
Les pratiques enseignantes déclarées comme étant
favorables à l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures
renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire

Par Lisa Capt et Aurélie Corday

10 juin 2020

Bachelor of Arts HEP Vaud en enseignement pour le degré primaire

Mémoire professionnel

Directrice

Madame Lara Bolzman

Membre du jury

Monsieur Marco Ferreira Valente

Remerciements

Il nous tient à cœur de préciser que ce travail n'aurait pas été réalisable sans le soutien, la disponibilité et la précieuse collaboration de différentes personnes.

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de mémoire, Madame Lara Bolzman, pour son soutien, ses précieux conseils, sa disponibilité ainsi que son investissement tout au long de ce travail. Nous adressons également des remerciements aux enseignants qui se sont portés volontaires pour effectuer des entretiens et sans qui cette recherche n'aurait pas été possible. Finalement, nous remercions nos familles pour leur aide, leurs conseils et leurs encouragements.

Table des matières

1	Introduction	1
2	Cadre conceptuel	2
2.1	Inclure à l'école	2
2.1.1	Concept politique et légal	2
2.1.2	Mesures renforcées de pédagogie spécialisée et besoins éducatifs particuliers	5
2.1.3	Entre intégration et inclusion	7
2.2	Pratiques enseignantes	10
3	Problématique et hypothèses	12
4	Méthodologie	13
4.1	Instruments	15
4.2	Échantillon	16
4.3	Procédure d'analyse	17
4.4	Déontologie	18
4.5	Limites de la recherche	19
5	Résultats et analyse des entretiens	20
5.1	Opinion des enseignants face à l'inclusion	21
5.2	Lien entre l'expérience des enseignants à l'égard de l'inclusion et leur opinion quant à cette thématique	23
5.3	Pratiques autour de l'inclusion (préparation, etc.)	25
5.3.1	Sensibilisation des élèves à la différence	26
5.3.2	Relations entre les élèves	28
5.3.3	La collaboration (au niveau de l'enseignant)	31
5.4	Pratiques en classe	35
5.4.1	Structuration du temps	35
5.4.1.1	La planification	36
5.4.2	L'utilisation des outils technologiques	37
5.4.2.1	Par les enseignants	37
5.4.2.2	Par les élèves	38
5.4.3	Modalités de travail	40
5.4.4	Conclusion du chapitre	41

5.5	L'avis des enseignants quant au projet 360°	43
5.5.1	Implications du projet pour les enseignants	43
5.5.2	Conditions des enseignants quant à sa mise en oeuvre	43
5.5.3	Lien avec la formation	45
5.5.4	Conclusion du chapitre	45
6	Conclusion	48
7	Bibliographie	52
8	Annexes	59
8.1	Grille d'entretien vierge	59
8.2	Code couleur	61
8.3	Photos du matériel utilisé en classe par l'enseignante 1	62
8.3.1	LireCouleur	62
8.3.2	Modèle Borel-Maisonny	63
8.3.3	Brevet de lecture	64
8.4	Échéancier	65

Table des illustrations

Tableaux

<i>Tableau n° 1 : Description synthétique de l'échantillon de recherche</i>	17
<i>Tableaux n° 2 et 3 : Synthèses des résultats des hypothèses</i>	50

Schémas

<i>Schéma n° 1 : Graphique illustrant les différentes formes de scolarisation (CSPS, 2020)</i>	9
<i>Schéma n° 2 : Conditions qui influencent les opinions des enseignants à l'égard de l'inclusion</i>	23
<i>Schéma n° 3 : Lien entre l'expérience des enseignants à l'égard de l'inclusion et leur opinion</i>	24
<i>Schéma n° 4 : Juste équilibre émotionnel pour une inclusion réussie</i>	25
<i>Schéma n° 5 : Les pratiques de sensibilisation mobilisées par les enseignants</i>	27
<i>Schéma n° 6 : Aspects positifs des relations entre les élèves</i>	30
<i>Schéma n° 7 : Acteurs impliqués dans le processus d'intégration scolaire (CSPS, 2017)</i>	33
<i>Schéma n° 8 : Pratiques déclarées par les enseignants comme étant favorables à l'inclusion</i>	42
<i>Schéma n° 9 : Synthèse des avis des enseignants quant au projet 360°</i>	47

1 Introduction

Depuis le début de notre formation à la Haute École Pédagogique, nous avons été sensibilisées et intéressées par les élèves les plus en difficulté. En effet, nous pensons que ce sont ces élèves-là qui nous poussent à remettre en question notre pratique, à trouver d'autres manières d'amener les contenus enseignés et qui nous donnent l'envie de réfléchir à un enseignement qui pourrait répondre aux besoins spécifiques d'un élève inclus. De plus, nous avons toutes les deux beaucoup apprécié le cours *Pédagogie spécialisée et scolarisation des élèves ayant des besoins particuliers (BP33PSI)* qui a éveillé notre intérêt pour la pédagogie spécialisée.

De nos jours, les classes sont très hétérogènes et nous avons remarqué que cette hétérogénéité est souvent difficile à gérer. En effet, répondre aux besoins des élèves qui présentent des difficultés spécifiques, tout en continuant de satisfaire ceux des autres élèves, est un vrai défi pour les enseignants. Compte tenu de la réalité des classes et du programme, nous constatons que les enseignants de classes ordinaires ont peu de temps à accorder aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP).

Par ailleurs, dans le contexte actuel de la scolarité suisse et avec la mise en place du projet « 360° »¹ depuis la rentrée d'août 2019, la notion d'inclusion scolaire est plus que jamais mise en avant. Toutefois, malgré la volonté affirmée du Canton, nous avons peu d'informations sur la manière dont ce concept est réellement mis en place dans les classes ordinaires du primaire. Ainsi, nous nous sommes souvent demandées comment nous nous y prendrions lorsque nous serions face à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans notre classe. Quels seraient les pratiques pédagogiques et les dispositifs que nous mettrions en place pour inclure ces élèves dans notre classe ? Comment les enseignants du canton de Vaud s'y prennent-ils ? Quelles pratiques mettent-ils en avant ? Et de manière générale, quel accueil font-ils au dispositif 360° mettant véritablement l'inclusion au cœur des pratiques ?

Tous ces éléments et questionnements ont éveillé notre intérêt et nous ont donné envie de découvrir par ce travail comment les élèves bénéficiant de mesures renforcées de

¹ Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire.

pédagogie spécialisée² sont inclus dans les classes ordinaires et quels sont les éléments qui favorisent une inclusion réussie. En effet, ce sont ces élèves-là pour lesquels les mesures 360° pourraient avoir un fort impact. Elles pourraient potentiellement permettre le passage de l'intégration à l'inclusion, termes qui seront définis dans le cadre théorique.

En ce qui concerne la structure de notre travail, nous commencerons par présenter notre cadre conceptuel. Après avoir présenté les principaux concepts théoriques, nous expliciterons notre méthodologie de recherche. La troisième partie de ce mémoire sera consacrée à la problématique et aux hypothèses de recherche. Enfin, nous analyserons les entretiens menés auprès des enseignants selon une grille thématique afin de répondre à nos questions initiales et de (in)valider nos hypothèses.

2 Cadre conceptuel

2.1 Inclure à l'école

2.1.1 Concept politique et légal

En 1994, la Déclaration de Salamanque a été approuvée par différents pays. En coopération avec l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), la Déclaration de Salamanque a encouragé les États concordataires à promouvoir un cursus scolaire en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (UNESCO, 1994). Selon cette déclaration, chaque enfant a le droit à l'éducation. Les caractéristiques personnelles et les besoins d'apprentissage diffèrent d'un élève à l'autre. De ce fait, les systèmes éducatifs font face à une population d'élèves hétérogène. Ils ont le devoir de répondre à leurs spécificités et de leur permettre d'avoir accès à l'école ordinaire (UNESCO, 1994). La Suisse faisant partie des pays qui ont adopté cette Déclaration, elle se doit de montrer sa volonté d'adopter une politique qui tend vers l'inclusion scolaire.

Ainsi, il est inscrit dans la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) que les différents cantons suisses doivent s'assurer que les enfants porteurs d'un handicap puissent avoir droit à un enseignement approprié à leurs besoins. En

² Le terme « d'élèves BMRPS » sera utilisé dans la suite de ce texte comme raccourci à celui « d'élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée ». Ceci permettra une lecture plus fluide ainsi qu'un texte moins chargé. Cette terminologie sera définie dans le cadre conceptuel de la présente recherche.

effet, « ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (Art. 20, al. 2, LHand, 2002).

En 2004, la population suisse a accepté la réforme de la péréquation et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) qui est entrée en vigueur en 2008. Cette réforme avait pour finalité de diminuer les écarts financiers entre les cantons suisses et elle a impliqué une nouvelle prise en charge des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Ce sont désormais les cantons qui sont responsables de la scolarisation des élèves en situation de handicap ou BEP. Ainsi, la responsabilité qui revenait auparavant à l'assurance invalidité est désormais endossée par les cantons (Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique [CDIP], 2013).

Suite à la votation de la RPT, la CDIP a prescrit et accepté, en 2007, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) qui est entré en vigueur en 2011. Celui-ci a pour objectif de donner à tous les cantons de la Suisse des mesures principales de pédagogie spécialisée similaires (CDIP, 2007). Plusieurs cantons suisses, dont le canton de Vaud, ont adhéré à cet accord qui les a ainsi invités à encourager l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires (CDIP, 2010). Ainsi, ces cantons se sont engagés à favoriser l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire (Art. 1, al. b, CDIP, 2007).

En 2013, la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) est entrée en vigueur. Celle-ci indique que les enseignants ont le devoir d'adapter leur enseignement, afin de le rendre accessible pour tous les élèves. Effectivement, « ils privilégient les solutions intégratives dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire ainsi que du fonctionnement de la classe » (Art. 98, al. 2, LEO, 2013).

Dans le canton de Vaud, un concept cantonal novateur de pédagogie spécialisée appelé « vision à 360° » a été mis en place dès la rentrée d'août 2019. Ce concept engage l'école vaudoise dans une visée inclusive et place l'élève au centre du dispositif. Il vise à accompagner l'élève et les professionnels qui l'entourent de façon transversale. Ce dispositif devrait permettre aux professionnels du terrain d'être mieux armés pour offrir une réponse structurée à l'ensemble des besoins de l'école et des élèves, notamment grâce à des collaborations accrues, ainsi qu'à l'efficacité et la mutualisation des moyens. Il y a différents niveaux d'intervention à ce concept (Etat de Vaud, Département de la formation de la

jeunesse et de la culture [DFGC], 2019).

Tout d'abord, le niveau 1 appelé « socle universel » vise l'intégralité des élèves. L'objectif de ce premier niveau est de penser les buts, les méthodes, les évaluations et le matériel éducatif pour tous les individus et de valoriser une certaine flexibilité avant que des aménagements particuliers de l'enseignement ne soient envisagés. Le niveau 2 « actions ciblées » regroupe des prestations ciblées qui répondent à une difficulté généralement non pérenne de l'élève. Les prestations du niveau 3 « interventions spécifiques » font suite à une évaluation spécifique pour répondre à une difficulté durable de l'élève. Enfin, le niveau 4 « interventions intensives » concerne les élèves qui présentent un trouble invalidant ou une déficience ayant pour conséquence des limitations durables dans leur environnement social, scolaire et familial, au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel. A ce niveau-là, la procédure d'évaluation standardisée (PES) est utilisée pour définir les besoins individuels de l'enfant et décider de la mise en place de mesures renforcées de pédagogie spécialisée (Etat de Vaud, DFGC, 2019). L'accès aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée sera détaillé dans le chapitre suivant.

Tous ces éléments soulignent l'intérêt de la Suisse à tendre vers une inclusion scolaire. En effet, il y a de nombreuses lois qui régissent et promeuvent l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire au sein du pays. Toutefois, celles-ci ne semblent pas suffire à sa réelle mise en place dans les classes suisses. Comme le relèvent Benoit, Angelucci et Bonvin (2019) sur la base du rapport rédigé par la European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE), le taux de séparation scolaire en Suisse restait malgré tout encore supérieur à celui de la moyenne en Europe en 2014 (EASIE, 2014).

Le projet « 360° » soulève des questions chez les enseignants. Selon nous, il est donc pertinent de mettre en lumière les pratiques enseignantes favorables à l'inclusion des élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. La raison pour laquelle nous avons décidé de nous focaliser sur les élèves BMRPS sera explicitée dans le prochain chapitre.

2.1.2 Mesures renforcées de pédagogie spécialisée et besoins éducatifs particuliers

Tout d'abord, nous considérons essentiel de définir qui sont les enfants qui ont le droit à des mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, en s'intéressant à ce qui est défini dans les documents de référence suisses. Selon l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, les enfants qui ont le droit à des mesures de pédagogie spécialisée sont ceux qui ne peuvent pas, ou qui ne peuvent plus, suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique (Art. 3, al. b, CDIP, 2007).

L'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée définit en quoi consistent les mesures renforcées de pédagogie spécialisée :

Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants : a) une longue durée; b) une intensité soutenue; c) un niveau élevé de spécialisation des intervenants ; ainsi que d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune. (Art. 5, al. 2, CDIP, 2007)

Ces mesures sont attribuées aux élèves dont l'activité ou la participation est limitée durablement au point de remettre en question leur avenir scolaire ou professionnel dû à une déficience physique, mentale, sensorielle, cognitive, psychique, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant. La nécessité d'une telle mesure est établie par une procédure d'évaluation standardisée (PES) prévue par l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007. Afin de les comparer avec les objectifs de développement et de formation définis individuellement, cette évaluation vise à recenser les limitations de fonctionnement, les facteurs et les facilitateurs ainsi que les obstacles.

Pour ce faire, un outil d'aide à la décision pour l'ouverture d'une procédure d'évaluation standardisée appelé « critère d'éligibilité pour l'ouverture d'une PES en vue de l'octroi d'une mesure renforcée (MR) de pédagogie spécialisée » a été mis en place. Celui-ci permet de mener une réflexion globale sur la situation de l'élève, les ressources déjà engagées, le contexte scolaire actuel de l'élève, ainsi que sur les avantages et risques potentiels pour son orientation. Cette procédure d'évaluation met en évidence les éléments qui permettent de déterminer le droit aux mesures renforcées. Elle vise une approche globale en tenant compte

de l'élève mais également de son environnement familial, social et éducatif. A la suite de ce bilan, et en accord avec les intervenants du réseau, une décision est prise quant à l'octroi des mesures renforcées et à la suite de la scolarité de l'élève. Afin de déterminer l'environnement le moins restrictif possible, les deux décisions suivantes sont envisageables. La première donne lieu à une inclusion de l'élève en classe ordinaire en détaillant les prestations qui lui seront attribuées. La deuxième prévoit une scolarisation dans un établissement de pédagogie spécialisée (Etat de Vaud, DFGC, 2019, pp. 45-47).

Une mesure renforcée est généralement définie par plusieurs prestations et implique un projet individualisé de pédagogie spécialisée (PIPS). L'élève suit alors des objectifs de développement et d'apprentissage individuels adaptés à ses besoins et à ses capacités. Les objectifs doivent rester aussi proches que possible de ceux fixés par le Plan d'études romand (PER) et l'école régulière. Ce projet fait l'objet d'une évaluation et d'une réadaptation régulière et aboutit à un bilan final. A la fin de sa scolarité, l'élève reçoit lorsque c'est possible une certification ordinaire et dans la plupart des cas une certification des compétences acquises (Etat de Vaud, DFGC, 2019, p.78). Ainsi, le fait de bénéficier de mesures renforcées de pédagogie spécialisée permet à l'élève de suivre une scolarité ordinaire avec des objectifs adaptés à ses besoins et ainsi de pouvoir avoir accès à un certificat. Selon Eckhart, Sahli Lozano et Blanc (2012), les élèves qui peuvent suivre une scolarité en classe ordinaire auront plus facilement accès à des formations professionnelles que les élèves qui ne sont pas scolarisés en classe ordinaire.

Nous sommes conscientes qu'en nous intéressant aux mesures renforcées de pédagogie spécialisée, nous entrons dans la thématique par les mesures et non pas par les besoins de l'enfant. Cette entrée facilitera notre travail, de plus, il s'agit de celle utilisée par la loi. Nous savons également que de cette manière, nous contribuons à définir une catégorie d'élèves qui est celle d'élèves « BMRPS ». Cette catégorisation simplifiera la réalisation de notre travail.

En effet, notre question de recherche est basée sur les mesures renforcées de pédagogie spécialisée, car ceci nous permet d'effectuer une recherche plus précise.

Toutefois, au cours de notre travail, nous allons parfois être amenées à parler d'élèves BEP. En effet, des mesures renforcées de pédagogie spécialisée sont mises en place uniquement lorsqu'un élève a de sévères besoins éducatifs particuliers. De ce fait, ces deux termes sont

fortement liés et nous trouvons pertinent pour notre travail de définir ce que sont les besoins éducatifs particuliers. Selon le dictionnaire des besoins éducatifs particuliers (Leleu-Galland & Hernandez, 2017) : « Aujourd’hui, on appelle élève à besoins éducatifs particuliers tout élève qui rencontre des difficultés à apprendre, qui justifient des réponses adaptées » (p.38). Ainsi, le terme de BEP est très vaste. En effet, chaque individu a ses propres spécificités qui pourraient être considérées comme des besoins éducatifs particuliers à un moment ou à un autre. De ce fait, dans les classes, un élève qui a besoin de lunettes pour lire ou un élève qui nécessite de plus de temps pour la réalisation d’un travail pourrait être considéré comme un élève BEP. Compte tenu de la grande hétérogénéité des classes d’aujourd’hui, ce terme englobe de nombreux enfants. La notion de BEP étant extrêmement large, nous avons décidé de nous focaliser sur les mesures renforcées de pédagogie spécialisée ce qui nous permettra d’être plus proches de nos intérêts initiaux et du concept d’inclusion.

2.1.3 Entre intégration et inclusion

L’intégration et l’inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers sont souvent évoquées comme étant des synonymes, toutefois ces deux concepts reposent sur des postulats fondamentalement différents.

L’intégration scolaire peut être définie comme un placement d’un élève à temps variable dans une classe ordinaire ou une classe spécialisée intégrée dans l’établissement (Vienneau, 2006). Il s’agit d’une mesure appliquée individuellement, à chaque élève ayant des besoins éducatifs particuliers et d’une mesure conventionnelle, car celle-ci ne demande pas de restructuration de l’environnement éducatif (Avramidis & Norwich, 2002 ; Plaisance, Belmont, Vérillon & Schneider, 2007). Selon le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) :

L’intégration désigne l’insertion d’individus dans des systèmes créés pour la collectivité (comme une école, p.ex.) ; elle s’oppose à l’approche séparative, qui consiste à mettre en place des structures spéciales pour certaines personnes uniquement. L’intégration doit s’entendre comme un processus, et non comme un état. (CSPS, 2020, paragr. 2)

Suite aux directives du projet 360°, les établissements suisses intègrent des élèves BMRPS en classe ordinaire et dans la plupart des établissements, il s’agit bien d’une intégration. En effet, l’élève est intégré en classe ordinaire et c’est à l’enseignant d’adapter son enseignement pour

satisfaire au mieux les besoins de tous les élèves de la classe. Des mesures d'aide devraient être mises en place rapidement si l'enseignant en fait la demande. À l'aide de ce projet, nous tendons vers une visée inclusive, mais les écoles ont encore du chemin à faire dans le processus d'inclusion (Lavoie, Thomazet, Fouilladieu, Pelgrims & Ebersold, 2013).

L'inclusion scolaire signifie une adaptation de la totalité du système scolaire aux besoins éducatifs de tous les élèves (Benoit et al., 2019). En effet, selon le Centre suisse de pédagogie spécialisée :

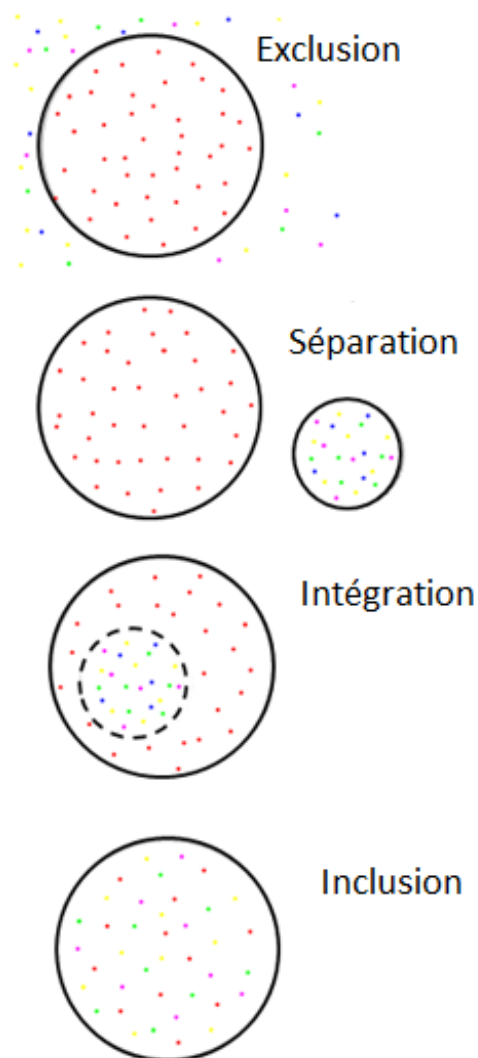
Le plus souvent, on entend par « inclusion » une vision vers laquelle la société doit évoluer. L'égalité des chances et le respect de la différence y trouvent leur place, la diversité y est la norme. L'inclusion scolaire est réalisée lorsque tous les élèves suivent une scolarisation ordinaire à plein temps à proximité de leur lieu de domicile. L'école doit s'adapter aux enfants et aux jeunes. L'inclusion scolaire ne laisse pas de place aux écoles spécialisées, et la sélection est contraire à l'inclusion. (2020, paragr. 3)

Ainsi, dans une visée inclusive, tous les élèves sont scolarisés dans une école ordinaire. Comme le précise l'UNESCO (2016), l'éducation inclusive doit répondre aux besoins de tous les enfants qu'ils soient porteurs de handicap ou non. En effet, « Il s'agit avant tout d'assurer une éducation équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous » (UNESCO, 2016, cité par Ramel & Noel, 2017, p.153). De plus, elle implique d'accepter a priori tous les élèves au sein de l'école et de sa communauté (Gardou, 2012). Effectivement, selon l'UNESCO (2006), l'inclusion est un processus qui vise à faire de l'école et de la classe un lieu où tous les élèves ont leur place de façon inconditionnelle. Celle-ci implique qu'un élève à besoins éducatifs spécifiques peut aller à l'endroit où ses camarades vont quelles que soient ses difficultés, ce qui nécessite, en général, des modifications dans la façon de penser et une restructuration au niveau des établissements et du système scolaire. Le concept de l'inclusion demande de tenir compte de tous les apprenants et de ne pas cibler uniquement les exclus ou les plus faibles (Gardou, 2012). Dans une visée inclusive, l'enseignant doit mettre en place une complémentarité dans ses interventions afin de subvenir aux besoins de chaque élève, d'un groupe d'élèves et de tous les élèves (Ducette, Sewell & Poliner Shapiro, 1996).

Selon les lois en vigueur³ concernant l'enseignement obligatoire, les enseignants doivent adapter leur cours pour qu'ils tendent vers une visée inclusive. Le cadre légal implique de la part des enseignants de prendre en compte tous les élèves de la classe et de leur offrir une diversité de ressources pour qu'ils puissent tous rester en classe ordinaire. Ainsi, cela demande aux enseignants de répondre à une diversité de besoins au sein de la classe.

Le schéma ci-après, illustre les deux concepts présentés ci-dessus et les met en contraste avec ceux de l'exclusion et de la séparation.

Schéma n° 1 : Graphique illustrant les différentes formes de scolarisation (CSPS, 2020)



³ LHand, (2002), CDIP (2007), LEO (2013)

L'inclusion est un processus beaucoup plus global qui rend compte du parcours des élèves, ainsi que de l'ensemble de ses caractéristiques, à large échelle de la communauté scolaire et de tous les intervenants de l'école. Dans cette visée persiste le terme intégration qui se révèle être une démarche beaucoup plus centrée sur l'élève (Meuli & Zuccone, 2014).

Malgré le fait que le terme « intégration scolaire » nous semble plus proche des pratiques actuelles au sein des établissements et des textes légaux suisses, nous privilégierons la notion d'inclusion dans ce travail, car le nouveau concept 360° tend vers une visée inclusive. Nous considérons ainsi pertinent d'utiliser le terme d'inclusion dans notre recherche afin d'être au plus proche des objectifs du projet.

2.2 Pratiques enseignantes

Il n'est pas possible de réduire le temps professionnel de l'enseignant au temps de présence devant ses élèves. Bru & Talbot (2001) définissent plusieurs catégories de pratiques enseignantes que nous allons développer dans la suite de ce sous-chapitre.

Tout d'abord, il existe les **pratiques ayant lieu pendant les temps informels**. Celles-ci regroupent, la récréation, l'administratif ainsi que l'arrivée et le départ des élèves par exemple. Ensuite, les **pratiques professionnelles hors de l'école** englobent le travail effectué par l'enseignant hors de la classe tel que les corrections et la préparation des cours. Une troisième catégorie de pratiques appelée « **pratiques formalisées** » est celle qui correspond à toutes les rencontres entre l'enseignant de la classe et d'autres partenaires. Elle comprend notamment les réseaux, les réunions parents-élèves et les conseils des maîtres. Enfin, les dernières pratiques appelées « **pratiques d'enseignement** » sont les plus connues. Il s'agit des moments où l'enseignant se trouve face aux élèves pour leur enseigner un contenu (Bru & Talbot, 2001, p.11).

Dans le cadre de notre recherche, nous allons parler essentiellement des pratiques d'enseignement, mais également des pratiques formalisées et hors de l'école, en traitant notamment des éléments comme la collaboration et la planification dans notre analyse.

Les objectifs à atteindre dans les différentes disciplines de l'école sont clairement exposés dans le PER et les enseignants se doivent de les travailler avec leurs élèves. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, les élèves qui disposent de mesures renforcées de

pédagogie spécialisée se voient généralement proposer un projet pédagogique individualisé avec des aménagements, mais le plus souvent avec des adaptations du PER. Les enseignants disposent d'une grande marge de manœuvre dans leurs choix pédagogiques et sont relativement libres quant aux pratiques qu'ils mobilisent pour parvenir à l'atteinte de ces objectifs. Cependant, il est vrai que la littérature met en avant certaines pratiques enseignantes qui se sont montrées comme étant bénéfiques à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Ainsi, afin de pouvoir comparer les pratiques effectivement mises en œuvre par les enseignants interrogés avec celles préconisées dans la théorie, nous considérons qu'il est important de présenter ci-dessous quelques dispositifs phares mis en avant dans la littérature, sans pour autant les détailler, car la tâche serait bien trop ardue, chaque élève ayant justement des besoins éducatifs particuliers à établir au cas par cas.

Selon Cèbe, Pelgrims & Martinet (2009), la différenciation des pratiques d'enseignement en fonction des besoins des élèves s'avère être un élément fondamental. De plus, ils préconisent d'explicitement clairement aux élèves les objectifs à atteindre et ainsi de favoriser un enseignement explicite. Selon ces auteurs, il est également crucial d'instaurer des repères stables dans le fonctionnement de la classe et des leçons. D'autres pratiques telles que l'évaluation formative, l'apprentissage coopératif, la collaboration multiprofessionnelle et le co-enseignement viennent s'ajouter à la liste des dispositifs supposés favoriser l'inclusion des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers (McLeskey, Waldron, Spooner & Algozzine, 2014). À cette liste s'ajoutent les facteurs sociaux et légaux, les mesures de soutien à l'élève, à la classe et à l'enseignant, l'organisation scolaire et les ressources matérielles (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013).

Pelgrims (2011) ajoute qu'il est avant tout essentiel d'identifier les besoins pédagogiques et didactiques particuliers des élèves afin de pouvoir mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées.

A ce jour, nous savons par diverses recherches que les pratiques inclusives mises en place par les enseignants sont fortement influencées par les attitudes que ceux-ci ont vis-à-vis de l'inclusion scolaire. En effet, il a été démontré que les enseignants qui perçoivent ce concept positivement, prennent plus facilement des mesures favorables à celui-ci et qu'ils adaptent

ainsi plus volontiers leur enseignement aux besoins de l'élève (MacFarlane & Woolfson, 2013 ; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014 cités par Benoit et al., 2019).

3 Problématique et hypothèses

Tous les éléments mentionnés dans les chapitres précédents ont guidé notre questionnement et nous ont permis d'élaborer nos questions de recherche. Nos deux questions de recherche ainsi que les hypothèses que nous avons émises quant à celles-ci seront présentées ci-après.

Q1. Quel est le discours des enseignants sur l'inclusion (au sens du dispositif 360°) ?

Hypothèses

Hyp1 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent l'inclusion d'un ou plusieurs élèves BMPRS comme un risque de surcharge de travail et qu'ils ne se considèrent pas assez formés.

Hyp2 : Nous faisons l'hypothèse que beaucoup d'enseignants sont favorables à l'inclusion des élèves BMRPS en classe ordinaire, mais la plupart ont le sentiment que ce projet est utopique compte tenu de la réalité du terrain.

Hyp3 : Nous faisons l'hypothèse que l'expérience d'inclusion vécue par les enseignants influence leur opinion sur ce concept.

Q2 : Quelles pratiques enseignantes, favorables à l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, les enseignants du cycle 1 déclarent-ils mettre en place ?

Hypothèses

Hyp1 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent la collaboration avec les divers intervenants comme un élément essentiel à une inclusion réussie.

Hyp2 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent le climat de classe et la relation avec les autres élèves comme un élément crucial contribuant au bien-être et à la réussite de l'élève inclus.

Hyp3 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ne s'appuient pas nécessairement sur les outils et dispositifs didactiques ayant démontré leur pertinence dans la recherche, comme la méthodologie explicite pour favoriser l'inclusion, mais plutôt sur des stratégies liées à la gestion de classe ou à la gestion des émotions, priorisant les questions de savoir-être au détriment de savoir-faire.

4 Méthodologie

Dans le but de pouvoir répondre à nos questions de recherche, nous avons mené une recherche de type exploratoire essentiellement basée sur des entretiens compréhensifs. Selon Lavarde (2008) :

Quant le champ de la recherche est nouveau, encore peu investigué, le chercheur mettra en place une recherche dite exploratoire pour 'défricher le terrain' et essayer de mieux comprendre ce qu'il a observé durant l'exploration. En effet, il posera des hypothèses bien que le cadre théorique soit peu construit. Il travaillera dans une perspective créative et ne visera pas l'explication (recherche de causalités) de ce qu'il constate et décrit. Il établira plutôt des corrélations entre les facteurs identifiés (recherche de liens de proximité entre facteurs). (p.67)

Dans ce type de recherche, les données sont concentrées dans les discours des participants et sont recueillies à travers les interactions que le chercheur mène avec ceux-ci. Selon Elsa Ramos (2015) :

La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas les simples agents porteurs de structure, mais des producteurs actifs du social donc les dépositaires d'un savoir qu'il s'agit de saisir de l'intérieur par le biais du système de valeurs des individus. (p.375)

Les entretiens permettent de définir progressivement l'objet de recherche. En effet, le chercheur avance petit à petit dans la résolution de ses questions de recherche en effectuant des allers et retours entre les apports des entretiens et les reformulations de ses questions. Au départ, il recense toutes les idées et les interrogations qui lui viennent en tête. Puis, il les rassemble et les ordonne afin de créer son guide d'entretien. Ses questions envisagent la personne interrogée dans sa réalité, sa vie, son espace. Après l'analyse des données, il peut alors interpréter et expliquer le fruit de sa recherche (Ramos, 2015). En nous appuyant sur les principes de la démarche compréhensive présentés ci-dessus, nous avons ainsi interrogé des enseignants du primaire qui ont déjà accueilli des élèves BMRPS en classe ordinaire. Nous avons questionné ces enseignants sur leur lieu de travail, afin de connaître les pratiques qu'ils considèrent comme étant efficaces/adaptées pour permettre une inclusion scolaire. Nous avons également souhaité connaître leur ressenti et leur discours vis-à-vis de l'inclusion, renforcée cette année par le dispositif 360°.

Afin de respecter la décision 102 établie par la précédente conseillère d'État Madame Anne-Catherine Lyon, nous avons récolté les données nécessaires à notre recherche auprès d'enseignants qui travaillaient dans nos établissements de stage au moment des entretiens. Les données ont été recueillies auprès d'enseignants du cycle 1, en 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS. Nous aurions trouvé enrichissant de pouvoir interroger également des enseignants du profil 5-8 HarmoS. En effet, le cycle 2 est celui dans lequel nous allons, a priori, enseigner et cela aurait ainsi été pour nous une opportunité d'obtenir des pistes ciblées pour accueillir un élève BMRPS dans nos futures classes. Toutefois, compte tenu de la décision 102, il a été difficile de mener des entretiens exclusivement dans le cycle 2. Les premiers entretiens ayant été effectués avec des enseignants du cycle 1, nous avons choisi de continuer à interviewer des enseignants de ce cycle afin de garantir une certaine cohérence dans la récolte des données, l'échantillon étant très réduit. De plus, lors des premiers interviews, il s'est avéré que de nombreuses mesures sont prises au cours de la 3^{ème} et 4^{ème} HarmoS. Effectivement, les difficultés de l'élève sont parfois remarquées lors des deux premières années de scolarité, mais les mesures prenant du temps à être mises en place, c'est durant la 3^{ème} et la 4^{ème} année que la majorité d'entre elles sont entreprises dans les classes. En outre, se concentrer sur les 3-4H nous a permis d'avoir une caractéristique commune entre tous les enseignants interrogés.

Cette recherche ne se veut pas représentative de la manière dont les enseignants perçoivent l'inclusion scolaire et des outils qui leur paraissent les plus adéquats pour y faire face. Cette recherche, veut/doit permettre de recueillir, très peu de temps après la mise en route du dispositif 360°, les ressentis des enseignants et permettre de nous faire une idée du type de dispositifs / outils/ accompagnements qu'ils déclarent comme étant les plus pertinents dans leur travail quotidien auprès des élèves BMRPS. Cette étude exploratoire, permettra ainsi peut-être de donner quelques contours de cette nouvelle donne dans la prise en charge d'élèves quels qu'ils soient et de dégager une ou deux pistes qui permettront, nous l'espérons, à d'autres chercheurs d'approfondir ces questions de dispositifs que les enseignants jugent les plus utiles.

4.1 Instruments

Comme annoncé précédemment, nous avons utilisé l'entretien semi-dirigé ou entretien compréhensif comme instrument de récolte de données. Selon Kaufmann (2016), l'entretien compréhensif s'apparente à une conversation ou à un échange peu contraint qui est ouvert aux aléas ainsi qu'à toutes les formes possibles de ruptures de ton. Il est alors important que l'enquêteur s'implique dans l'entretien afin de le dynamiser et qu'il fasse en sorte d'approfondir l'engagement des personnes dans la situation d'enquête. Ce type d'entretien nous a permis d'instaurer un climat de confiance pendant les interviews et ainsi d'entrer dans une relation compréhensive avec les interlocuteurs. Nous avons pu récolter nos données à travers les interactions menées avec les interviewés, les informations étant concentrées dans la parole recueillie dans ce type de recherche. Grâce à cet instrument, nous avons pu avoir accès à l'expérience vécue par les enseignants. Comme l'affirme Ramos (2015) : « L'entretien sociologique est un outil qui permet de recueillir des informations, des savoirs, des vécus concernant des situations, des phénomènes sociologiques. Il permet de reconstruire le sens subjectif, vécu des comportements des différents acteurs » (p.375).

Ainsi, notre recherche est de type qualitatif (étude exploratoire) plutôt que quantitatif. En effet, nous souhaitons recenser l'expérience de quelques enseignants en lien avec l'inclusion scolaire et cette méthode nous a permis d'analyser l'objet d'étude plus en profondeur. D'après les propos de Kaufmann (2016), l'entretien plus approfondi permet d'avoir accès aux représentations des personnes et de pouvoir pointer les contradictions avec d'autres discours.

La méthode de recherche quantitative n'aurait pas été adaptée à notre recherche. Notre taille d'échantillon est trop réduite pour qu'une analyse statistique quelconque soit pertinente. De plus, notre but n'était pas que les enseignants choisissent parmi une liste de pratiques que nous leur proposons à l'aide d'un questionnaire, mais bien de découvrir quelles sont les pratiques effectivement mises en place par l'enseignant en question dans sa classe.

Afin de préparer nos entretiens, nous avons conçu un guide d'entretien. Nous avons commencé par lister toutes les idées qui nous venaient en tête en lien avec nos questions de recherche. Puis, nous avons regroupé ces idées afin de formuler les questions de notre guide. Nos questions d'entretien sont relativement ouvertes et ont ainsi permis aux enseignants de s'exprimer librement sur les sujets traités. Comme le recommande Ramos (2015), nous avons privilégié des questions faisant appel à des idées personnelles (« Selon vous », « Pour vous »). Ainsi, nous avons une ligne directrice lors de nos interviews (liste de questions, thématiques/ouvertes, préparée préalablement), mais ceux-ci se sont principalement construits autour de ce que l'enseignant a dit. L'entretien semi-directif nous a permis d'obtenir des informations détaillées, car nous avons pu effectuer des relances, rediriger les personnes interviewées vers les questions essentielles à notre recherche, ou encore rebondir sur leurs propos. Comme l'affirme Kaufmann (1996), « La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (p.48). La grille d'entretien utilisée se trouve en annexe aux pages 59-60.

4.2 Échantillon

Avant de commencer nos entrevues, nous avons testé notre canevas d'entretien sur une personne lambda, afin de le valider ou de l'ajuster. Cet entretien test nous a permis de sélectionner les questions essentielles et de les reformuler lorsqu'elles ne semblaient pas assez précises. Ensuite, nous avons réalisé cinq entretiens. Notre échantillon se constitue de quatre femmes et d'un homme. Les enseignants peuvent être classés en trois tranches d'âge. Un des enseignants a un âge compris entre 30 et 40 ans, deux entre 40 et 50 ans et deux entre 50 et 60 ans. Trois enseignants avaient une classe de 3H au moment de l'accueil de l'élève BMRPS, un avait une classe à deux niveaux (3-4H) et un avait une classe de 4H. Trois des enseignants ont une expérience d'enseignement de plus de 20 ans, un de 6 ans et un de 3 ans. Deux d'entre eux ont étudié à l'école normale de Lausanne et un à celle de Fribourg. La plus jeune

enseignante a effectué sa formation à la HEP Vaud. L'homme, quant à lui, a fait ses études en France.

Le tableau ci-après synthétise les informations concernant les enseignants interrogés dans cette recherche. La classe désigne celle dont les enseignants étaient responsables au moment où ils ont accueilli l'élève BMRPS.

Tableau n° 1: Description synthétique de l'échantillon de recherche

	Sexe	Age moyen	Classe	Années d'enseignement	Formation
Enseignante 1	femme	40-50 ans	4H	21 ans	École normale (Fribourg)
Enseignant 2	homme	40-50 ans	3-4H	6 ans	IUFM (L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, France)
Enseignante 3	femme	20-30 ans	3H	3 ans	HEP Vaud
Enseignante 4	femme	50-60 ans	3H	32 ans	École normale (Lausanne)
Enseignante 5	femme	50-60 ans	3H	35 ans	École normale (Lausanne)

4.3 Procédure d'analyse

Tout d'abord, nous avons dû retranscrire tous les entretiens afin de mettre par écrit les paroles des enseignants et de ne perdre aucune information essentielle. Comme l'affirme Ramos (2015) :

La retranscription permet de relever des idées, des expressions, des mots qui n'ont pas été entendus au décours de l'entretien. Cela peut permettre de formuler d'autres hypothèses, de faire des liens entre les différents éléments du discours, de faire surgir de nouveaux questionnements. (p.376)

Après la retranscription, nous avons procédé à une analyse thématique afin de faire émerger les sujets les plus importants. Pour ce faire, nous avons repéré chaque idée principale dans les entretiens et rassemblé celles qui semblaient proches. Elles ont ensuite été regroupées sous un

thème auquel nous avons donné un nom (exemple : pratiques enseignantes). Des sous-thèmes ont ensuite pu être dégagés des thèmes principaux (exemple : planification, collaboration) (Ramos, 2015). Ainsi, certains thèmes traités dans l'analyse sont issus de notre cadre théorique et d'autres découlent des entretiens.

En ce qui concerne les étapes de notre analyse, nous avons commencé par étudier les opinions des enseignants à l'égard de l'inclusion. Ensuite, nous avons pu comparer leur avis avec leur expérience sur le terrain afin de comprendre si un lien existait entre ces deux éléments. Ceci nous a permis d'analyser comment les expériences des enseignants en termes d'inclusion ont influencé leur conception à ce sujet. Finalement, nous avons pu recenser les pratiques déclarées comme étant efficaces/adaptées pour une inclusion d'un élève BMRPS en classe ordinaire. En outre, nous avons trouvé intéressant de comparer les pratiques que les enseignants considèrent comme pertinentes, avec celles qui sont recensées dans la littérature. Afin de faciliter notre analyse et de pouvoir la rattacher directement aux propos des enseignants, des couleurs ont été utilisées dans les annexes. En effet, chacune des thématiques principales est représentée par une pastille de couleur dans le texte et les propos des enseignants se référant à cette thématique sont soulignés de cette même couleur dans la retranscription des entretiens se trouvant dans les annexes. Ce travail de repérage nous a permis d'analyser les propos des enseignants en fonction des différents thèmes et ainsi de procéder à une analyse thématique⁴.

4.4 Déontologie

En ce qui concerne l'éthique de notre recherche, tous les entretiens réalisés ont respecté l'anonymat des établissements, des participants, ainsi que la confidentialité des données. De ce fait, afin d'obtenir leur accord, nous avons écrit une lettre à la direction de nos établissements de stage, dans laquelle nous avons assuré la confidentialité des données des participants et de l'établissement. De plus, avant chaque entrevue, nous avons rappelé aux participants qu'ils seraient anonymisés, que les éléments récoltés seraient détruits à la fin de ce travail et qu'ils pourraient se retirer de la recherche à tout moment.

⁴ Notre grille avec le code couleur se trouve dans les annexes.

En outre, nous nous sommes également assurées que les personnes interviewées étaient d'accord d'être enregistrées au moment des entretiens.

Afin de favoriser de riches échanges, nous avons pris le temps de mettre les participants à l'aise. Nous avons considéré qu'il était important de leur signaler qu'aucun jugement ne serait émis sur leurs propos. En effet, nous cherchons à apporter de nouveaux éléments à la recherche et non pas à juger ce que les enseignants mettent en place dans leur classe.

4.5 Limites de la recherche

Nous sommes tout à fait conscientes que notre recherche présente certaines limites et nous jugeons qu'il est important de les présenter dans ce chapitre.

Premièrement, notre échantillon étant très restreint (5 enseignants), nous ne pouvons pas considérer les résultats obtenus comme étant représentatifs de l'école vaudoise. En effet, les données récoltées nous donnent des pistes sur les pratiques à mettre en place en classe, mais celles-ci ne sont certainement pas communes à tous les enseignants vaudois. Ensuite, compte tenu de la décision 102 et de nos critères de sélection (enseignants ayant déjà accueilli un élève BMRPS dans leur classe), le choix des personnes à interviewer s'est avéré être limité. Nous avons notamment dû changer le cycle pour lequel nous orientons notre recherche à la base, car nous avons des difficultés à trouver exclusivement des enseignants du cycle 2. Il y avait davantage d'enseignants du cycle 1 correspondant à nos critères de sélection dans nos établissements et nous avons alors choisi d'interroger seulement ceux-ci. En effet, nous souhaitons que les enseignants interviewés soient tous du même cycle afin de limiter les trop grandes divergences entre les résultats obtenus.

Nous nous sommes également questionnées au sujet de la proximité entre le chercheur et l'interviewé dans cette recherche. Effectivement, étant nous-mêmes enseignantes tout comme notre échantillon de personnes interrogées, nous avons réfléchi aux éléments positifs et négatifs de cette similarité. Nous considérons qu'en tant que pratiquantes de la même profession, nous étions davantage à même de comprendre la réalité du terrain et ainsi le discours des enseignants. Cela nous a, de ce fait, permis d'être plus proches des sujets interviewés et ainsi d'adopter une réelle posture de compréhension lors des entretiens, élément essentiel du type de recherche que nous menons. Selon nous, ceci a permis aux enseignants de se sentir plus à l'aise et ainsi de se livrer avec moins de retenue. Toutefois, nous relevons également certains aspects négatifs de cette proximité entre le chercheur et l'interviewé. Il a notamment été difficile d'analyser les données à travers les « lunettes » de

chercheur et non à travers celles de l'enseignant. En effet, nous étions parfois tentées d'appréhender la situation à partir de notre point de vue d'enseignante en nous basant sur notre propre expérience, ce qui aurait pu biaiser les données récoltées. Ainsi, lors de l'analyse, nous avons été amenées à nous distancer de notre identité d'enseignante afin d'adopter une posture neutre.

Nous relevons également une limite liée à la diversité des élèves BMRPS. Au cours des entretiens, les enseignants ont fait part de leur expérience en termes d'inclusion d'un élève BMRPS dans leur classe. Toutefois, tous les élèves dont ils nous ont parlé ont des besoins éducatifs particuliers qui sont différents d'un élève à l'autre. Ainsi, la diversité des élèves implique une grande variabilité dans les dispositifs mis en place par les enseignants, ce qui rend la synthèse plus complexe. Finalement, selon nous, la recherche basée sur des entretiens compréhensifs s'avère assez complexe à mener. Les entretiens compréhensifs demandent de laisser les sujets interrogés s'exprimer relativement librement sans trop de contraintes. De ce fait, il est difficile de concentrer les propos des enseignants autour de thématiques précises. La synthèse a alors été plus complexe à effectuer, car nous avons dû trier les informations que nous souhaitions retenir pour notre recherche et tenter de repérer ce qui se rapporte à la même thématique dans les différents entretiens. De plus, la conversation étant assez libre, les enseignants ont tendance à donner des informations au sujet de la même thématique à différents moments de l'entretien. Il faut ainsi repérer tous les propos qui se réfèrent au même thème afin de les regrouper.

5 Résultats et analyse des entretiens

Les entretiens menés avec les enseignants ont permis l'émergence de différentes thématiques qui ont été nommées de la manière suivante : les opinions des enseignants face à l'inclusion, les pratiques autour de l'inclusion, les pratiques en classe et l'avis des enseignants quant au projet 360°. Chacun de ces thèmes sera développé et analysé dans ce chapitre. De plus, les propos des enseignants seront comparés entre eux, afin de relever les différences et les similitudes dans les discours. Pour rappel, afin de pouvoir directement rattacher l'analyse aux propos des enseignants, des couleurs ont été utilisées dans les annexes. En effet, chacune des thématiques présentées ci-dessous est représentée par une couleur et les propos des enseignants se référant à cette thématique sont soulignés de cette même couleur dans les annexes. Le code couleur sera présenté dans les annexes.

5.1 Opinion des enseignants face à l'inclusion

Dans ce chapitre, les opinions des enseignants à l'égard de l'inclusion seront exposées. Dans un deuxième temps, leurs opinions seront liées avec leurs expériences en termes d'inclusion, afin de mettre en évidence les liens qui pourraient exister entre ces deux éléments. Enfin, nous analyserons ces éléments à l'aide de la littérature.

La première enseignante interrogée déclare être favorable à l'inclusion. Toutefois, elle évoque certaines conditions. En effet, elle accepte volontiers d'accueillir un élève dans sa classe si ses difficultés sont « modérées » et si elle peut bénéficier d'aide en classe. Elle pense être mieux formée pour certains troubles que pour d'autres. De plus, son expérience lui a démontré qu'une inclusion est possible si l'effectif de la classe n'est pas trop élevé. Selon elle, celui-ci ne devrait, dans l'idéal, pas dépasser plus de 18 élèves. Elle affirme également que lorsque l'élève a de trop grosses difficultés et qu'il monopolise l'attention, l'inclusion peut péjorer les autres enfants. Elle souligne que celle-ci s'avère plus compliquée à gérer lorsque l'élève présente des grosses difficultés de comportement, et sur ce point l'enseignant 2 la rejoint.

Les propos de ces deux enseignants peuvent donc être mis en lien avec la théorie amenée par Aschilier, Galetta, Ulber & Vianin (2015). Effectivement, selon ces auteurs les réticences des enseignants ne concernent souvent pas l'inclusion en elle-même, mais le profil de l'élève à inclure. En outre, ils semblent davantage hésitants lorsque l'élève présente des difficultés de comportement qui pourraient venir mettre en péril le bon fonctionnement de la classe.

Ensuite, d'après l'enseignante 1, la problématique de l'inclusion soulève certaines questions. Elle précise que d'inclure un élève dans une classe ordinaire ne signifie pas qu'il soit au fond de la classe avec une enseignante spécialisée en travaillant sur un programme personnalisé. Ainsi, dans quelle mesure pouvons-nous considérer qu'un élève est réellement inclus ? Comme l'affirme Pelgrims (2011) :

Être intégré comme élève implique donc la possibilité d'apprendre des savoirs nouveaux, de les exercer, d'accomplir son travail individuel, de faire la preuve de son savoir, de réfléchir sur ses apprentissages...Mais ce rôle d'élève n'est pas à assumer en contexte de préceptorat privé, ni en contexte d'appui pédagogique individuel avec un enseignant spécialisé au fond de la classe ordinaire. Le rôle d'élève qui nous préoccupe se déroule

dans un groupe-classe, avec et parmi les autres, en partageant et en construisant la culture commune aux élèves. (p.8)

Ainsi, l'inclusion ne se limite pas à une présence strictement physique de l'élève, mais l'enfant doit pouvoir être un membre à part entière du groupe-classe et prendre part aux activités à la fois socialement, cognitivement et de manière affective (Pelgrims, 2011). De plus, il est connu que lorsque les élèves se sentent délaissés par l'enseignante ordinaire « au fond de la classe » en attendant l'aide dont ils ont besoin, ils ont le sentiment de ne pas faire partie du groupe-classe et de ne pas être acceptés par leurs pairs (Pelgrims, 2011).

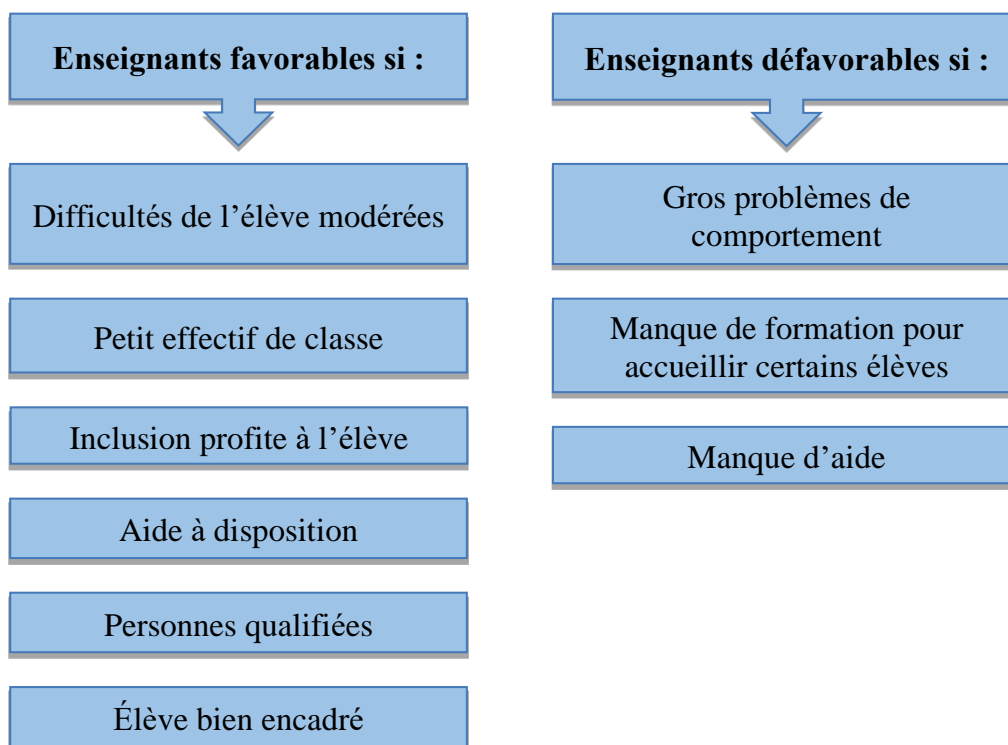
Malgré la réserve qu'il émet quant aux élèves avec des problèmes de comportement, le deuxième enseignant déclare, lui aussi, être favorable à l'inclusion. Toutefois, il souligne qu'il est primordial de disposer d'aides ainsi que de moyens pour accueillir ces enfants et que l'inclusion doit être bien gérée pour permettre aux élèves de réussir. Selon lui, s'il n'y a pas de moyens adaptés pour accueillir les élèves BMRPS et que l'enseignant se retrouve seul pour tout gérer, cela pourrait devenir de la « maltraitance » pour l'enfant inclus. De plus, il considère qu'il n'est pas suffisamment formé pour assumer cette responsabilité seul.

La troisième enseignante perçoit l'inclusion de manière positive. Elle affirme avoir vécu que des expériences d'inclusion positives. D'après elle, les élèves accueillis dans sa classe ont toujours été inclus au même titre que les autres.

L'opinion de la quatrième enseignante semble être davantage nuancée. Elle dit être favorable à l'inclusion dans une certaine mesure. Effectivement, ayant vécu une expérience un peu difficile, elle semble émettre quelques réserves. En outre, elle ajoute que l'inclusion représentait un défi pour l'élève concerné. Sa présence en classe demandait beaucoup à l'élève et la socialisation ainsi que les apprentissages étaient presque devenus secondaires. Il faut alors s'assurer que l'inclusion soit positive pour l'élève et qu'il n'en souffre pas, sur ce point l'enseignant 2 la rejoint.

La cinquième enseignante, quant à elle, affirme être favorable à l'inclusion si l'enfant dispose d'un bon encadrement et de personnes qualifiées pour répondre à ses besoins.

Schéma n° 2: Conditions qui influencent les opinions des enseignants à l'égard de l'inclusion



5.2 Lien entre l'expérience des enseignants à l'égard de l'inclusion et leur opinion quant à cette thématique

La littérature expose un fort lien de corrélation entre les expériences des enseignants en termes d'inclusion et leur avis concernant cette thématique. En effet, les enseignants qui auraient vécu une expérience d'inclusion positive et plutôt réussie seraient davantage favorables à celle-ci que ceux qui ont vécu une expérience plutôt négative. Le fait d'être déjà parvenus à inclure un élève à besoins éducatifs particuliers dans leur classe auparavant leur provoque un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Benoit et al., 2019).

Grâce aux réponses des enseignants durant les entretiens, ce lien a pu être mis en évidence. Effectivement, chez tous les enseignants, une forte corrélation entre expérience et opinion a été remarqué.

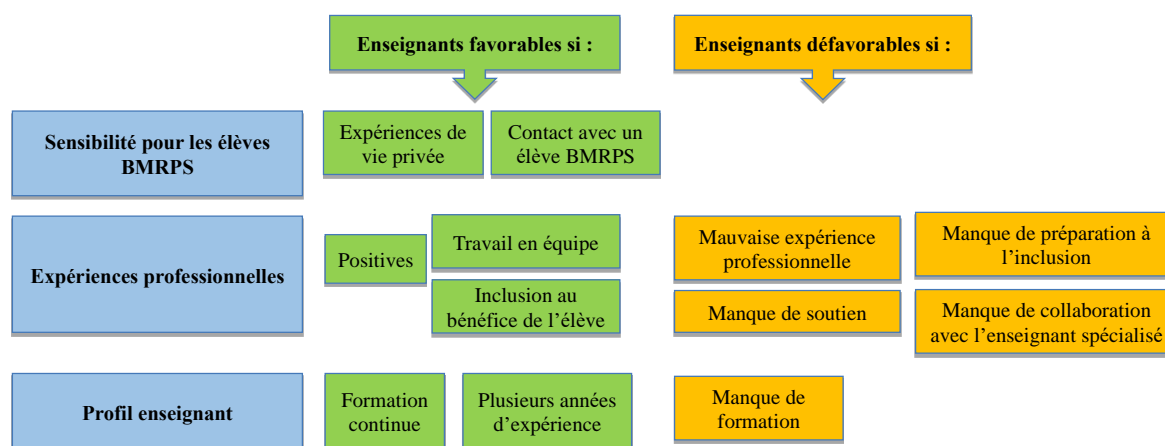
Les enseignants 1, 2, 3 et 5 affirment être plutôt favorables à l'inclusion. De plus, tous déclarent avoir vécu une expérience plutôt positive et réussie. Toutes leurs réponses au sujet de leur perception de l'inclusion sont étroitement liées à leurs réponses à la question qui

concerne leurs expériences en la matière. Chacun des enseignants s’est appuyé sur ses expériences professionnelles pour expliquer comment il perçoit ce concept. L’enseignante 5 affirme que sa vision positive est également due à son expérience de vie privée. En effet, elle témoigne avoir une certaine sensibilité pour ces élèves, car elle fréquente un enfant porteur de handicap dans son entourage.

En outre, les expériences des enseignants ont permis de définir quelles sont les conditions essentielles à la mise en place d’une inclusion. Celles-ci sont issues de leur pratique sur le terrain. Ainsi, cela permet de percevoir à nouveau le fort lien existant entre leur opinion et leur expérience concrète.

Ce lien est particulièrement visible chez la quatrième enseignante. En effet, le sentiment de l’inclusion « inachevée » qu’elle a vécue semble influencer son opinion à ce sujet. Elle affirme être désormais favorable à l’inclusion seulement si celle-ci est différente de celle qu’elle a déjà vécue. Elle ne souhaiterait pas revivre une telle expérience si elle se déroulait comme la précédente. Elle aurait souhaité être davantage préparée pour l’accueil de cet élève en participant notamment à un réseau avec ses anciens enseignants. Elle affirme qu’en obtenant des informations sur l’élève et ses besoins, elle aurait pu mieux se préparer. Ces propos témoignent de l’impact que l’expérience vécue peut avoir sur le regard que l’enseignant porte sur l’inclusion.

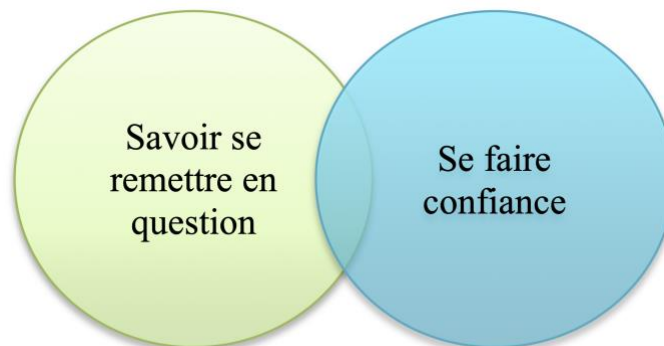
Schéma n° 3 : Lien entre l’expérience des enseignants à l’égard de l’inclusion et leur opinion



L’aspect émotionnel lié aux inclusions vécues est un élément qui est également ressorti des récits d’expériences de certains enseignants. Ils ont fait part des diverses émotions ressenties. L’enseignante 4 explique qu’elle a dû apprendre à se faire confiance lors de cette expérience.

Cette inclusion lui a demandé énormément de remises en question, car elle a beaucoup questionné sa pratique avec cet enfant. Pour elle, ce perpétuel questionnement et ces remises en question ont été des éléments coûteux de l'inclusion vécue. Les enseignantes 1 et 5 affirment, elles aussi, que l'accueil d'un élève BMRPS dans leur classe les a énormément poussées à interroger leur manière d'enseigner. L'enseignante 1 rajoute que certaines situations peuvent beaucoup la toucher et que d'autres pas du tout. Ces éléments issus d'expériences concrètes sur le terrain confirment notre opinion mentionnée en introduction. En effet, nous affirmons, nous aussi, que les élèves à besoins éducatifs particuliers sont ceux qui nous poussent à remettre davantage notre pratique en question.

Schéma n° 4 : Juste équilibre émotionnel pour une inclusion réussie



L'expérience des enseignants en termes d'inclusion mise en lien avec leur opinion nous a permis de voir qu'il existe une corrélation entre ces deux éléments et ainsi de valider la troisième hypothèse de notre première question de recherche : « Nous faisons l'hypothèse que l'expérience d'inclusion vécue par les enseignants influence leur opinion sur ce concept. »

5.3 Pratiques autour de l'inclusion (préparation, etc.)

Ce chapitre traitera des pratiques autour de l'inclusion. Elles concernent tout le travail de préparation à l'inclusion qui a pour but de permettre à l'élève inclus, aux autres élèves ainsi qu'à l'enseignant, de vivre cette expérience le mieux possible.

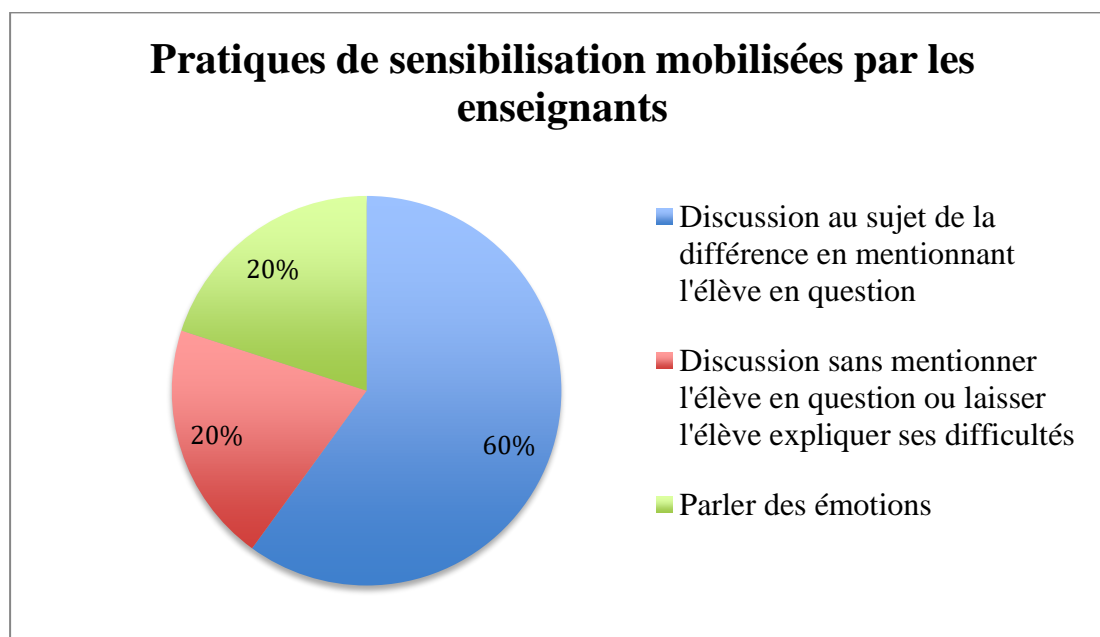
5.3.1 Sensibilisation des élèves à la différence

La première pratique traitée est la sensibilisation des élèves à la différence. Il s'agit de l'intervention de l'enseignant pour expliquer les besoins spécifiques de l'élève inclus au reste de la classe.

Tous les enseignants interrogés ont jugé pertinent de sensibiliser les élèves de la classe à la différence présentée par l'élève inclus et ils y ont tous accordé du temps. Pour commencer, nous allons nous appuyer sur leurs propos afin d'étudier la manière avec laquelle ils ont procédé. Puis, nous mettrons en évidence les bénéfices connus de cette sensibilisation.

Les enseignantes 3, 4 et 5 ont mené une discussion au sujet de l'inclusion en question avec tous les élèves de la classe. En effet, elles affirment qu'il est important de les sensibiliser aux besoins spécifiques de l'enfant accueilli. Ceci permet aux élèves de mieux comprendre pourquoi l'enfant bénéficie de davantage d'aide ainsi que de soutien et réduit le sentiment d'injustice qu'ils pourraient ressentir. Elles relèvent également qu'il est important de signaler que l'aide présente en classe est disponible pour tout le monde en cas de besoin. L'enseignante 5 ajoute que lors de la discussion avec ses élèves, elle a interrogé leurs conceptions au sujet de ce qu'est un enfant « différent ».

L'enseignant 2, quant à lui a rappelé à plusieurs reprises les différences qui existent entre les individus au cours de l'année. Toutefois, lors de son discours au sujet des différences, il ne mentionnait pas l'élève en question afin de ne pas le stigmatiser. L'élève de sa classe travaillait régulièrement à l'aide d'un iPad. Ainsi, l'enseignant lui a donné l'occasion de présenter cet outil au reste de la classe et d'expliquer en quoi celui-ci l'aidait à réaliser le travail demandé. L'enseignante 1, trouve, elle aussi, intéressant de donner la parole à l'enfant afin qu'il puisse lui-même expliquer ses besoins spécifiques et ses difficultés au reste de la classe. Elle affirme avoir beaucoup parlé des émotions avec ses élèves et avoir utilisé un livre pour parler des différences entre les individus. Elle rappelle qu'il faut être vigilant, car certains parents n'apprécient pas que la différence de leur enfant soit soulignée. En outre, dans les situations où elle a sensibilisé les élèves, elle a remarqué chez eux une plus grande tolérance. Elle pense que la création d'un bon climat de classe est un élément qui peut favoriser l'inclusion.



Les diverses actions menées par les enseignants ont permis une sensibilisation des élèves de la classe ainsi qu'une prise en considération de l'élève inclus. Il est vrai que l'enseignant a un grand rôle à jouer dans une situation inclusive. En effet, certaines recherches ont montré la pertinence d'une intervention de sa part auprès des pairs de l'élève inclus. Selon Noël (2009) :

Pour favoriser des perceptions et attitudes positives de la part des autres élèves envers l'enfant en situation de handicap, il est nécessaire que l'enseignant-e intervienne de façon délibérée en proposant des activités spécifiques telles que des discussions, des projets et activités au service de l'inclusion. (p.182)

Ce travail autour des différences et des besoins spécifiques de chaque individu permet à l'enseignant d'instaurer un climat de classe positif où chacun se sent accueilli tel qu'il est. Il permet également aux élèves d'être plus tolérants les uns avec les autres et d'avoir une meilleure compréhension de la situation en visant la transparence. Cette pratique de sensibilisation s'avère être très importante et pourrait contribuer à de meilleures relations entre les élèves, par la suite, ainsi qu'à la création d'un climat de classe positif. Les diverses stratégies que l'enseignant met en place pour promouvoir des attitudes positives à l'égard de la différence sont susceptibles d'influencer les interactions entre les enfants « normaux » et les

enfants « en situation de handicap » (Katz & Mirenda, 2002b cités par Noël, 2009). En effet, selon Noël (2009) : « la façon dont les autres élèves perçoivent leur camarade en situation de handicap va influencer les interactions qu'ils vont avoir avec lui » (p.180). Cette sensibilisation est définie comme un facilitateur d'une inclusion positive dans la littérature (Benoit et al., 2019) et nous pouvons voir qu'elle est effectivement mise en place par les enseignants du terrain.

5.3.2 Relations entre les élèves

Tous les enseignants interrogés ont parlé des relations entre l'élève inclus et ses pairs. Ils ont également fait part des bénéfices de ces relations au sein de leur classe.

Les 5 enseignants estiment que l'enfant a trouvé sa place dans le groupe et qu'il a été bien inclus par les autres. De plus, ils sont tous d'avis qu'inclure l'élève avec les autres de la classe a été un élément clé de son évolution. Ils ont relevé l'importance des pairs et de la socialisation dans la progression de l'enfant.

En effet, la collaboration avec les autres élèves de la classe s'est avérée être une excellente stimulation pour l'élève inclus dans chacun des cas. Selon l'enseignante 5, à cet âge, les enfants apprennent beaucoup par imitation. Ainsi, les pairs jouent un grand rôle dans la progression de l'élève inclus. Ils ont également tous constaté que les relations avec les autres élèves se passaient bien malgré quelques querelles habituelles dans les classes du primaire. Les enseignants devaient parfois rappeler la raison pour laquelle un élève avait besoin de plus d'aide ou disposait de moyens supplémentaires pour résoudre une tâche afin d'éviter les sentiments d'injustice. Bless (2004), affirme qu'une scolarisation en classe ordinaire permet à l'élève présentant des besoins éducatifs particuliers d'être dans un environnement d'apprentissage plus stimulant et que cela lui donne l'opportunité d'interagir avec ses pairs.

L'enseignante 5 a également parlé des apports de l'inclusion pour les autres élèves de la classe. À ce propos, elle ajoute que le fait de côtoyer un enfant « différent » permet aux autres élèves une plus grande ouverture d'esprit. En effet, l'inclusion scolaire profite à l'élève inclus mais également aux élèves dits « normaux ». Comme l'affirme Diamond (2001) cité par Noël (2009), « les enfants qui fréquentent des écoles intégratives présentent généralement des attitudes plus favorables envers les personnes différentes en général » (p.182). La classe leur

donne une occasion d'entrer en contact des pairs différents, ils développent des compétences pour les aider et ils apprennent à devenir plus tolérants envers la différence et plus patients (Katz & Miranda, 2002b cités par Noël, 2009).

En outre, Farrell (2000) souligne que cela peut permettre à certains élèves d'améliorer leur confiance en eux et d'avoir une meilleure estime d'eux-mêmes. En effet, ils prennent conscience des différences existant entre les individus et peuvent apporter leur aide, ce qui est un sentiment très valorisant. Une bonne relation entre les élèves leur permet d'être plus favorables à la coopération et ainsi de pouvoir s'aider les uns les autres. Selon Benoit et al. (2019), créer un climat de classe coopératif et user le tutorat par les pairs afin de faciliter les activités de l'élève avec des besoins éducatifs particuliers est une pratique pédagogique favorable à l'inclusion. Ainsi, nous pouvons constater que l'inclusion présente des bénéfices pour l'élève inclus mais également pour les autres élèves de la classe ordinaire.

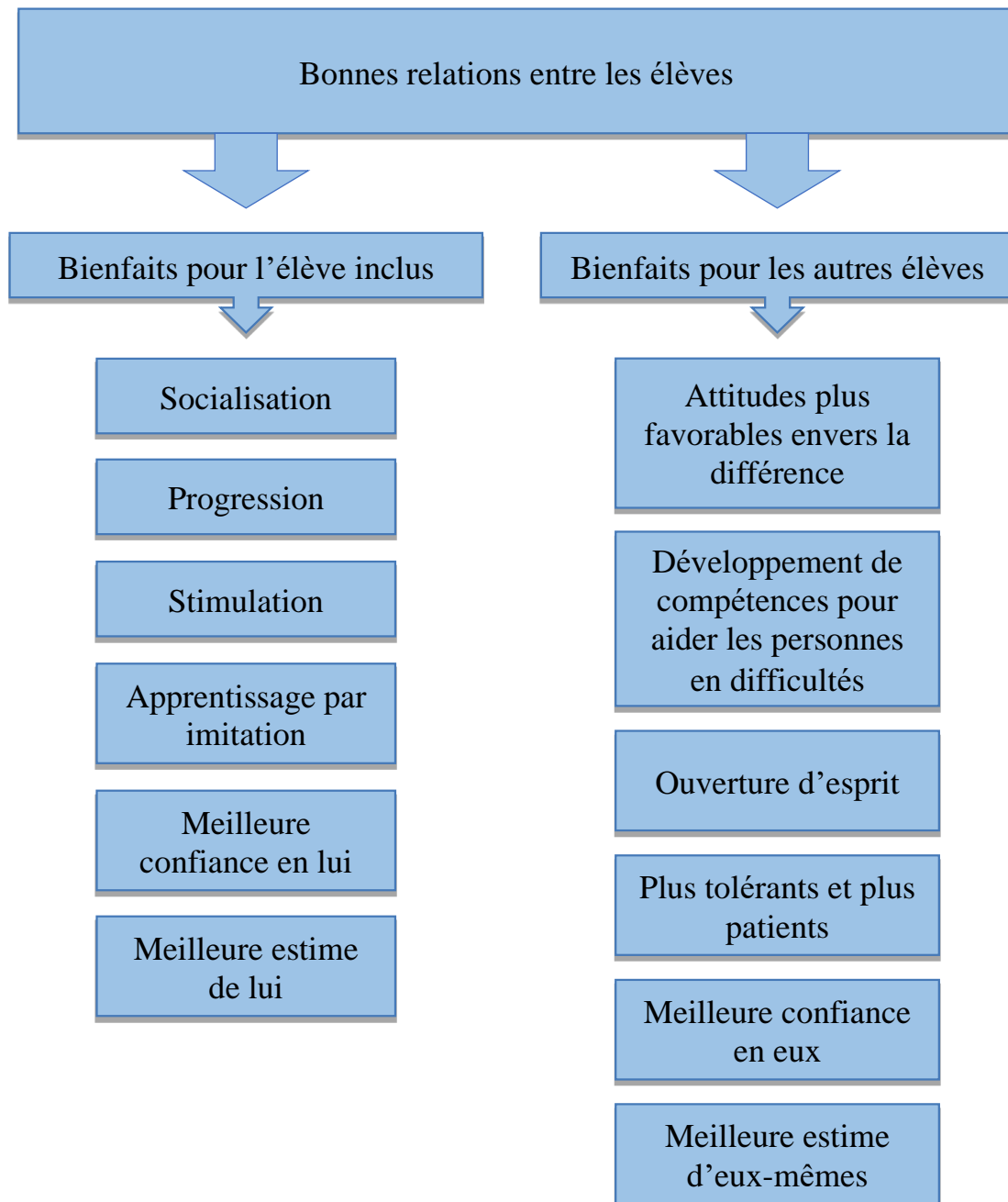
Ensuite, les enseignantes 1 et 5 sont d'avis que les relations entre les élèves dépendent aussi beaucoup du trouble de l'élève inclus. Un élève atteint d'un trouble du spectre de l'autisme sera plus susceptible d'avoir des difficultés relationnelles qu'un élève avec de gros troubles d'apprentissage, par exemple.

Cette remarque nous amène donc à questionner le lien de corrélation entre comportement et acceptation sociale. Il existe effectivement un lien entre le comportement de l'enfant et les relations qu'il entretient. Certains troubles dont peuvent être atteints les élèves BMRPS donnent lieu à des comportements perçus comme étant dérangeants par les élèves « ordinaires ». En effet, l'agressivité, la tendance à perturber la vie scolaire, les comportements inappropriés, de faibles compétences sociales ou encore le retrait social sont des exemples de comportements impliquant un rejet social (Magnin & Salomon, 2015). Selon Pijl et al. (2008), alors qu'un élève lambda a 20% de chance d'être exclu, un élève BMRPS a 50% de chance d'être rejeté par ses pairs en classe ordinaire. L'inclusion des élèves BMRPS parmi leurs pairs dépend alors fortement des comportements qu'ils expriment.

En outre, l'acceptation des agissements manifestés par les élèves dépend également du contexte de la classe. En effet, une attitude et/ou une conduite manifestée par beaucoup d'enfants de la classe sera normalisée et ainsi plus facilement acceptée. Par exemple, un élève qui a un comportement agressif inclus dans une classe où l'agressivité est caractéristique des attitudes et des conduites de plusieurs élèves sera mieux admis que dans une classe où il y a

un faible taux d'agressivité (Chang, 2004 cité par Magnin & Salomon, 2015). Le même élève pourra alors entretenir de meilleures relations sociales dans une classe et toutefois être davantage rejeté dans une autre, élément à prendre en considération.

Schéma n° 6 : Aspects positifs des relations entre les élèves



Aucun enseignant n'a témoigné d'un rejet social expérimenté dans sa classe. Tous ont été satisfaits des relations entre les élèves et ont perçu l'aspect relationnel comme favorable à l'inclusion. Ainsi, nous pouvons valider notre deuxième hypothèse liée à la question de recherche n°2 : « Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent le climat de classe et la relation avec les autres élèves comme un élément crucial contribuant au bien-être et à la réussite de l'élève inclus. » En effet, les enseignants ont vu les élèves BMRPS être inclus au même titre que les autres. Cette réussite est en grande partie due au travail qu'ils ont consacré à la sensibilisation aux différences. Les explications des enseignants et la bonne compréhension des élèves de classe ordinaire à l'égard de la situation ont fortement contribué à favoriser les liens sociaux entre les enfants, à comprendre les différences et à les accepter.

Ainsi, et suite à l'analyse des thématiques « sensibilisation à la différence » et « relations entre les élèves », nous pouvons également valider une partie de l'hypothèse n°3 de la question de recherche n°2 dans laquelle nous avons imaginé que les enseignants s'appuient sur des stratégies liées à la gestion de classe et des émotions en priorisant les questions de savoir-être. En effet, ils ont donné beaucoup d'importance à établir une bonne atmosphère de classe en proposant notamment des activités autour des émotions et de la différence. Ils ont également privilégié les bons comportements et mis en avant le respect des uns et des autres.

5.3.3 La collaboration (au niveau de l'enseignant)

La troisième pratique hors classe traitée est la collaboration. Il est question ici de la collaboration de l'enseignant de classe ordinaire avec les intervenants.

Lors des inclusions qu'ils ont vécues, chacun des enseignants a été amené à collaborer avec différents partenaires de l'école. Nous allons présenter leurs expériences en termes de collaboration puis expliquer en quoi cette pratique est primordiale dans une situation d'inclusion.

L'enseignante 1 a vécu plusieurs situations dans lesquelles elle a été amenée à collaborer pour le bien des élèves. Elle trouve que la collaboration est importante, toutefois elle reste consciente qu'avec certaines personnes cette collaboration peut être un échec. Elle a vécu un cas où la collaboration a été très difficile parce que l'aide présente en classe n'était pas prête à entendre et à comprendre quels élèves avaient besoin d'aide. De plus, elle explique qu'il est essentiel que les intervenants aient les qualifications requises pour aider les élèves BMRPS et

sur ce point, les enseignantes 4 et 5 la rejoignent. L'enseignante 1 collabore également avec des spécialistes comme la logopédiste et le psychomotricien, par exemple, qui lui donnent des conseils et des astuces afin de rendre sa pratique encore plus accessible aux élèves BMRPS. Elle relève qu'il est important que tous les professionnels qui gravitent autour de l'enfant s'accordent pour avancer dans la même direction.

L'enseignant 2 affirme que la collaboration, notamment avec l'enseignante spécialisée, lui a beaucoup apporté et que celle-ci a été bénéfique pour l'élève. Il témoigne également avoir bénéficié d'un enrichissement pour sa future pratique.

De son côté, l'enseignante 3 affirme que la collaboration est l'un des éléments qui a favorisé une bonne inclusion. Elle dit avoir contacté tous les intervenants qui avaient suivi l'élève les années précédentes afin de mieux comprendre la situation de l'enfant qu'elle allait accueillir. Cela lui a permis d'avoir des pistes de travail et d'être au plus proche des besoins de celui-ci. Selon elle, la collaboration avec l'enseignante spécialisée est la plus importante. De plus, elle explique qu'elle a pu établir une bonne relation école-famille, ce qui, selon elle, relève d'un élément indispensable à une inclusion réussie. Cette coopération avec les divers partenaires gravitant autour de l'enfant a été un élément clé de l'inclusion de cet élève.

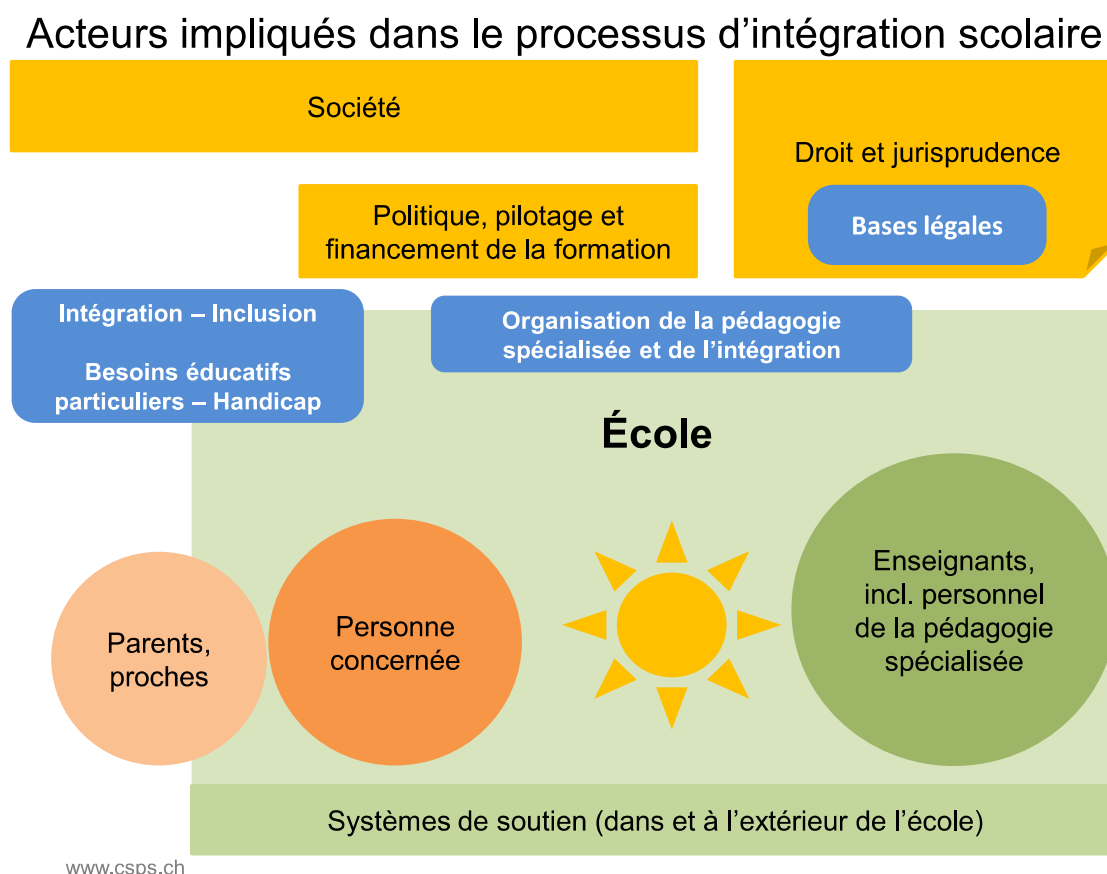
L'enseignante 4 explique avoir beaucoup collaboré avec l'aide à l'intégration. Leurs échanges étaient riches et elles se sont beaucoup soutenues. Selon cette enseignante, la présence d'une deuxième personne en classe amène une autre vision de la situation. Elle explique qu'elles ont clairement défini le rôle de chacune, ce qui lui a permis de conserver sa place d'enseignante de classe. Toutefois, elle relève le manque de collaboration auquel elle a dû faire face avec l'enseignante spécialisée. En effet, elle regrette de ne pas avoir pu échanger avec l'enseignante s'occupant de Lucas en école spécialisée. Ce manque de collaboration l'a privée de pistes sur la manière d'agir au mieux avec cet enfant et elle affirme que cette situation était très stressante pour elle. De plus, elle dit avoir peu échangé avec les membres de sa direction au sujet de cette inclusion. Elle aurait souhaité recevoir davantage d'informations de leur part.

L'enseignante 5 a donné beaucoup d'importance à la collaboration lors de l'inclusion de l'élève. Effectivement, elle essayait d'être toujours au courant de ce qui était travaillé avec la logopédiste, par exemple pour pouvoir poursuivre ce travail en classe. En outre, elle affirme

avoir pu établir un bon contact avec la famille. Cela lui a permis de recevoir des pistes et conseils de leur part et de leur en donner également. Elle a aussi été soutenue par sa direction.

Le schéma ci-dessous résume de manière synthétique les différents types de collaboration impliqués dans le processus d'inclusion scolaire. Dans la catégorie « système de soutien (dans et à l'extérieur de l'école) », nous retrouvons notamment les PPLS⁵ et l'équipe santé composée du médiateur et de l'infirmier scolaire, par exemple. Nous constatons que divers partenaires gravitent autour de l'élève et que l'école donne ainsi lieu à une multitude de collaborations telles que : école – famille, enseignant – direction, enseignant – intervenants, élève – intervenants, élève – enseignant.

Schéma n° 7 : Acteurs impliqués dans le processus d'intégration scolaire (CSPS, 2017)



⁵ Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire.

La collaboration est perçue comme étant primordiale par tous les enseignants interrogés. En effet, il est vrai que le soutien social défini comme un « réseau d'aide qu'une personne peut solliciter lorsqu'elle est confrontée à des situations professionnelles problématiques » s'avère être une ressource cruciale pour les enseignants (Talmor et al., 2005 ; Wasburn-Moses, 2005 ; Douidin et al., 2009 cités par Curchod-Ruedi et al., 2013). Le soutien social est rattaché à deux dimensions différentes (Hobfoll, 1998, 2001 cité par Curchod-Ruedi et al. 2013). La première dimension de ce soutien nommée « dimension émotionnelle » est offerte par les proches de l'enseignant. La seconde dimension appelée « dimension instrumentale » est prodiguée par des professionnels tels qu'un enseignant spécialisé, un psychologue, un médiateur ou l'équipe santé par exemple. Ainsi, dans le cadre de l'école, il est primordial que l'enseignant puisse s'appuyer sur la dimension instrumentale de ce soutien. Cette ressource lui permet de réfléchir sur les difficultés qui peuvent surgir dans son contexte professionnel, d'obtenir des informations pertinentes, des conseils ou encore d'enrichir sa compréhension d'une situation et ainsi de développer de nouvelles compétences professionnelles qui lui permettront d'intervenir. Selon Curchod-Ruedi et al. (2013), les enseignants ont davantage de risques de burnouts et d'épuisement professionnel s'ils manquent de soutien dans le cadre de leur travail. En effet, le manque de soutien adéquat et le sentiment d'être livrés à eux-mêmes pour affronter les contraintes d'une classe inclusive peut s'avérer extrêmement stressant pour les enseignants. Ces propos témoignent à nouveau de l'importance de la collaboration dans des situations d'inclusion qui peuvent être déstabilisantes.

En outre, une bonne collaboration entre les divers intervenants est importante pour le bien-être des élèves également. En effet, selon Pelgrims (2011), l'inclusion des élèves BMRPS doit bien entendu être soutenue par des enseignants spécialisés ou d'autres intervenants qui peuvent répondre à leurs besoins pédagogiques et didactiques particuliers. Toutefois, il est vrai que ces élèves doivent alors jongler avec différents contextes : celui de la classe avec l'enseignante ordinaire et celui du soutien supplémentaire qu'ils reçoivent. Ainsi, il faudrait éviter une trop grande différence entre les divers contextes d'apprentissage, les élèves BMRPS ayant d'autant plus besoin de repères stables pour pallier leurs difficultés. De ce fait, il est primordial que les divers intervenants et l'enseignant de classe collaborent afin d'offrir à l'élève une certaine stabilité.

Enfin, même si certains enseignants sont moins satisfaits de la collaboration expérimentée que d'autres, tous ont défini cette pratique comme étant un élément clé d'une inclusion. Effectivement, les enseignants interviewés ont relevé de nombreux apports liés à la celle-ci : un sentiment de soutien, des pistes, des conseils ainsi qu'un enrichissement de leur pratique. Il est connu qu'une bonne dynamique de collaboration entre l'enseignant et les personnes ressources présente des bénéfices (Curchod-Ruedi et al., 2013). Ainsi, nous pouvons valider notre hypothèse n°1 de notre question n°2 « Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent la collaboration avec les divers intervenants comme un élément essentielle à une inclusion réussie. » Toutefois, il est important de relever qu'il n'est pas toujours évident de mettre en place une collaboration fructueuse. Il existe certaines conditions liées aux caractéristiques de la personne ressource telles que sa motivation, son investissement et son expertise qui peuvent être des freins ou des leviers à une coopération réussie (Benoit et al., 2019, p.11). En outre, cela demande également à l'enseignant ordinaire de considérer l'intervenant en charge du soutien comme un collègue co-responsable des apprentissages de l'élève et d'accepter la présence d'une autre personne en classe (Pelgrims, Delorme, Emery & Fera, 2017).

5.4 Pratiques en classe

Différentes pratiques mises en place en classe ont été relevées par les enseignants interrogés. Nous avons choisi de parler uniquement des pratiques qui regroupaient deux enseignants ou plus. En effet, le but de notre recherche est de mettre en lumière les pratiques considérées comme étant efficaces par les enseignants, ainsi il nous semblait pertinent de mettre en avant les pratiques que les enseignants ont en commun.

5.4.1 Structuration du temps

La structuration du temps s'est avérée être une pratique utilisée en classe par deux enseignantes interviewées. Elles relèvent toutes les deux, l'importance de donner des repères à l'élève lors d'une activité ou pour structurer la journée.

L'enseignante 4 explique qu'elle montrait sur ses doigts à l'élève BMRPS le nombre d'activités qu'il aurait à effectuer durant l'après-midi. Puis, elle le rendait attentif aux différentes étapes qu'il avait déjà réalisées, afin qu'il sache où il en était dans son travail. Elle

séquençait également les gestes à effectuer pour réaliser une tâche. Par exemple, lors des cours de dessin, elle lui montrait comment mouiller son buvard sans jouer avec l'eau.

L'enseignante 5, quant à elle, utilisait un time-timer pour montrer à l'élève le temps qu'il avait à disposition pour réaliser une activité. Puis, entre chaque activité, elle lui laissait un temps de pause avant de reprendre son travail. De plus, elle explique qu'elle devait rendre explicites les transitions de la journée à l'aide de pictogrammes. Elle utilisait également une peluche comme objet de transition pour que l'élève se rende d'un endroit à l'autre. Il devait alors la déposer au vestiaire lorsqu'il se rendait à la gym puis la ramener en classe à son retour.

Benoit et al. (2019), affirment que la mise en place de routines favorisant la sécurité cognitive et le fait de porter une attention particulière au démarrage des activités sont des facilitateurs de l'inclusion scolaire. En outre selon Cèbe et al. (2009), il est important d'instaurer des repères stables dans le fonctionnement de la classe ainsi que des leçons.

5.4.1.1 La planification

La seconde pratique en classe relevée est la planification. Celle-ci se caractérise par l'organisation, ainsi que la préparation des leçons d'enseignement et des activités à réaliser en classe.

L'enseignante 3 et l'enseignante 4 définissent la planification comme étant un élément clé des inclusions qu'elles ont vécues. En effet, elles affirment que de nombreux éléments sont à réfléchir en amont des leçons. L'activité prévue doit pouvoir répondre aux besoins spécifiques de l'élève inclus tout en répondant également à ceux des autres élèves de la classe. Lorsque l'activité s'avère trop compliquée ou pas assez adaptée, il faut alors réfléchir à la façon de l'aménager. L'enseignante 3 rajoute qu'il faut tenir compte de la présence ou de la non-présence de l'enseignante spécialisée lors de la planification des leçons. Effectivement, certaines activités n'étaient réalisables qu'en présence de l'enseignante spécialisée, élément primordial à prendre en compte. Tout cela demande de la réflexion, de l'adaptation ainsi qu'une planification de leçon bien réfléchie en amont.

Les enseignants 1, 2 et 5 trouvent également que la préparation et la planification sont deux facteurs importants pour une inclusion réussie. L'enseignante 1, quant à elle, travaille en classe sous forme de brevets, elle explique que ceci demande une grande préparation en amont pour pouvoir être disponible en classe pour les élèves.

Ainsi, nous pouvons constater que le rôle de la planification est primordial lors d'un enseignement en présence d'élèves BMRPS. De plus, il s'agit également de prendre en compte l'environnement de la classe, afin d'obtenir des séances d'enseignement optimales pour tous les élèves.

5.4.2 L'utilisation des outils technologiques

La conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a adopté un plan d'action en faveur de l'Éducation numérique depuis le 22 novembre 2018 (CIIP, 2018, paragr. 1). En effet, les objectifs d'apprentissage concernant l'Éducation aux médias (MITIC) se retrouvent à travers l'axe de la formation générale dans le Plan d'études romand (CIIP, 2008). Ainsi, l'utilisation des outils technologiques en classe ordinaire est de plus en plus fréquente. Certains collèges disposent actuellement d'un tableau blanc (TBI), de tablettes ou d'ordinateurs, mis à disposition des élèves dans les classes, afin de faciliter l'enseignement des MITIC. Dans le cadre de la formation en enseignement, la HEP Vaud a également un nouveau module intitulé « éducations aux médias ». Les étudiants y traitent des sujets tels que la différenciation et l'aménagement et apprennent à mener des activités en intégrant les outils technologiques.

5.4.2.1 Par les enseignants

Nous avons jugé pertinent de mettre ce thème en avant, car deux des enseignants ont spontanément parlé d'outils technologiques qu'ils mobilisent pour prévoir leur enseignement. Il existe également de plus en plus de logiciels ou d'applications qui permettent de différencier plus facilement son enseignement afin de le rendre accessible à tous les élèves de la classe. Ainsi, l'utilisation des outils technologiques est à la tendance actuelle et permet d'offrir différentes modalités de travail, particulièrement pour les élèves en difficulté.

L'enseignante 1 utilise l'application LireCouleur, qui permet de mettre les syllabes en différentes couleurs afin de faciliter la lecture pour les élèves. Elle utilise un code couleur pour les élèves qui ont des forts troubles « dys ». Un exemple de texte modifié à l'aide de cette application est disponible en annexes à la page 62.

L'enseignant 2, de son côté, a appris à utiliser un logiciel avec l'aide de l'enseignante spécialisée qui intervenait dans sa classe. Ce logiciel permet de comparer les connaissances d'un enfant avec les objectifs du Plan d'études romand, ensuite cet outil crée un document qui sert de base à l'enseignant pour mettre en place un programme personnalisé pour un élève.

Numa-bocage, Rousseau, Ramel & Pacurar (2018) expliquent que la formation enseignante propose de plus en plus d'outils pédagogiques que les futurs enseignants pourront utiliser pour améliorer leurs compétences en répondant au mieux aux besoins de tous les élèves de la classe. Dans cette même optique, l'utilisation des outils technologiques permet aux enseignants de tendre vers une visée inclusive, car ils favorisent les apprentissages des élèves BMRPS dans diverses disciplines (Numa-bocage et al., 2018). Le numérique est, depuis plusieurs années, un élément en pleine extension qui est de plus en plus utilisé en classe ordinaire par les enseignants et les élèves (Bacquelé, 2017). En effet, les formations en enseignement développent de nouveaux modules traitant des outils technologiques et de leur utilisation en classe ordinaire. En outre, les ressources concernant la technologie d'aide ne cessent de se développer et elles sont de plus en plus reconnues en Suisse (Fisler, 2017).

5.4.2.2 Par les élèves

Certains enseignants ont également parlé des outils technologiques utilisés en classe par les élèves afin de faciliter ou de varier leurs apprentissages.

L'enseignante 1 affirme que lorsqu'elle mettait un brevet en place, certaines activités s'effectuaient sur l'ordinateur pour favoriser l'apprentissage des élèves.

L'enseignant 2, quant à lui, précise que l'élève BMRPS avait à sa disposition un I-Pad pour travailler. Il affirme également qu'il est pertinent de mettre les outils de l'élève inclus à disposition de tous les élèves. En effet, cela lui permet de se sentir moins stigmatisé et cela peut aussi être bénéfique pour les autres. Ce constat a également été fait lors de la recherche de Bacquelé (2017) effectuée avec des élèves atteints de trouble « dys ». Effectivement, les résultats de la recherche ont montré qu'il est important d'insérer avec prudence des outils technologiques en classe ordinaire, car ceux-ci, lorsqu'ils sont proposés à un seul élève dans la classe, peuvent provoquer des moqueries par les camarades, ou même conduire à une marginalisation de l'élève par ses pairs. Ainsi, ces outils sont à intégrer en classe ordinaire avec prudence et bienveillance. Une bonne compréhension de toute la classe sur les raisons

pour lesquelles un élève peut utiliser plus régulièrement un outil que ses camarades sont importantes à expliciter (Bacquelé, 2017).

Ainsi, nous pouvons observer que les moyens techniques et électroniques sont des outils utilisés par les enseignants pour favoriser les apprentissages, soit de certains élèves soit, de tous les élèves de la classe. D'ailleurs, selon Numa-bocage et al. (2018), l'interactivité et les fonctionnalités qu'apportent les outils technologiques tels que les tablettes et les ordinateurs contribuent à la prise en compte d'une variété de besoins chez les élèves. Il a été démontré que les outils technologiques peuvent avoir des bienfaits sur les personnes atteintes de troubles cognitifs, sensoriels ou moteurs. En effet, ces outils ont tendance à stimuler les facultés cognitives et permettraient de développer la mémoire, l'orientation de l'espace et les stratégies de raisonnement. Il va de soi que les outils technologiques doivent être réfléchis en amont et adaptés à la situation pédagogique. Ils demandent un certain temps d'adaptation ainsi qu'un apprentissage de leur utilisation, mais il est clairement démontré qu'ils ont des effets positifs sur les élèves ayant des difficultés.

Toutefois, pour que les outils technologiques soient considérés comme efficaces par les élèves, ils nécessitent un apprentissage permettant de les maîtriser. Effectivement, les résultats de la recherche de Bacquelé (2017) sur des élèves étant atteints de trouble « dys » montrent que ceux ayant des difficultés à maîtriser les outils technologiques tels que les tablettes, les ordinateurs ou encore les applications et les sites internet associés, ne retiennent pas ces outils comme bénéfiques. Au contraire, ils peuvent avoir le sentiment d'être confrontés à un nouvel échec. En effet, Bacquelé (2017) affirme qu'un élève qui n'a pas assez de temps pour manipuler et maîtriser l'usage des outils, ou qui manque d'explications permettant l'apprentissage et l'acquisition des compétences pour utiliser ces outils, ne sera pas en mesure de l'utiliser, afin de formuler des apprentissages scolaires dans les diverses disciplines de l'école. Ainsi, l'outil sera considéré comme inefficace par l'enfant. C'est pourquoi, les élèves qui bénéficient d'une aide en classe et d'un suivi soutenu par les parents à la maison ont généralement plus de facilité à maîtriser l'outil et donc à s'en servir.

Dans sa recherche, Bacquelé (2017) a également démontré que plus les élèves utilisent l'outil, plus celui-ci s'avère être efficace. Ainsi, les élèves qui disposent du même dispositif à l'école et à la maison et qui l'utilisent régulièrement dans les deux cas se montrent beaucoup plus favorables à leur utilisation. Les résultats sur les apprentissages sont alors pour la grande

majorité des élèves positifs (Bacquelé, 2017). Les projets demandant l'utilisation d'outils numériques sont également à promouvoir dans l'enseignement, car ils aident en particulier les élèves BEP à progresser. Par exemple, l'utilisation de certains robots en classe ordinaire permettrait tout particulièrement de favoriser l'inclusion d'élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Numa-bocage et al., 2018).

5.4.3 Modalités de travail

Les enseignants interrogés ont mis en avant diverses modalités de travail à privilégier en classe lors d'une inclusion.

L'enseignante 1 a commencé à travailler sous forme de brevets depuis quelques années. Elle a en général quatre ou cinq activités obligatoires pour réussir le brevet, puis les élèves peuvent faire d'autres activités lorsqu'ils ont terminé. Certaines d'entre elles se font à l'ordinateur. Par exemple, pour l'apprentissage de la phrase négative, un élève écrit quelques phrases à l'ordinateur. Ensuite, l'enseignante imprime les phrases et les plastifie, puis les élèves doivent, à plusieurs, les mettre à la forme négative.

Les enseignantes 1 et 3 travaillent beaucoup par le jeu. Elles utilisent surtout les jeux lors de moments collectifs de sorte à ce que l'élève BMRPS puisse suivre, mais à son rythme. L'enseignante 1 précise qu'au début, elle proposait des jeux éducatifs uniquement aux élèves les plus avancés, puis elle a constaté que les élèves apprenaient beaucoup mieux ainsi. Aujourd'hui, tous les élèves de sa classe apprennent en jouant. Certains jeux se font à plusieurs, afin que celui qui a de la peine à lire puisse bénéficier de l'aide d'un camarade qui peut alors lui expliquer les consignes ou lui les lire. Elle varie également les modalités de travail en alternant le travail de groupe, le travail collectif et le travail individuel. Elle utilise régulièrement le groupe classe pour mettre les élèves en projet, puis ils travaillent ensuite en autonomie, ou par petits groupes.

L'enseignante 3 a favorisé le travail par projets. L'élève en avait différents à mener et il avançait dans ceux-ci à son rythme. Elle tentait de le faire suivre un maximum des activités de la classe. Toutefois, lorsque cela s'avérait trop compliqué, elle le faisait travailler sur des projets individuels, davantage en lien avec ses compétences et son niveau scolaire.

L'enseignante 3 utilise des pictogrammes pour faciliter l'apprentissage de ses élèves et l'enseignante 1 leur propose l'utilisation du modèle Borel-Maisonny. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage de la lecture qui consiste à associer chaque phonème à un geste. L'enseignante fait des rappels en début de leçon sous forme de petits jeux pour que les élèves qui ont besoin de cet outil puissent l'utiliser durant les leçons. Par exemple, les élèves jouent au téléphone arabe, mais avec le modèle Borel-Maisonny, en communiquant à l'aide de gestes. Elle l'a affiché dans la classe afin que les élèves puissent s'y référer. Une photo de ce matériel est disponible dans les annexes à la page 63.

Les enseignantes 1 et 5 ont toutes deux déclaré qu'elles organisaient leur disposition de classe en fonction des besoins des élèves. Elles ont pensé à mettre l'élève BMRPS proche d'élèves calmes et légèrement plus avancés que celui-ci, afin qu'il puisse apprendre par imitation ou qu'il puisse demander de l'aide à ses camarades lorsqu'il en avait besoin.

Les enseignants 2 et 3 affirment qu'ils donnaient des petites tâches à réaliser à l'élève, car les tâches trop longues l'épuisaient et favorisaient le décrochage.

L'enseignante 4, quant à elle, a décidé de garder les mêmes pratiques que celles qu'elle mettait déjà en place avant l'accueil de l'élève BMRPS. Elle a gardé les exigences aussi soutenues que pour les autres élèves et a exigé que l'enfant s'améliore lorsqu'elle pensait qu'il en était capable.

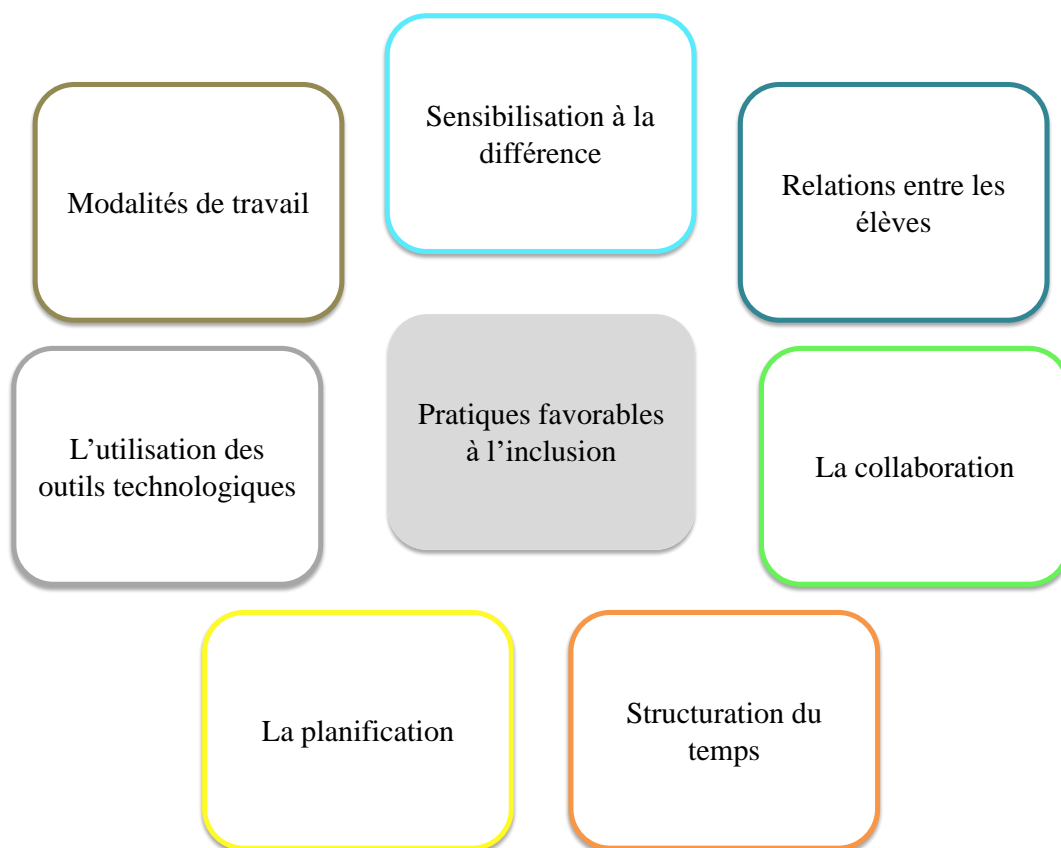
5.4.4 Conclusion du chapitre

Arrivant au terme du chapitre sur les pratiques enseignantes, nous sommes en mesure de répondre à notre hypothèse n°3 concernant la question de recherche n°2. En effet, à travers notre analyse, il a été démontré que les enseignants privilégient des stratégies liées à la gestion de classe et aux émotions pour favoriser l'inclusion, en sensibilisant notamment les élèves à la différence et en contribuant à établir de bonnes relations entre eux. Par ailleurs, nous pouvons infirmer la première partie de cette hypothèse 3, dans laquelle nous avons énoncé que les enseignants ne s'appuient pas nécessairement sur les outils et les dispositifs didactiques ayant démontré leur pertinence dans la théorie. Effectivement, nous avons pu constater que les enseignants utilisent également des outils tels que la structuration du temps,

la planification, les outils technologiques ou encore le recours à différentes modalités de travail, éléments qui ont été attestés par de précédentes recherches.

La première partie de cette analyse nous a donc permis de relever les pratiques considérées comme efficaces par les enseignants lors de l'inclusion d'un élève BMRPS. Ainsi nous pouvons apporter une réponse à notre deuxième question de recherche qui pour rappel était la suivante : « Quelles pratiques enseignantes, favorables à l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, les enseignants du cycle 1 déclarent-ils mettre en place ? » En ce qui concerne les pratiques autour de l'inclusion, les enseignants ont mis en avant la sensibilisation des élèves à la différence, les relations entre les élèves et la collaboration. Pour ce qui est des pratiques en classe, ils ont retenu la structuration du temps, la planification, l'utilisation des outils technologiques et les modalités de travail. Le schéma ci-dessous synthétise les résultats obtenus.

Schéma n° 8 : Pratiques déclarées par les enseignants comme étant favorables à l'inclusion



5.5 L'avis des enseignants quant au projet 360°

Les enseignants interrogés ont donné leur opinion en ce qui concerne le projet 360°, concept novateur intégré par les établissements depuis août 2019. Ils ont notamment parlé des différents types d'implications de ce projet pour leur métier d'enseignant ordinaire, des conditions essentielles à sa mise en place et des limites qu'ils pouvaient y voir.

Tout d'abord, les enseignants 3, 4 et 5 estiment qu'il est trop tôt pour remarquer de réelles modifications impliquées par ce projet sur le terrain. En effet, elles n'ont pas encore pu constater de changements sur leur lieu de travail, le projet étant très récent. Les enseignants 1 et 2 semblent, quant à eux, davantage informés quant au projet et à ce qu'il implique.

5.5.1 Implications du projet pour les enseignants

Ensuite, tous les enseignants ont parlé des implications que ce projet aura pour leur métier d'enseignant ordinaire. Les enseignants 1, 4 et 5 affirment que celui-ci va leur donner davantage de responsabilités et qu'ils seront beaucoup sollicités pour assurer son bon fonctionnement, ce qui peut s'avérer éprouvant. L'enseignante 3 ajoute qu'il y aura certainement davantage de travail à faire au niveau administratif, notamment pour assurer les suivis des élèves en collaboration avec les « PPLS ». L'enseignant 2 sait que cela va impliquer une certaine préparation de sa part, car il ne se sent pas outillé pour appréhender ce projet à ce jour. En effet, il ne s'estime pas suffisamment armé pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qu'il pourrait potentiellement accueillir dans sa classe au cours des prochaines années. Il fait alors des lectures et prévoit de suivre des formations en lien avec le projet 360°, afin d'être mieux préparé à accueillir des élèves ayant différents troubles dans sa classe. Ainsi, nous pouvons constater que tous les enseignants relèvent les potentiels changements que le projet va amener et tous sont conscients que celui-ci va leur demander une certaine adaptation.

5.5.2 Conditions des enseignants quant à sa mise en oeuvre

Pour poursuivre, ils ont défini les conditions essentielles à la réelle mise en place de ce projet dans les établissements. Tous les enseignants ont parlé de la nécessité d'avoir des aides qualifiées en classe pour permettre à ce programme d'être développé dans l'école ordinaire ainsi qu'à l'inclusion d'être mise en oeuvre. Selon les enseignants, pour que celui-ci soit

réalisable, il est indispensable de mettre en place davantage de moyens et d'avoir accès à de l'aide pour que l'enseignant ordinaire se sente soutenu. En effet, ils définissent l'aide comme une condition absolue à la mise en place de ce projet. Selon les enseignantes 3 et 4, les aides reçues en classe actuellement sont encore insuffisantes et les intervenants n'ont souvent pas les formations suffisantes et nécessaires. L'enseignante 1 rajoute même que l'encadrement par des aides qualifiées est ce qui peut permettre aux élèves BMRPS de suivre une scolarité ordinaire. Il faudrait notamment davantage d'enseignants spécialisés dans les classes pour pouvoir répondre au mieux aux besoins particuliers des différents élèves. En outre, selon les enseignantes 1, 3 et 4 les aides demandées mettent encore trop de temps à être mises en place. Selon l'enseignante 1, la prise en charge d'un élève ayant des besoins particuliers devrait se faire dans les trois premiers mois. Elle explique qu'au-delà de ce délai, c'est toute la classe qui souffre de la situation, car l'enseignante doit commencer à faire des choix : s'occuper de l'élève BMRPS au détriment des autres ou à l'inverse lui accorder moins d'attention et se consacrer davantage aux autres élèves.

Ainsi, nous pouvons affirmer qu'il est primordial et nécessaire que les élèves et les enseignants ordinaires bénéficient d'un encadrement par des professionnels qualifiés et compétents pour que ce projet soit défini comme étant réalisable et pertinent par les enseignants.

Par ailleurs, la question de l'aide reçue est paradoxale et elle soulève quelques questions chez les enseignants interrogés. Effectivement, ils sont conscients que ce projet impliquera davantage d'intervenants dans les classes. À ce propos, l'enseignante 4 relève qu'il n'est pas évident d'avoir en permanence des intervenants en classe et que cela implique notamment de la collaboration. Ainsi, la collaboration peut alors donner lieu à de riches échanges et être vue comme l'un des points forts du projet 360°. Toutefois, elle peut également devenir un poids dans le cas d'une mauvaise entente et certains enseignants ne sont pas prêts à accueillir une autre personne ressource dans leur classe. L'enseignante 4 affirme que cela demande un regard bienveillant sur l'aide reçue, ainsi qu'une certaine souplesse pour s'adapter et vivre au mieux certaines remises en question. Il semblerait que l'aide soit nécessaire et régulièrement demandée par les enseignants, mais elle n'est pas toujours bien accueillie et acceptée une fois mise en place.

L'enseignante 1, relève un autre point important lié à l'aide reçue en classe. Effectivement, d'après elle, la durée des aides proposées par les « PPLS » n'est pas toujours maintenue assez longtemps, élément qu'elle trouve négatif dans le projet. En effet, le projet 360° propose une mise en place d'aides rapidement, mais celles-ci sont parfois retirées après un ou deux ans. Selon elle, ce n'est pas suffisant, car certains enfants auraient besoin d'une prise en charge sur une plus longue durée.

5.5.3 Lien avec la formation

Dans le cadre de leur opinion quant au projet 360°, les enseignants interrogés ont également abordé la question de la formation. Certains d'entre eux ont le sentiment que ce projet va les amener à endosser des rôles qui n'ont jamais été envisagés ou appris durant leur formation de base. L'enseignant 2 affirme notamment qu'il pense manquer de moyens et de connaissances pour enseigner à des élèves BMRPS en classe ordinaire. Les formations continues s'avèrent être de bons moyens pour compenser les manques ressentis par les enseignants. Les enseignantes 1, et 4 ont suivi des formations au sujet de l'autisme et des troubles de l'attention, par exemple.

La littérature met en avant des éléments intéressants liés à la formation des enseignants. Selon Lavoie et al. (2013), la formation en enseignement est axée sur « apprendre à enseigner à l'élève moyen ». Ainsi, toujours selon ce même auteur, la formation devrait proposer davantage de modules au sujet des élèves à besoins éducatifs particuliers, afin que les enseignants aient des connaissances plus approfondies sur leurs difficultés d'apprentissage et sur les moyens qu'ils pourraient leur proposer pour y remédier (Lavoie et al., 2013). L'écart entre la formation et le terrain rend les enseignants peu outillés à travailler avec des enfants à besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire. En outre, afin d'éviter le renoncement ou l'épuisement, la formation devrait davantage apprendre aux enseignants à s'en remettre à des spécialistes, à collaborer et à discuter de situations qui peuvent les mettre en difficulté avec leurs collègues, leur hiérarchie ou les divers intervenants de la classe (Lavoie et al., 2013).

5.5.4 Conclusion du chapitre

Les divers éléments mentionnés ci-dessus, nous permettent de répondre à la première hypothèse de notre première question de recherche dans laquelle nous avançons « que les

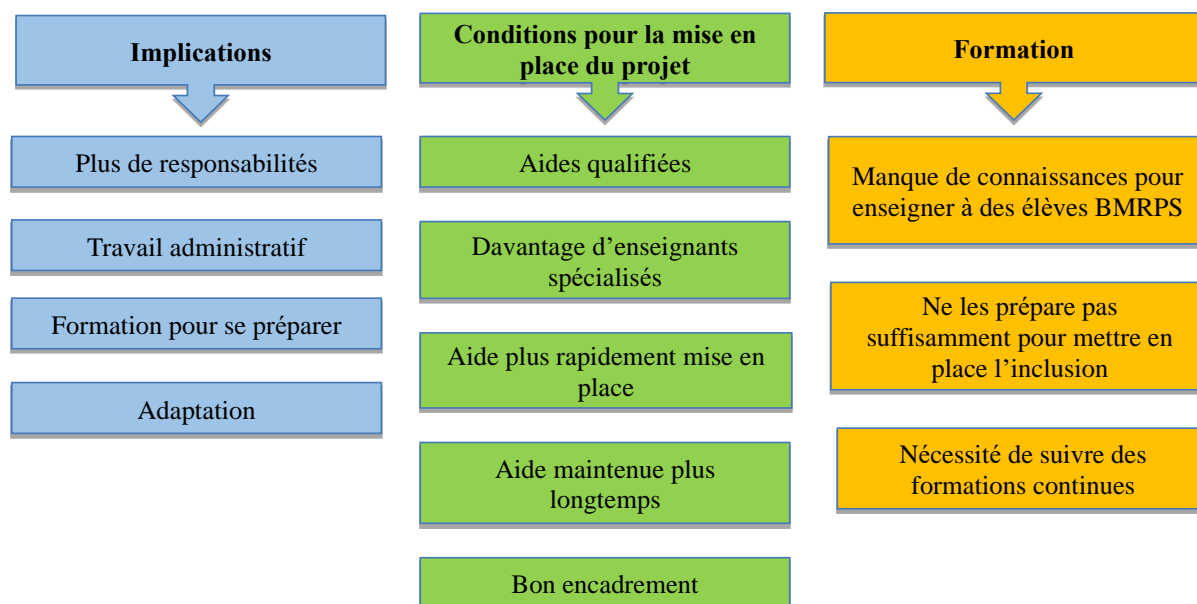
enseignants considèrent l'inclusion d'un ou plusieurs élèves BMPRS comme un risque de surcharge de travail et qu'ils ne se considèrent pas assez formés ». Les enseignants sont conscients des nouvelles responsabilités que l'inclusion scolaire va impliquer et trois d'entre eux affirment que cela va leur donner une charge de travail supplémentaire. En outre, deux enseignants ont suivi des formations continues afin d'être mieux armés pour enseigner à des élèves « différents ». L'enseignant 2, quant à lui, prévoit une formation pour cette année, car il ne se sent pas suffisamment formé.

Nous sommes également en mesure de valider la deuxième hypothèse de notre première question de recherche dans laquelle nous avons supposé que « beaucoup d'enseignants sont favorables à l'inclusion des élèves BMRPS en classe ordinaire, mais que la plupart ont le sentiment que ce projet est utopique compte tenu de la réalité du terrain ». En effet, les enseignants semblent émettre quelques réserves, notamment quant à l'aide qu'ils recevront. Ils espèrent qu'elle sera de qualité et donnée en suffisance. À ce propos, Curchod-Ruedi et al. (2013) affirment que parmi les deux tiers des enseignants qui sont favorables à une politique intégrative, seulement un tiers estime avoir le temps, les ressources et les compétences nécessaires pour mettre en place une inclusion dans leur classe.

Les propos des enseignants quant au projet 360° nous ont permis de connaître leur opinion quant à cette thématique et d'avoir accès à leurs questionnements, aux implications qu'ils perçoivent, aux conditions de sa mise en place et aux éventuelles limites, notamment en lien avec la question de la formation. Les riches échanges avec les enseignants interviewés nous ont ainsi permis d'apporter une réponse à notre première question de recherche qui pour rappel était la suivante : « Quel est le discours des enseignants sur l'inclusion (au sens du dispositif 360°) ? ».

Afin de synthétiser notre réponse à cette question, nous avons décidé de mettre en évidence les thématiques principales abordées par les enseignants et de présenter les résultats sous forme d'un schéma.

Schéma n° 9 : Synthèse des avis des enseignants quant au projet 360°



Nous remarquons que les enseignants n'abordent pas de manière totalement sereine les changements que ce projet 360° va impliquer pour leur profession. Ils émettent quelques craintes.

Certains éléments relevés par Gaudreau et al. (2008) pourraient expliquer en partie l'avis mitigé des enseignants face au projet 360°. En effet, ces auteurs soulignent que les pratiques pédagogiques traditionnelles qui visent l'homogénéité des programmes d'enseignement sont encore bien présentes chez les enseignants. Toutefois, les classes sont de plus en plus soumises à une hétérogénéité suite aux nouvelles directives scolaires et les enseignants se retrouvent alors être les acteurs principaux de l'école inclusive. Curchod-Ruedi et al. (2013) rajoutent qu'ils se retrouvent souvent confrontés à des situations d'une grande complexité et que la gestion de l'hétérogénéité est un grand défi pour eux. Certains enseignants se sentent ainsi anxieux et se considèrent peu armés pour mettre en place une pédagogie qui favorisent l'inclusion.

Pour soutenir les enseignants, Curchod-Ruedi et al. (2013) soulignent qu'il est important que les établissements scolaires mettent en place un soutien social collectif qui engage tout l'établissement. Celui-ci vise à sécuriser les enseignants en développant le sentiment de compétence et d'efficacité collective ainsi qu'à renforcer la cohésion de groupe des professionnels.

6 Conclusion

Ce mémoire professionnel nous a permis de récolter de précieuses données que nous avons ensuite pu analyser et mettre en regard de la théorie. Cette analyse nous a permis d'apporter une réponse à nos deux questions de recherche qui étaient les suivantes : : « Quel est le discours des enseignants sur l'inclusion (au sens du dispositif 360°) ? » et « Quelles pratiques enseignantes, favorables à l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, les enseignants du cycle 1 déclarent-ils mettre en place ? ».

À l'aide des propos des 5 enseignants interviewés, nous pouvons affirmer en réponse à notre **première question**, qu'ils sont plutôt favorables à l'inclusion d'élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, mais qu'ils émettent toutefois quelques réserves. En effet, les enseignants ont certaines craintes, notamment quant à la charge de travail supplémentaire que le projet 360° et l'inclusion scolaire pourraient impliquer. Ils estiment qu'ils vont devoir endosser de nouveaux rôles, qu'ils auront davantage de travail au niveau administratif et qu'il sera nécessaire de suivre des formations complémentaires pour être mieux armés pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. La première hypothèse dans laquelle nous avons énoncé que « les enseignants considèrent l'inclusion d'un ou plusieurs élèves BMRPS comme un risque de surcharge de travail et qu'ils ne se considèrent pas assez formés » a ainsi pu être validée. Certains ont le sentiment que leur formation de base ne leur permet pas de répondre aux demandes du projet et qu'il leur manque des savoirs et des outils. Pour y remédier en partie, certains ont pris l'initiative de s'auto-former à l'aide de théories ou encore de suivre des formations continues, afin d'enrichir leurs connaissances et ainsi d'essayer de répondre au mieux à l'hétérogénéité de la classe. Notre analyse nous a permis de constater que la littérature est largement en accord avec les propos des enseignants. Elle souligne même que la question de la formation et

du manque d'aide auquel ils doivent parfois faire face sont susceptibles de leur provoquer un épuisement professionnel.

Ensuite, les enseignants pensent que le projet 360° est dans l'idée positif, mais ils affirment que l'aide et l'encadrement de professionnels qualifiés est une condition indispensable et nécessaire à sa mise en place. Nous avons pu, de ce fait, revenir sur notre deuxième hypothèse et valider que « la plupart des enseignants ont le sentiment que ce projet est utopique compte tenu de la réalité du terrain ». En effet, certains d'entre eux relèvent que l'aide dont ils bénéficient actuellement n'est souvent pas suffisante et qu'ils manquent de soutien. Il faudrait notamment que les intervenants soient davantage formés et qualifiés pour que ce projet soit défini comme étant réalisable et pertinent par les enseignants.

En outre, nous avons également pu valider notre troisième hypothèse de recherche, dans laquelle nous avançons que « l'expérience vécue par les enseignants influence leur opinion de ce concept ». En effet, nous avons remarqué un fort lien entre l'expérience d'inclusion des enseignants et leur avis quant à ce concept. Les enseignants ayant vécu des expériences d'inclusion réussies, avec notamment une collaboration enrichissante et un bon encadrement, ont semblé être davantage favorables à l'inclusion que les enseignants qui disent avoir vécu des expériences plutôt négatives.

En ce qui concerne notre **deuxième question de recherche**, nous avons pu mettre en évidence plusieurs pratiques utilisées par les enseignants pour répondre à l'hétérogénéité de la classe et favoriser l'inclusion des élèves BMRPS.

En ce qui concerne les pratiques autour de l'inclusion, les enseignants ont favorisé la sensibilisation des élèves à la différence, de bonnes relations entre les élèves et la collaboration. Tous les enseignants ont relevé l'aspect positif des échanges entre les élèves. Lorsque les enfants sont sensibilisés aux différences existant entre eux, la plupart sont capables de faire preuve d'empathie, d'aide et de soutien à l'égard de l'élève BMRPS inclus en classe ordinaire. Ainsi, nous avons pu valider nos deux premières hypothèses de cette question de recherche. Effectivement, les enseignants considèrent la collaboration avec les divers intervenants comme un élément essentiel à une inclusion réussie, ainsi que le climat de classe et la relation entre les élèves comme des éléments cruciaux contribuant au bien-être et à la réussite de l'enfant inclus.

Pour ce qui est des pratiques en classe, les enseignants ont mis en avant la structuration du temps, la planification, l'utilisation des outils technologiques ainsi que les modalités de travail. Ils déclarent tous faire preuve d'adaptation pour tenter de répondre au mieux aux besoins de chaque élève. Ils affirment également ne pas toujours utiliser les mêmes dispositifs, car ceux-ci dépendent de l'élève BMRPS inclus dans la classe. Suite à l'analyse des différentes pratiques, l'hypothèse suivante a pu être validée : « Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ne s'appuient pas nécessairement sur les outils et dispositifs didactiques ayant démontré leur pertinence dans la recherche, comme la méthodologie explicite pour favoriser l'inclusion, mais plutôt sur des stratégies liées à la gestion de classe ou à la gestion des émotions, priorisant les questions de savoir-être au détriment de savoir-faire. » Nous invalidons toutefois une partie de cette dernière. En effet, si les enseignants privilégient des stratégies en lien avec la gestion de la classe ou des émotions pour améliorer l'inclusion d'un élève BMRPS en classe ordinaire, ils déclarent également mettre en place des pratiques ayant démontré leur pertinence dans la littérature, telles que l'utilisation d'outils technologiques ou la structuration du temps. Les résultats de nos hypothèses sont synthétisés dans les tableaux ci-dessous.

Tableaux n° 2 et 3 : Synthèses des résultats des hypothèses

Q1. Quel est le discours des enseignants sur l'inclusion (au sens du dispositif 360°) ?	
Hyp1 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent l'inclusion d'un ou plusieurs élèves BMRPS comme un risque de surcharge de travail et qu'ils ne se considèrent pas assez formés.	Validée
Hyp2 : Nous faisons l'hypothèse que beaucoup d'enseignants sont favorables à l'intégration des élèves BMRPS en classe ordinaire, mais la plupart ont le sentiment que ce projet est utopique compte tenu de la réalité du terrain.	Validée
Hyp3 : Nous faisons l'hypothèse que l'expérience d'intégration vécue par les enseignants influence leur opinion sur ce concept.	Validée

Q2 : Quelles pratiques enseignantes, favorables à l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire, les enseignants du cycle 1 déclarent-ils mettre en place ?	
Hyp1 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent la collaboration avec les divers intervenants comme un élément essentiel à une intégration réussie.	Validée
Hyp2 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants considèrent le climat de classe et la relation avec les autres élèves comme un élément crucial contribuant au bien-être et à la réussite de l'élève inclus.	Validée
Hyp3 : Nous faisons l'hypothèse que les enseignants ne s'appuient pas nécessairement sur les outils et dispositifs didactiques ayant démontré leur pertinence dans la recherche, comme la méthodologie explicite pour favoriser l'inclusion, mais plutôt sur des stratégies liées à la gestion de classe ou à la gestion des émotions, priorisant les questions de savoir-être au détriment de savoir-faire.	Partiellement Validée

Si cette recherche exploratoire porte sur un très petit échantillon et que ses résultats ne sont pas généralisables au canton, ils montrent néanmoins la complexité de l'inclusion et du regard à la fois enthousiaste et inquiet des enseignants ordinaires. Il serait important qu'une recherche de plus grande ampleur soit menée concernant les impacts du projet 360° dans l'école vaudoise et les besoins ressentis par les enseignants sur le terrain pour favoriser sa mise en place. A notre avis, la formation des enseignants a beaucoup à gagner de ce type de recherches approfondies.

Pour terminer, nous avons eu énormément de plaisir à rédiger ce mémoire et avons beaucoup appris au sujet de la passionnante thématique qu'est l'inclusion scolaire. En effet, nous avons pris connaissance de pratiques que nous pourrions, par la suite, utiliser dans notre propre enseignement. La richesse des résultats, nous a permis de nous rendre compte des enjeux d'un projet tel que celui de l'inclusion d'un élève bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Nous avons toutes les deux été sensibilisées à l'importance de l'enseignement spécialisé et cela nous a donné l'envie de nous former davantage, afin d'aider au mieux les élèves inclus en classe ordinaire. C'est pourquoi, nous nous orientons désormais vers la formation du Master en enseignement spécialisé.

7 Bibliographie

Ashilier, H., Galetta, F., Ulber, A. & Vianin, P. (2015). L'inclusion scolaire : analyse des pratiques pédagogiques dans trois cantons alpins. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 42-50. Repéré à

https://www.csps.ch/bausteine.net/f/51317/Vianin_Ashilier_Galetta_Ulber_160142.pdf?fd=3.

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

Bacquelé, V. (2017). Les aides technologiques : de la réponse aux besoins des élèves à la considération de la personne. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 21-27. Repéré à <https://www.csps.ch/revue-zeitschrift-et-editions/revue/archives/articles-2017>

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire*. Thèse de Doctorat, Université de Fribourg, Fribourg, Suisse. Repéré à <https://doc.rero.ch/record/260843/files/BenoitV.pdf>

Benoit, V., Bonvin, P. & Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignants sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (1), 3–26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap*. (pp. 13–26). Berne : Editions SZH/CSPS.

Bru, M. & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), 9-33. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.948>

Cèbe, S., Pelgrims, G. & Martinet, C. (2009). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage ? In M. Crahay & G. Chapelle (Eds.), *Réussir à apprendre* (pp.47-57). Paris : Presses universitaires de France.

CDIP. (2007). *L'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>

CDIP. (2010). *Concordat sur la pédagogie spécialisée : entrée en vigueur prévue*. Repéré à <https://www.edk.ch/dyn/21638.php>

CDIP. (2013). *Educationch*, (1). Repéré à <https://www.edk.ch/dyn/14642.php>

CIIP. (2008). *Plan d'études romand*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/per>

CIIP. (2018). *Éducation numérique*. Repéré à <https://www.ciip.ch/Activites/MITIC/MITIC>

Confédération suisse. (2002, 13 décembre). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>

Confédération suisse. (2015). *Plan d'action E-Accessibility 2015-2017 : Mise en œuvre du train de mesures du 20 juin 2014 en faveur de l'accessibilité numérique*. Repéré à <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-59001.html>

CSPS. (2017). Acteurs impliqués dans le processus d'intégration scolaire. Repéré à <https://www.csp.ch/congres/conferences-principales-2017/workshops-29-08-2017>

CSPS. (2020). 2. Quelles différences y a-t-il entre intégration et inclusion ? Repéré à www.csp.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2

Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin P-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135–147.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>

Diamond, K.-E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113. <https://doi.org/10.1177/027112140102100204>

Ducette, J.-P., Sewell, T.-E. & Poliner Shapiro, J. (1996). Diversity in education : Problems and possibilities. In F.-B. Murray (Dir.), *The Teacher Educator's Handbook* (pp. 323-381). San Francisco : Jossey-Bass.

EASIE. (2014). *Cross-country report*. Bruxelles : EASIE. Repéré à

<https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>

Eckhart, M., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2012). L'intégration scolaire et ses effets à long terme. *Babylonia*, (3), 18-21. Repéré à

https://www.researchgate.net/publication/321965254_L%27integration_scolaire_et_ses_effets_a_long_terme

Etat de Vaud, DFGC. (2019). *Concept 360° Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements*. Repéré à

<https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/concept-360/>

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153–162.

<http://dx.doi.org/10.1080/136031100284867>

Fisler, E. (2017). Nécessité de former les personnes-ressources en technologie d'aide. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 28-34. <https://www.csps.ch/revue-zeitschrift-et-editions/revue/archives/articles-2017>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France : ERES.

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., et al. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf

Lavarde, A.-M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*, Bruxelles : De Boeck, p. 67.

Lavoie, G., Thomazet, S., Fouilladieu, S., Pelgrims, G. & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à "besoins éducatifs particuliers" : incidences sur les démarches d'évaluation-intervention et sur la formation des enseignants. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 93-101. doi : 10.1016/j.alter.2013.01.001

Le Grand Conseil du Canton de Vaud. (2013). *Loi sur l'enseignement obligatoire* [LEO]. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf

Leleu-Galland, E. & Hernandez, E. (2017). *Dictionnaire des besoins éducatifs particuliers* (1^{ère} édition, Ed.). France : Nathan.

Lyon, A.-C. (2006). *Décision n°102 : Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche*. Repéré à <https://www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/decisions-dfjc/>

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand-Colin.

MacFarlane, K. & Woolfson, L.-M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools : An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

Magnin, G.-C. & Salomon, V. (2015). *L'effet du feedback sur l'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21*. Mémoire de Maîtrise : Univ. Genève.

McLeskey, J., Waldron, N., Spooner, F. & Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools*. New York : Taylor & Francis.

Meuli, N. & Zuccone, C. (2014). *Intégrer à Genève, inclure en Finlande : qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers ?* Mémoire de Maîtrise : Univ. Genève.

Monsen, J.-J., Ewing, D.-L. & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning environments research*, 17(1), 113-126. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8

Noël, I. (2009). À 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 question*, (9), 177-197. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/9_files/10_noel.pdf

Numa-Bocage, L., Rousseau, N., Ramel, S. & Pacurar, E. (2018, 4 au 6 avril). *Regards croisés sur l'Education inclusive et les Technologies Numériques*. COLLOQUE International à Strasbourg, Strasbourg. Repéré à https://www.cellcips.ch/wordpress/wp-content/uploads/2017/11/Pre_Appel_Colloque_International_EducationInclusiveTech_avril2018_UnivStrasbourg.pdf

Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages romandes*, (3), 8-9. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17444>

Pelgrims, G., Delorme, C., Emery, R. & Fera, X. (2017). Soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire : dilemmes auxquels des enseignants spécialisés sont confrontés dans leur travail. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 22-29. Repéré à <https://www.szh.ch/revue-zeitschrift-et-editions/revue/archives/articles-2017>

Pijl, S.-J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 37(1), 159- 164. https://pdfs.semanticscholar.org/7b6d/319bc511c8906de6032139482ad86c65bdc1.pdf?_ga=2.253409801.1273972310.1591705572-777566237.1591119391

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2 éd., p. 383-397). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ramel, S. & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : partir des conceptions de futures enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education Comparée (AFEC)*, 18, 151 – 172. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1277>

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : Usages, pratiques, analyses*. Paris : Edition Arnaud Colin.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

UNESCO. (2006). *Classification Internationale Type Education CITE 1997*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17444>

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Éds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.











8 Annexes

8.1 Grille d'entretien vierge

Interlocuteur	Propos
Étudiante	1. Depuis combien d'années enseignez-vous au primaire ?
Enseignant	
	2. Quelle formation avez-vous suivie ?
Enseignant	
	3. Comment définiriez-vous en quelques mots l'inclusion scolaire ?
Enseignant	
Étudiante	4. Comment percevez-vous l'inclusion scolaire ? (Etes-vous favorable ou défavorable à celle-ci ?)
	5. Quelles sont vos expériences en termes d'inclusion ? (Positives /négatives)
Enseignant	
Étudiant	6. Avez-vous déjà accueilli des élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée dans votre classe ?
Enseignant	
Étudiant	7. Quels étaient les besoins éducatifs particuliers de/ des élèves inclus ?
Enseignant	
Étudiant	8. Qu'aviez-vous mis en place pour accueillir l'élève en question dans votre classe ? ⇒ Quelles pratiques en classe en termes de méthodologie, gestes professionnels? ⇒ Quelles pratiques autour de l'inclusion en termes de collaboration, préparation à l'inclusion (autres) ? ⇒ Soutien spécifique ?
Enseignant	
Étudiante	9. Si vous deviez retenir 2 éléments favorables à l'inclusion de cet élève, que mentionneriez-vous ? Pourquoi ?
Enseignant	

Étudiant	10. Comment se passaient les relations avec les autres élèves ? Aviez-vous sensibilisé les autres élèves à l'inclusion ?
Enseignant	
Étudiant	11. Comment se passaient la collaboration avec les intervenants dans la classe et le partenariat avec la direction ?
Enseignant	
Étudiant	12. Qu'est-ce que le projet 360° a modifié en termes de pratique d'inclusion d'après vous?
Enseignant	

8.2 Code couleur

Opinion des enseignants face à l'inclusion	
Lien entre l'expérience des enseignants à l'égard de l'inclusion et leur opinion quant à cette thématique	
Sensibilisation des élèves à la différence	
Relation entre les élèves	
La collaboration (au niveau de l'enseignant)	
Structuration du temps	
La planification	
L'utilisation des outils technologiques (par les enseignants et par les élèves)	
Modalité de travail	
L'avis des enseignants quant au projet 360°	

8.3 Photos du matériel utilisé en classe par l'enseignante 1

8.3.1 LireCouleur

La grande peur

Ce soir, Léa et Léon crieront : « Des bonbons ou des farces ! ».

Léon se déguisera en pirate.

Léa se transformera en fée.

Papa et maman leur demandent de rester polis.

Le papa de Julie leur donne des chocolats.

En passant près du petit étang, Léon voit des lumières sur l'eau.

Les enfants ont peurs, ils courent à la maison.

Maman leur explique que ce sont des feux follets.


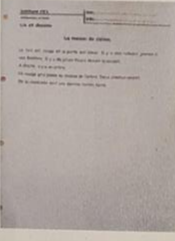








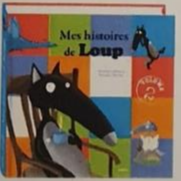




Léa et Léon préfèrent rester à la maison.

8.3.2 Modèle Borel-Maisonnay



8.3.3 Brevet de lecture

Brevet de lecture octobre à décembre 19

<h4>Créer 3 phrases jeu de l'étang</h4> 	<h4>Lis et dessine</h4> 	<h4>Lecture</h4> <h5>Le grand peur</h5> 	<h4>Rallye lecture</h4> 
<h4>Puissance 4</h4> 	<h4>Les animaux</h4> 	<h4>Les monstres</h4> 	<h4>La pêche</h4> 
<h4>Jeu du camp</h4> 	<h4>Jeu de l'étang</h4> 	<h4>Lire une histoire aux enfantines</h4> 	<h4>Jeu du Totem</h4> 
<h4>Bricolage</h4> <h5>Bricolage de tartes</h5> 	<h4>Bingo</h4> 	<h4>Ordi</h4> 	

8.4 Échéancier

Dates	Travail prévu
Mars 2019	Motivations et question de recherche
Avril 2019	Contexte, méthode et introduction
Mai 2019	Bibliographie et échéancier Rendez-vous avec notre directrice de mémoire
Juin 2019	11 juin : rendu du canevas de mémoire
Juillet-août 2019	Préparation des questions d'entretien
Septembre 2019	Demande d'autorisations pour les entretiens auprès de la direction Prise de contact avec les enseignants qui seront interrogés
Octobre-Novembre 2019	Entretiens (récolte de données) + retranscriptions
Décembre 2019 - Janvier 2020	Analyse de données et suite des entretiens
Février 2020	Rédaction
Mars 2020	Rédaction
Avril 2020	Rédaction
Mai 2020	Relecture
Juin 2020	Rendu du mémoire

Résumé

Dans le contexte actuel de la scolarité suisse et avec la récente mise en place du concept cantonal novateur de pédagogie spécialisée appelé « vision à 360° », l'inclusion est plus que jamais mise en avant dans le canton de Vaud. La mise en œuvre de cette dernière représente un défi pour beaucoup d'enseignants et elle soulève de nombreuses questions chez eux.

Ce mémoire professionnel a été effectué en collaboration avec des enseignants ordinaires vaudois ayant déjà accueilli des élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée dans leur classe. À travers une analyse thématique du récit d'expérience de ces 5 enseignants du cycle 1, cette recherche vise à recenser quelques pratiques enseignantes déclarées comme étant favorables à l'inclusion d'élèves bénéficiant de mesures renforcées de pédagogie spécialisée en classe ordinaire. Le deuxième but poursuivi est de recueillir les ressentis de ces enseignants face au dispositif 360° très peu de temps après sa mise en route. Les potentielles difficultés auxquelles les enseignants ont dû se confronter lors de leurs expériences d'inclusion et les conditions qu'ils considèrent indispensables au bon déroulement d'une inclusion scolaire seront mises en avant. L'objectif principal de ce travail est de donner quelques pistes dans la prise en charge d'élèves au bénéfice de mesures renforcées de pédagogie spécialisée et de mettre en lumière les dispositifs que les enseignants interrogés jugent les plus utiles.

En ce qui concerne les résultats principaux, il a été mis en évidence que les enseignants sont plutôt favorables à l'inclusion et au projet 360°, mais ceci sous la condition de bénéficier de l'aide et de l'encadrement de professionnels qualifiés. Les enseignants ont mobilisé des pratiques ayant démontré leur pertinence dans la littérature, mais ont surtout privilégié des stratégies liées à la gestion de classe en développant chez les élèves une plus grande tolérance ainsi qu'une attitude positive face à la différence.

Mots-clés

Inclusion – intégration – projet 360° – pratiques enseignantes – mesures renforcées de pédagogie spécialisée – opinion des enseignants