultés sont-elles perçues par les autres élèves ?
- 13) Comment s'organise l'inclusion dans ce cas-ci ?
- 14) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 15) Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport à cette situation ?

3.4. La direction commune aux deux situations

Direction pour l'élève en intégration

- 1) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?
- 2) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?
- 3) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?
- 4) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?
- 5) Quelle est la procédure à suivre ?
- 6) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ?

- 7) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ?
- 8) Appelleriez-vous ces aménagements de l'intégration scolaire?
- 9) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Direction pour l'élève en inclusion

- 1) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?
- 2) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?
- 3) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?
- 4) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?
- 5) Quelle est la procédure à suivre ?
- 6) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ?
- 7) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ?
- 8) Appelleriez-vous ces aménagements de l'inclusion scolaire?
- 9) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

→ Que pensez-vous de l'intégration et de l'inclusion dans votre école ?

3.5. La direction de l'école spécialisée

- 11) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?
- 12) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?
- 13) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?
- 14) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?

- 15) Quelle est la procédure à suivre ?
- 16) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ?
- 17) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ?
- 18) Appelleriez-vous ces aménagements de l'inclusion scolaire?
- 19) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 20) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?
- 21) → Que pensez-vous de l'intégration et de l'inclusion dans votre école ?

3.6. La coordinatrice de la classe inclusive

- 1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?
- 2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?
- 3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?
- 4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?
- 5) Comment les aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?
- 6) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?
- 7) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?
- 8) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?
- 9) Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport l'inclusion?

3.7. L'enseignante qui accueille l'enfant en inclusion (I3)

- 1) Combien de temps (en termes de préparation, d'adaptation...) l'accueil de cet élève vous demande-t-il?
- 2) Quels sont les aménagements prévus pour l'accueillir?
- 3) Constatez-vous une amélioration de ses performances? De quel ordre (sociales, scolaires,...) ?
- 4) Quels sont les problèmes que vous rencontrez?

- 5) Comment cela se passe-t-il avec les autres élèves?
- 6) Vous sentez-vous suffisamment formée pour accueillir cet élève ?
- 7) Avez-vous d'autres précisions à propos de cette situation ?

Annexe 3 : Réponses au questionnaire

4.1. La psychologue

- 1) Quels sont les aménagements que l'on préconise pour un élève dans ce cas-ci ?

Aménagements mis en place pour elle AVANT l'intégration :

- Feuilles A4 (police et interligne adaptés et sans recto-verso)
- Aide à la lecture avec des bandelettes jaunes (structure de son regard)
- Exercices et devoirs adaptés (moins longs, aide de sa maman organisée,...)
- Casque anti-bruits
- Position devant le tableau
- Tutorat avec un autre élève
- Utilisation du fluo (pour les infos importantes)
- Temps supplémentaire
- Aide individualisée en lecture avec une enseignante retraitée bénévole.

Depuis l'intégration (en plus de ceux déjà mis en place) :

- Séance d'animation en classe pour expliquer la dyslexie aux autres élèves de la classe avec des exercices et des jeux de mise en situation pour tous par le CPMS.
- Aide logopédique et scolaire (institut) à raison de 4h par semaine
- Introduction de la tablette pour aide à la lecture et l'orthographe.

- 2) Quels sont ceux mis en place pour cet élève (avec les moyens disponibles) ?

Cfr question précédente... un maximum d'aménagements possibles ont été mis en place pour elle, je pense.

- 3) Les trouvez-vous suffisants ?

Oui

- 4) Quelle est la proportion de temps d'aide accordée à cet élève par semaine/jour ?

4h d'intégration par semaine + aménagements raisonnables.

- 5) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Peut-être le suivi psychologique. Pas facile à vivre.

6) Quelle est la chose la plus difficile avec ce genre de difficultés ?

De mon point de vue : le vécu de l'élève vis à vis de son trouble. Difficile de garder une image positive d'eux-mêmes, de leurs capacités, difficile aussi de rester motivé, pression parentale et scolaire vécue, difficile de vivre le regard des autres (surtout à l'adolescence)

7) Il y a-t-il un réel impact lorsque les parents s'impliquent dans le suivi scolaire de l'enfant ?

Oui, à condition d'avoir une bonne coordination entre école et famille. La pression est parfois fort importante et difficile à vivre pour l'élève. Les parents connaissent parfois mal les troubles d'apprentissage (confusion avec de la paresse ou de la mauvaise volonté...) mauvaise compréhension des difficultés réelles vécues.

4.2. L'enseignante de l'intégration (I1)

Année : P5

Début de l'intégration : 11/12/18

Troubles : Dyslexie, dysorthographe.

Type : 8

1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?

Oui. Ici, il s'agit d'un élève qui a comme troubles, la dyslexie et la dysorthographe. Je trouve que ce sont des difficultés rencontrées régulièrement.

2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?

Oui.

Par exemple, certaines des difficultés pouvant être rencontrées avec des enfants ayant ces types de troubles sont les confusions de lettres, les difficultés au niveau de la lecture et de la compréhension.

3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?

Non, on ne nous propose pas de formations pour ces « types » d'élèves. Du moins, pas que je sache ☺

4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?

A force de rencontrer des enfants avec de telles difficultés, on finit par être mieux informés. Personnellement, je pense que ce serait intéressant de pouvoir suivre des formations pour pouvoir gérer au mieux les difficultés des enfants. Cependant, l'institutrice en intégration, nous en apprend énormément. Heureusement que cette personne vient quelques heures aider en classe autant pour l'enfant que pour l'enseignant.

5) Quel travail cela représente-t-il pour vous concrètement ? (temps et quels éléments)

Pour cet enfant, voici les aménagements mis en place :

- 4 heures d'intégration: 3 heures avec une institutrice et 1 heure avec une logopède.
- Travail sur tablette pour une lecture automatique des consignes.
- Le fichier d'orthographe (devoir journalier en orth) est adapté. L'élève a une photocopie agrandie du fichier pour simplement le compléter alors que les autres élèves doivent tout recopier.
- Dans les devoirs d'ORTH, l'enfant doit corriger lui-même ses fautes mais dans les autres matières, nous corrigeons pour lui quand l'objectif n'est pas l'orthographe.
- Réduction de certains exercices.
- Feuilles agrandies.
- Lors de cette dernière période, nous mettons en place la lecture et la production d'écrits via la tablette (sur notability).

Les aménagements mis en place ne demandent pas trop d'énergie à l'enseignant-titulaire. C'est simplement une question d'habitude.

6) Comment ces aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?

Il n'y a aucune réaction « négative » de la part des autres élèves. Ils sont bien conscients que l'enfant a des difficultés et que c'est tout à fait normal que le travail soit adapté pour lui.

7) Constatez-vous une évolution des résultats scolaires depuis la mise en place des aménagements ?

Ces aménagements permettent, pour le moment, à l'élève un allègement du travail et d'éviter au maximum le travail en double tâche.

Exemples :

- pour les devoirs d'orthographe, l'élève n'est pas en double tâche, toute son attention peut être mobilisée sur la réflexion orthographique puisqu'il s'agit d'un texte à trous.
- pour l'utilisation de l'ipad pour la lecture automatique, l'activité de lecture est allégée et l'attention et l'énergie de l'enfant sont centrées sur la compréhension et plus sur le décodage.

8) Pensez-vous que cela suffise ?

Il y a toujours moyen de faire mieux. Il est aussi important d'accepter le trouble et les éventuelles limites qu'il engendre. Pour chaque activité, il faut penser à limiter la double tâche et soulager le travail de lecture et d'orthographe.

9) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?

- Le bon suivi des parents à la maison.
- L'envie, la motivation de l'enfant.
- La motivation du titulaire (prendre la peine d'adapter les feuilles de l'enfant, prendre plus de temps avec cet enfant...).
- Les heures d'intégration mises en place (l'institut qui vient en classe pour travailler de manière plus individuellement avec l'enfant).
- Le suivi logo.
- L'acceptation et la connaissance du trouble.

10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Dans des situations comme celles-ci, il est important que l'enfant soit suivi, en classe, de manière plus individuelle encore. Le rêve serait d'avoir droit à plus d'heures d'intégration ☺

11) Quelle est la plus grosse difficulté de la situation?

Dans ce cas-ci, je pense que, le plus difficile à gérer, c'est le décalage, au niveau du rythme de travail, qu'il y a entre l'enfant en difficultés et les autres élèves.

Malgré le fait que l'on rétrécisse les exercices de l'enfant en intégration, il arrive très souvent qu'il n'ait toujours pas fini ses exercices alors que tous les autres enfants ont terminé les leurs.

12) Comment ses difficultés sont-elles perçues par les autres élèves ?

Les autres enfants sont solidaires. Ils demandent assez régulièrement pour aider l'enfant en difficultés (lui réexpliquer un exercice qui n'a pas été compris, soutenir l'enfant pour qu'il termine son exercice, l'encourager...).

13) Comment s'organise l'intégration dans ce cas-ci ?

3 heures avec une institutrice d'intégration. En fonction des activités, l'enseignante en intégration travaille avec l'enfant dans une autre classe (en dehors du groupe classe) ou bien reste en classe à côté de l'enfant en difficultés.

Lors de ces 3 heures, l'instit en intégration poursuit le travail du titulaire en l'adaptant en fonction des difficultés de l'enfant ou en amenant des outils supplémentaires.

1 heure de logo qui a lieu durant les heures de cours. La logo travaille plus particulièrement la fluence de la lecture, la compréhension, les confusions (b/d), la conjugaison.

Un testing est en cours, pendant l'heure de logo intégration, au niveau de la mémoire de travail car il nous semble qu'elle pose problème.

14) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?

Oui tout à fait ! Le suivi à la maison est super important... Tout d'abord, il est important que l'enfant se sente soutenu par ses parents. De plus, il est intéressant que les parents ne laissent pas l'enfant travailler de manière totalement autonome afin que les erreurs (par exemple, erreurs de confusions dans ce cas-ci) soient corrigées directement. Dans le cas de cette élève, les parents sont bien présents ! Cela a un impact positif puisqu'ils ne laissent pas totalement se "débrouiller" et prennent la peine de la corriger quand elle fait

ses devoirs (notamment concernant ses erreurs de confusions). Donc, ça me permet de me sentir moins seule.

15) Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport à cette situation ?

J'ajouterai que c'est important que l'élève soit dans une école dynamique et ouverte sur les nouvelles méthodes, pratiques et pédagogies.

4.3. L'enseignante de l'inclusion (I2)

1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?

Tous les enfants de la classe ont un niveau différent, que ce soit pour le langage, l'autonomie, la psychomotricité fine, la lecture, la pensée mathématique, ... C'est donc chaque fois des difficultés différentes. J'ai déjà travaillé précédemment avec des enfants atteints d'autisme (2 en classe cette année), avec des enfants atteints de trisomie 21 (1 en classe cette année) mais tous ont des capacités et des difficultés différentes. Donc, je ne dirai pas que j'ai déjà accueilli des élèves avec les mêmes difficultés mais plutôt avec les mêmes pathologies.

2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?

Non, puisqu'un enfant n'est pas l'autre, un handicap n'est pas l'autre non plus.

3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?

Il existe des formations sur le handicap en général mais elles sont rarement ciblées sur notre réalité, il faudrait presque une formation/élève. Les formations les plus intéressantes auxquelles j'ai participé sont celles organisées au sein de l'école car elles sont réfléchies et proposées par des collègues qui ont l'expérience du terrain et qui vivent notre quotidien. Ils peuvent observer les élèves en temps presque réel et peuvent nous proposer des solutions, des pistes, des astuces pour notre quotidien.

4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?

Non, je ne m'estime pas suffisamment formé/informé. Il existe des catalogues mais ils ne sont plus accessibles en version papier. Certaines formations proposées ne sont pas

intéressantes et d'autres, organisées par des privés le sont mais nous ne sommes pas informés et elles ont un cout assez élevé.

5) Quel travail cela représente-t-il pour vous concrètement ? (temps et quels éléments)

Cela dépend des moments. Pendant les vacances, je prépare des ateliers autonomes (soit sur Internet, soit en fonction du matériel de la classe, ...) en lien avec les niveaux des élèves (je m'arrête à 4 niveaux). S'il le faut, pour les plus rapides, j'en ajoute pendant l'année. Le reste du temps, pour les apprentissages en individuel, je prépare les manipulations, exercices, jeux, ... d'une ou plusieurs matières et cela peut durer plus ou moins longtemps en fonction de l'évolution de chacun. C'est impossible à chiffrer mais je dirai +- 4 jours non-stop pendant les vacances (en fonction de ce qu'il y a à faire) et un ou 2 week-ends par mois. Mais c'est vraiment difficile à estimer car parfois je dois refaire un truc en vitesse pendant la semaine ou pendant une heure de fourche.

6) Comment ces aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?

Par rapport au travail en autonomie, certains « râlent » parce qu'il trouve la matière trop compliquée (mais ce ne sont pas les plus motivés et les plus courageux) mais, dans l'ensemble, chacun a compris que le travail en autonomie est adapté à ses besoins, ses compétences et cela se passe bien.

J'ai, au cours de l'année passée, décidé de laisser les élèves choisir ce qu'il voulait faire, cela permet d'adopter des stratégies face au travail :

→ si je fais ce que j'aime, après, il me reste ce que j'aime moins

→ s'il ne me reste plus beaucoup de temps, je prends un atelier qui ne me demande pas trop de temps,

→ si je suis un peu fatigué, je prends un atelier-jeu plutôt qu'une feuille d'exercices de mon dossier de travail,

→ ...

J'ai trouvé que cela permettait à chacun de travailler sans que je doive « trop » leur faire des remarques pour qu'ils travaillent. Pour certains, j'ai mis un plan de travail ou un horaire en place (avec un système de points verts si le plan est terminé. 10 points verts = récompense)

Pour cet élève : mise en place d'un horaire de travail par semaine afin de le « motiver » pour le travail en autonomie. Ses renforçateurs sont les moments de repas avec les élèves de 5^{ème} année. En travail en face à face, manipulation jusqu'à ce que la nouvelle matière soit comprise, référentiels divers (majuscule, chiffre en dizaines, ...)

- 7) Constatez-vous une évolution des résultats scolaires depuis la mise en place des aménagements ?

Concernant les plans de travail, il y a une évolution, les élèves qui « attendent » que le temps passe se mettent au travail, ceux qui ne sont pas autonomes, le deviennent au fur et à mesure des semaines, ... Je sais que le système de récompense y est pour beaucoup aussi 😊

Pour lui, l'inclusion est particulière puisqu'il y a un trop grand « décalage » entre les élèves de son âge et ses capacités. Il va donc en gym et piscine avec les élèves de son âge, les apprentissages sont trop complexes. Pour lui, on est clairement dans une intégration d'un point de vue social, il aime le contact avec les autres enfants.

En cours d'année, suite à une réunion concernant la classe, les enseignants de 5^e ont proposé qu'ils suivent leurs ateliers d'éveil le vendredi après-midi mais seul car je n'avais pas d'aide à ce moment-là. Le retour que j'ai, c'est qu'au début, il était perdu pour beaucoup de choses : lecture compliquée, s'y retrouver entre sa feuille à annoter et celle projetée au TBI, vitesse pour recopier, certains mots de vocabulaire trop complexes pour lui, ...

Au fur et à mesure, il a commencé à suivre plus facilement, à comprendre de plus en plus et surtout, s'y intéresser au point de m'en parler.

- 8) Pensez-vous que cela suffise ?

Il y a toujours moyen de faire mieux 😊.

Mais pour lui, pour son « affect » à l'école, ce qu'on lui a proposé est le mieux que je pouvais faire. Il n'a que très peu de considération pour l'école, il doit y aller donc il y va, mais ça ne lui plaît pas. Les seuls moments où il est « bien », épanoui, heureux, c'est quand il est avec des élèves de son âge. On a essayé de lui permettre de le faire le plus souvent possible.

Pour le moment, avec les élèves de cette année, cela suffit. On verra l'année prochaine avec le nouveau groupe classe.

- 9) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?

Le fait d'être, à certains moments avec des enfants de son âge. Même si les matières sont trop compliquées, il essaie quand même et fait preuve, à ce moment-là, de motivation. Malheureusement, l'écart entre son âge et ses capacités/connaissances est trop importante.

- 10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

La situation familiale ne permet pas de faire en sorte « qu'il aime l'école ». Il ne voit pas l'utilité de travailler et d'apprendre les choses. Ce qu'il attend c'est de pouvoir travailler, gagner de l'argent. L'année scolaire passée, je lui ai proposé de créer un petit magasin, avec création de collations plaisirs, mais la motivation est vite partie. Essayer de trouver quelque chose qui le motive, c'est ce que je cherche depuis l'année passée. Ce qui marche +/-, c'est son horaire de travail : s'il a réalisé son travail de la matinée, il peut aller manger avec les élèves de 5^{ème} année. Mais cela ne marche pas toujours !

- 11) Quelle est la plus grosse difficulté de la situation ?

L'absence de motivation fasse au travail. Très peu de choses l'intéressent à l'école. De plus, il s'auto-sabote. Il sait qu'il peut aller manger avec ses amis de 5^{ème} année tous les jours, et malgré cela, il n'est pas motivé.

- 12) Comment ses difficultés sont-elles perçues par les autres élèves ?

Les autres élèves de la classe ne s'en rendent pas compte. Pour les élèves des autres classes, ceux qui ne travaillent pas avec lui ne s'en rendent pas compte non plus car il est capable d'avoir une discussion sensée, d'interagir, ... Quand il va travailler en 5^{ème} et 6^{ème} année pour les ateliers d'éveil, les autres élèves savent qu'il travaille et écrit moins vite, qu'il a plus de difficultés pour lire. Ils l'aident alors soit pour la lecture, soit pour lui dire où ils en sont sur le TBI.

- 13) Comment s'organise l'intégration dans ce cas-ci ?

Comme expliqué ci-dessus. L'élève va suivre les ateliers d'éveil le vendredi après-midi, il va à la gym avec eux aussi et il est allé à la piscine avec eux. Les récréations se font avec les 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} et les repas avec les 5^{ème}.

14) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?

Comme parlé plus haut, dans ce cas-ci, le milieu familial joue beaucoup, il n'a pas de modèle à la maison qui lui explique qu'il est important de travailler et d'apprendre des choses à l'école. C'est donc un « combat quotidien » pour arriver à le faire travailler et progresser.

Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport à cette situation ?

4.4. La direction commune aux deux situations

Direction pour l'élève en intégration

1) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?

Oui. Nous pratiquons l'intégration depuis 8 ans maintenant.

Hormis un enfant qui avait été opéré du cerveau pour un problème d'épilepsie lorsqu'il était en première maternelle, les enfants que nous avons en intégration présentent un retard mental léger ou une grosse dyslexie/dysphasie.

Depuis 2012, nous avons/avons eu 9 enfants en intégration.

2) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?

On ne sait jamais prédire les difficultés qui seront rencontrées par les enfants. Mais, pour certains, on sait que ce sont des tâches liées à la concentration qui poseront problèmes ; pour d'autres, ce sont les tâches liées à la lecture...

3) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?

S'il s'agit de formations pour les enseignants, il n'en existe pas à ma connaissance. En tout cas, aucun obligatoire alors que ce serait nécessaire. Cela devrait, selon moi, faire partie de la formation initiale des enseignants.

Dans les formations volontaires, on peut trouver des formations intéressantes. Que ce soit dans celles qui sont reconnues par la FWB ou chez des particuliers. Je me

souviens avoir suivi une formation « tablettes » avec des collègues pour mieux encadrer un de nos élèves qui utilisait la tablette. Mais ces formations coûtent cher et, à ma connaissance, il n'existe pas de subsides particuliers pour cela.

- 4) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?

L'enfant en ITT reçoit une période d'aide apportée par un enseignant, logopède, kinésithérapeute au choix en fonction de son besoin premier.

L'enfant en IPT reçoit quatre périodes d'aide que l'on répartit, à nouveau, en fonction de ses besoins.

Chez nous, c'est une institutrice et une logopède de l'enseignement spécialisé qui se répartissent les heures d'aide.

- 5) Quelle est la procédure à suivre ?

L'équipe éducative ou le PMS ou les parents introduisent une demande auprès de la direction de l'enseignement spécialisé.

Dans notre école, c'est en concertation avec les parents, l'équipe éducative et le PMS que nous introduisons cette demande.

La direction du spécialisé réunit alors tous les intervenants concernés et ceci doit déboucher sur un accord signé.

Dès que la proposition d'intégration est acceptée, un projet d'intégration doit être défini et un protocole d'intégration doit être établi.

L'élève ne peut être intégré que si tous les partenaires ont signé le protocole.

- 6) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ?

Oui. Nous devons, pour introduire un dossier de demande d'intégration, prouver que des aménagements raisonnables ont d'abord été mis en place. C'est toujours après avoir essayé différents aménagements et avoir jugé ceux-ci insuffisants que l'on prenait la décision (avec le PMS, l'enseignante d'intégration) d'envisager l'intégration.

- 7) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ?

L'intégration telle qu'elle est mise en place pour l'instant est une richesse pour l'enfant mais elle demande également beaucoup de « sacrifices » de la part de l'enseignant titulaire.

Pour que l'enseignante du spécialisé puisse aider au mieux l'enfant, le titulaire doit régulièrement se concerter avec celle-ci. Il doit également, au préalable, envoyer les

documents qui seront travaillés pour que l'enseignante puisse les adapter (agrandir, mettre sur tablette...). Comme il n'y a pas de moments de concertation prévus entre les différents intervenants, l'enseignant gère souvent lui-même les adaptations.

Les intégrations demandent également du temps et de la disponibilité. Trois fois par année scolaire, des réunions sont prévues avec tous les intervenants pour faire le point sur les progrès et les difficultés des enfants.

8) Appelleriez-vous ces aménagements de l'intégration scolaire ?

Bien que ce soit plutôt de l'aide spécifique apportée, elle permet aux enfants en difficulté de suivre les cours en restant dans la classe ordinaire. Je pense donc que, dans notre cas, elle sert l'intégration de l'enfant. Cependant, je ne suis pas certaine que ce terme soit celui qui convient le mieux à ce type de pratique car elle n'intègre pas quelqu'un d'extérieur dans une classe mais elle aide plutôt un enfant de la classe à tenir le cap et à rester dans le bateau.

9) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Je n'ai pas d'idées de « remède miracle » mais il me semble primordial que la formation initiale des enseignants consacre une grande partie de ses cours aux élèves à besoins spécifiques.

Pourquoi ne pas exiger que les enseignants travaillant de le spécialisé aient tous une formation complémentaire en orthopédagogie ?

Pourquoi ne pas créer une filière consacrée à ce volet dans le Master en Sciences de l'Education ?

Lorsqu'il existe un partenariat entre école spécialisée et école ordinaire, j'estime qu'il faudrait prévoir des temps de concertations dont l'objectif serait d'améliorer la collaboration entre les différents intervenants au service de l'intégration de l'enfant.

Direction commune pour l'élève en inclusion

10) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?

La classe inclusive est quelque chose d'assez nouveau pour nous. Elle a été mise en place en septembre 2018. La plupart des enfants étant porteurs d'un handicap de type 2, ce ne sont pas des élèves que nous avons l'habitude d'accueillir.

Cependant, certains d'entre eux (2) ont déjà suivi une partie de leur cursus scolaire dans notre école ordinaire.

Dans le cas de X, nous avons également eu trois autres enfants de la fratrie à l'école. Des enfants venant d'un milieu social défavorisé, milieu où les parents s'en sortent plutôt bien au point de vue financier sans avoir eu « besoin de l'école », nous en rencontrons peu au sein de notre école.

11) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?

Les enfants comme X ne sont pas armés pour suivre un enseignement scolaire « traditionnel ». En plus de manquer d'armes, ils ne sont pas soutenus dans leur milieu familial.

C'est, selon moi, la plus grosse difficulté des enfants. On peut les stimuler énormément, mettre des tas de choses en place, adapter le travail, le rendre plus attrayant en percevant leurs centres d'intérêt... Si les parents considèrent l'école comme « inutile », cela donne parfois l'impression de se battre contre du vent.

12) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?

Lorsque nous avons mis en place l'inclusion, nous avons reçu quelques journées de formation portant plus sur l'explication du cadre de l'inclusion et ciblée également sur les enfants porteurs d'autisme.

Au final, dans notre classe inclusive, nous avons deux enfants porteurs d'autisme.

Nous n'avons rien eu comme information concernant la trisomie, les enfants qui présentent un retard mental modéré ou sévère.

Je suppose que la titulaire de la classe inclusive est amenée à suivre des formations spécifiques par rapport à ce type d'enseignement et ce type d'enfants.

13) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?

De ce que je connaisse (mais Karel répondra mieux), il y a une titulaire à temps plein, une coordinatrice à mi-temps, une logopède (?), un kiné (?), une puéricultrice (?)... Et ceci en fonction des besoins des enfants.

14) Quelle est la procédure à suivre ?

Tout ce qui est procédure concerne la direction de l'enseignement spécialisé... Des contacts premiers à l'acceptation de la procédure en passant par la visite de l'école.

➔ Karel

15) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ?

16) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ?

Nous manquons cruellement de formation... Et nous nous rendons compte qu'il y a une réelle fracture entre les idées des enseignants du spécialisé et les nôtres.

La collaboration entre nos écoles ne tourne pas comme on le voudrait.

Le côté « spécialisé » vise surtout l'inclusion sociale (les interactions positives, l'appartenance à un groupe...) alors que le côté « ordinaire » aurait envie de faire progresser chaque enfant qui vient dans les classes.

Mais on nous a dit « qu'on ne devait pas nous tracasser de ça »...

17) Appelleriez-vous ces aménagements de l'inclusion scolaire?

Comme les aménagements ont mis été en place chez nous, j'appellerais cela de l'inclusion sociale. Certes, c'est déjà génial mais des allers-retours entre chaque intervenant pourrait clairement améliorer ces pratiques et les faire évoluer vers de l'inclusion scolaire ? ... Je suis en questionnement.

Quoiqu'il en soit, cela demanderait du temps et des moyens.

18) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Encore plus pour l'inclusion que pour l'intégration, il FAUT, selon moi, une formation solide et complémentaire !

J'aimerais une meilleure coordination qui ne consisterait pas juste en « inclusion sociale » même si je me rends bien compte de la difficulté à organiser cela.

19) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant? Dans quelle mesure ?

Je suis persuadée de l'importance de l'implication de la famille, que ce soit dans l'enseignement ordinaire ou dans l'enseignement spécialisé.

Cela se remarque dès l'entrée à l'école maternelle (et probablement avant cela mais je ne suis pas une spécialiste de la petite enfance). Certains enfants sont stimulés,

encouragés, éveillés. On le perçoit facilement dès l'entrée dans les nombres, la conscience phonologique, la lecture mais aussi l'éveil, le vocabulaire, l'expression artistique...

Ceci dit, ce n'est pas parce que les parents sont impliqués que les enfants ne seront pas confrontés à des difficultés spécifiques.

Dans le cas de l'intégration, la collaboration parents – école me semble primordiale. En effet, des aménagements raisonnables sont mis en œuvre par le/la titulaire et des aides spécifiques et adaptées sont apportées par l'enseignant(e) d'intégration. Qu'il s'agisse d'utiliser des casques anti-bruit, de faire place nette sur le bureau de l'enfant, d'utiliser du matériel en mathématiques, de proposer une méthode gestuelle, la tablette..., il est nécessaire que les parents encadrent l'enfant en lui proposant les mêmes dispositifs que ceux proposés en classe. On ne demande pas aux parents de se transformer en instituteur mais simplement de maintenir une certaine cohérence pour l'enfant.

Dans le cas de l'inclusion, en plus de la nécessaire collaboration pour les raisons exposées ci-dessus, il me semble qu'il faut y ajouter une dimension médicale liée à des troubles plus spécifiques rencontrés par des enfants de type 2. J'ai en tête un enfant porteur de trisomie qui avait des difficultés de déglutition et qu'il fallait surveiller pour éviter les fausses routes. Cette information essentielle pour chaque personne qui aura l'enfant, dans sa classe, à un moment ou à un autre, est transmise par le parent au titulaire et au coordinateur qui font le lien avec les autres membres du personnel.

Pour certains enfants de type 2, l'accès au langage est compliqué ainsi que l'expression des émotions. Les parents peuvent également jouer un rôle important pour aider l'enseignant à appréhender, petit à petit, le verbal et le non-verbal de l'enfant.

→ Que pensez-vous de l'intégration et de l'inclusion dans votre école ?

Les deux concepts me plaisent beaucoup même si les choses ne se déroulent pas « comme la législation le prévoit ».

L'un et l'autre permettent de porter son regard sur l'enfant en difficulté ou l'enfant différent. Rien ne sera jamais à blâmer dans cette considération bienveillante.

Mon avis personnel est forcément fondé sur ce que je connais et donc sur les professionnels encadrant ces aménagements.

L'institutrice d'intégration est une personne pleine d'expériences, de ressources et de créativité. Elle est même une personne ressource pour les autres membres de l'équipe en ce qui concerne les enfants en difficultés, les aménagements possibles, les adaptations individuelles (tablette, méthode gestuelle, agrandissements, parcours dans le couloir pour les enfants qui ont besoin de se recentrer...).

L'inclusion est un concept que je trouve exceptionnel pour des enfants qui ne pourraient, selon moi, suivre l'enseignement ordinaire même avec une personne ressource à leurs côtés. Dans notre école, il est nouveau et pas encore assez rodé.

La titulaire étant, en plus, quelqu'un de très motivée, de très courageuse mais manquant d'expériences avec ce type d'enfant (Auparavant, elle travaillait avec des enfants de type 2 mais les apprentissages qu'elle effectuait avec eux s'arrêtaient à des apprentissages de l'autonomie) sur le plan pédagogique. Or, il faut quelqu'un de vraiment « balaise » en didactique pour gérer les apprentissages de sept enfants, avec des forces et des faiblesses diverses tout en coordonnant également les interactions avec les autres classes.

4.5. La direction de l'école spécialisée

1) Avez-vous déjà accueilli des élèves ayant ces difficultés-ci ?

Oui

2) Saviez-vous exactement les difficultés qu'il pourrait rencontrer en milieu scolaire ?

Lorsque j'inscris un élève, j'ai toujours un bilan oral de l'organisme orienteur mais je fais toujours tester l'enfant par mes logopèdes pour le placer de la manière la plus judicieuse dans une classe

3) Des formations sont-elles proposées pour des élèves en situation de handicap/difficultés ?

Il n'y a pas de formation prévue pour eux. Le problème des classes inclusives c'est que les niveaux sont très différents. J'essaie de placer les gens là où ils seront les plus performants. Ensuite, je leur fais suivre des formations adéquates à leur fonction.

4) Quelles sont les aides mises en place ? Dans quelle mesure ?

Les élèves des classes inclusives font partie de l'école spécialisée et à ce titre bénéficient de toute l'infrastructure humaine et matérielle de l'école spécialisée. Pour certaines activités (hippothérapie), nous allons chercher les enfants dans l'école ordinaire pour les amener à l'école spécialisée.

5) Quelle est la procédure à suivre ?

Pour fréquenter l'enseignement spécialisé ?? Avoir une orientation d'un organisme agréé (CPMS,...)

6) L'ensemble des aménagements nécessaires ont-ils pu être mis en place dans votre école ? Oui

7) Quelle(s) est (sont) selon vous la ou les difficulté(s) qui persistent dans ce système scolaire ? La principale difficulté c'est de trouver une équipe entière dans une école ordinaire motivée par le projet. Ensuite, ce n'est pas toujours simple pour les parents de l'ordinaire d'accepter le projet. Peur de la différence...

8) Appelleriez-vous ces aménagements de l'inclusion scolaire ?

Oui

9) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ? Comme dans tout apprentissage scolaire, l'implication de la famille est primordiale. Les enfants bien suivis à la maison progressent plus rapidement que des enfants abandonnés scolairement.

10) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

Ma réponse va peut-être faire sourire mais, j'ai difficile de répondre à cette question. Si je trouve une chose à faire pour améliorer l'enseignement dans mes classes inclusives ou non, je m'efforce de faire ce qu'il faut pour réaliser cette amélioration. Un gros souci, c'était le passage au secondaire puisque nous n'avions pas de suite à nos CI au secondaire. Ce qui maintenant est résolu puisque dès ce mois de septembre, nous aurons une CI au secondaire également.

→ Que pensez-vous de l'intégration et de l'inclusion ?

Ce sont deux choses complètement différentes. L'intégration vise à laisser dans l'enseignement ordinaire des enfants ayant des difficultés. L'enseignement spécialisé apporte son aide à ces enfants avec quelques heures (de minimum une à maximum quatre). Tandis que la classe inclusive est une classe de l'enseignement spécialisé de type 2 avec les conditions d'encadrement de l'enseignement spécialisé. L'objectif principal n'est pas un

retour vers l'ordinaire d'un point de vue scolaire même si depuis le début de cette aventure un de nos élèves ayant un souci d'autisme est retourné dans l'ordinaire avec une intégration.

4.6. La coordinatrice de la classe inclusive.

1) Avez-vous déjà accueilli des élèves présentant ce genre de difficultés ?

Oui, dans le cadre de ma pratique de classe lorsque j'étais titulaire dans l'enseignement spécialisé.

2) Connaissiez-vous exactement les difficultés pouvant être rencontrées ?

OUI

3) Des formations vous sont-elles proposées pour des élèves en difficultés ?

OUI

4) Estimez-vous être suffisamment informé/formé ?

OUI

5) Comment les aménagements sont-ils perçus par les autres élèves ?

Je suppose que tu parles des élèves de l'enseignement ordinaire ??? Dans ce cas, ma venue dans la classe pour accompagner un élève en inclusion est toujours très bien perçue. Les enfants se pressent pour aider l'élève inclus dans ses apprentissages.

6) Selon vous, quels sont les facteurs qui influencent le bon déroulement de la scolarité de cet élève ?

Accompagnement individualisé, alternance moments inclusion/moments en classe inclusive, le contact avec les enfants normo-pensants pour favoriser communication et socialisation en milieu naturel

7) Quelles seraient les choses à améliorer pour ces élèves à besoins spécifiques ?

En terme d'inclusion telle que pratiquée à ce niveau d'enseignement, je pense que cette formule est la plus adéquate pour des enfants présentant un niveau de fonctionnement moyen (c'est-à-dire trop faible pour l'intégration et trop élevé pour le spécialisé). Par contre, des améliorations sont souhaitées en termes de continuité de ces pratiques inclusives dans les secondaires et dans la vie professionnelle.

8) Pensez-vous que l'implication de la famille a une incidence sur les progrès de l'enfant ? Dans quelle mesure ?

Oui, comme dans tous les autres cas que l'enfant soit porteur d'un handicap ou pas !

9) Auriez-vous d'autres choses à dire par rapport à l'inclusion?

C'est le meilleur des 2 mondes : spécialisé et ordinaire

4.7. L'enseignante qui accueille l'enfant en inclusion

- 1) Combien de temps (en termes de préparation, d'adaptation...) l'accueil de cet élève vous demande-t-il?

Peu de temps en termes de préparation. E2 vient uniquement pour le cours d'éveil. Il travaille sur les mêmes documents que le reste de la classe.

- 2) Quels sont les aménagements prévus pour l'accueillir?

Je le place souvent dans l'allée centrale de la classe, au 1er ou au 2ème banc. L'enfant qui est assis à côté de lui a pour mission de le guider.

J'essaie de le faire participer activement. Il vient répondre aux questions simples sur le tableau interactif. Je l'interroge surtout sur les documents visuels et non écrits. Il lit également de courts passages.

J'essaie constamment de capter son attention.

Maintenant, il est de + en + capable de recopier une bonne partie des analyses collectives écrites au tableau, tout en suivant la leçon.

Par contre, je n'exige jamais qu'il complète la totalité du document. A certains moments de la leçon, je lui précise que je préfère qu'il écoute et participe, plutôt que de copier. Ce n'est absolument pas le but. Mais parfois, E2 est motivé et continue d'écrire un peu plus que ce que je lui ai demandé.

Je lui ai donné un classeur afin qu'il classe ses feuilles comme les autres. Il le range dans un casier de ma classe.

- 3) Constatez-vous une amélioration de ses performances? De quel ordre (sociale, scolaire,...) ?

Au niveau scolaire, il est maintenant capable d'établir un parallèle et de se situer ce qui était difficile les premières semaines. C'est d'ailleurs pour ça que je l'ai placé au centre de la classe face au tableau. J'ai vu que cela l'aidait.

Il écrit de plus en plus souvent au bic ou au stylo car il a vu que les autres le faisaient. Je lui ai dit qu'il pouvait apporter le sien pour mon cours. Apparemment, il utilise un crayon dans sa classe.

Damon fait parfois preuve de curiosité et ose faire de petites remarques tout haut.

Il est fort réservé mais je vois de la fierté dans ses yeux lorsqu'il vient au tableau.

4) Quels sont les problèmes que vous rencontrez?

Je ne connais pas bien les compétences scolaires d'E2. Son niveau de lecture est faible et son vocabulaire peu développé. Je donne principalement histoire, or dans les documents, nous rencontrons un champ lexical parfois inconnu pour lui. De temps en temps, il ose demander la signification d'un mot ou l'autre. Donc, lorsque nous travaillons uniquement sur un document écrit, il a parfois tendance à décrocher.

Il a également des difficultés à suivre le rythme. J'ai assisté à 2 réunions où l'équipe de l'école spécialisée était présente, mais l'aspect "apprentissages" est peu abordé. On parle essentiellement de sociabilisation et de motivation.

Je déplore également qu'une de ses enseignantes ne soit jamais venue en classe avec lui afin de le guider, comme on me l'avait promis.

Mais comme on me l'a expliqué, Damon "prend ce qu'il peut prendre". Dans l'enseignement général, nous sommes parfois braqués sur nos "contenus matières".

5) Comment cela se passe-t-il avec les autres élèves?

Les enfants sont gentils et attentifs. La plupart l'aide sans que je ne leur demande. Mais comme Damon est excessivement discret, ils se lassent parfois d'aller vers lui.

6) Vous sentez-vous suffisamment formée pour accueillir cet élève ?

Non, j'essaie de le solliciter, tout en veillant à ce qu'il ne se sente pas mal à l'aise. Mais je reste persuadée qu'avec davantage de formations, je pourrai lui apporter plus.

7) Avez-vous d'autres précisions à propos de cette situation ?

Je souhaiterais une collaboration plus étroite afin d'aider E2. On ne nous demande pas beaucoup de retour à propos de ce qu'il vit avec nous.

[Annexe 4 : Formulaire de consentement](#)

Résumé de la recherche

Le présent mémoire s'intéresse à l'efficacité des adaptations scolaires pour des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette recherche s'oriente surtout sur l'importance du soutien de la famille, le sentiment de manque de formation des enseignants ainsi que l'éventuelle amélioration des performances scolaires suite aux aménagements mis en place.

La partie théorique reprend trois structures proposées pour les élèves à besoins spécifiques, leurs avantages et inconvénients. Un bref rappel des réformes implémentées, un volet sur les adaptations scolaires sont proposés. Un point est également consacré à la déficience mentale afin de préciser les troubles rencontrés par l'élève en inclusion.

Depuis des années, de nombreuses réformes ont été mises en place afin d'aider ces enfants en difficultés. En effet, nous avons connu d'abord l'enseignement spécialisé puis l'intégration pour arriver aujourd'hui à l'inclusion. En optant pour deux études de cas en parallèle, nous avons pu obtenir les points de vue des acteurs sur les éléments repris ci-dessus. Un des cas porte sur un élève en intégration et l'autre sur un élève fréquentant une classe inclusive.

La spécificité de cette recherche se perçoit dans la comparaison de points de vue de différents acteurs vivant les deux situations au quotidien puisque ces deux élèves sont encadrés par plusieurs personnes communes. Ainsi, nous avons pu relever, pour ces deux cas-ci, les différences entre la théorie et la pratique en termes de faisabilité et de réalité de terrain.