

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	I
RESUME.....	II
1 INTRODUCTION	1
2 CONTEXTE THEORIQUE.....	3
2.1 HISTOIRE DE LA PRISE EN COMPTE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS	3
2.1.1 <i>Essor et développement de la pédagogie spécialisée</i>	3
2.1.2 <i>De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, définitions et concepts</i>	7
2.1.3 <i>Lois et recommandations aux niveaux international, suisse et fribourgeois durant le XX^e siècle..</i>	11
2.2 LA PEDAGOGIE INCLUSIVE : CONDITIONS ET MISES EN ŒUVRE	14
2.2.1 <i>La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive.....</i>	15
2.2.2 <i>Le coenseignement.....</i>	17
2.2.3 <i>L'accommodation et la modification curriculaires.....</i>	18
2.3 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	19
3 METHODE.....	20
3.1 POSTURE DE RECHERCHE ET INSTRUMENT UTILISE	20
3.2 SUJETS ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
3.3 DEROULEMENT	23
4 PRESENTATION DES RESULTATS	25
4.1 SENS DONNES ET REPRESENTATIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE ET DE L'INCLUSION SCOLAIRE.....	25
4.1.1 <i>Définitions des concepts par les différents sujets.....</i>	25
4.1.2 <i>Exemples de diversité.....</i>	28
4.2 DIFFERENTES PRATIQUES ET BESOINS PERMETTANT DE TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITE	29
4.2.1 <i>Pratiques permettant de travailler avec la diversité.....</i>	29
4.2.2 <i>Besoins afin de travailler avec la diversité</i>	32
4.3 PASSAGE PROGRESSIF DE L'INTEGRATION A L'INCLUSION SCOLAIRE	34
4.3.1 <i>De l'intégration à l'inclusion scolaire : visions des sujets</i>	34
4.3.2 <i>Les besoins pour aller vers l'inclusion</i>	38
5 DISCUSSION DES RESULTATS	41
5.1 COMPREHENSION DES CONCEPTS D'INTEGRATION SCOLAIRE ET D'INCLUSION SCOLAIRE	41
5.2 RAPPORT AU PASSAGE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE À L'INCLUSION SCOLAIRE	44
5.3 PRATIQUES ET SOUHAITS ACTUELS	47
5.4 EXEMPLES DE DIVERSITE CITES	48

6	CONCLUSION	50
7	REFERENCES	53
8	ICONOGRAPHIE	60
	ANNEXES	61
A.	LES MODELES DE COENSEIGNEMENT	61
B.	PROTOCOLE D'ENTRETIEN POUR LES RE.....	63
C.	PROTOCOLE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS	65
D.	LES 12 CARACTERISTIQUES DE L'INCLUSION SELON MOREFIELD (2002)	67
E.	RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS	68
	<i>Enseignant A (Ens. A).....</i>	<i>68</i>
	<i>Enseignant B (Ens. B).....</i>	<i>77</i>
	<i>Enseignant C (Ens. C).....</i>	<i>88</i>
	<i>Responsable d'établissement A (RE A)</i>	<i>96</i>
	<i>Responsable d'établissement B (RE B).....</i>	<i>109</i>
	<i>Responsable d'établissement C (RE C).....</i>	<i>115</i>

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 - NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE ET PRESENCE DE CLASSE DE SOUTIEN DANS LES ETABLISSEMENTS DES RE INTERROGES.	22
TABLEAU 2 - NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE, FORMATION REÇUE ET DEGRE D'ENSEIGNEMENT DES ENSEIGNANTS INTERROGES.	22
TABLEAU 3 - CONCEPTIONS DE L'INCLUSION.....	26
TABLEAU 4 - EXEMPLES DE DIVERSITE VECUS EN CLASSE PAR LES ENSEIGNANTS.....	28
TABLEAU 5 - EXEMPLES DE DIVERSITE VECU DANS LES ETABLISSEMENTS DE RE	28
TABLEAU 6 - PRATIQUES PRIVILEGIEES PAR LES ENSEIGNANTS	30
TABLEAU 7 - PRINCIPAUX BESOINS POUR TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITE	33
TABLEAU 8 - FREINS A L'ECOLE INCLUSIVE	35
TABLEAU 9 - ILLUSTRATIONS DES BESOINS.....	38

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1, LES MODELES DE PRISE EN CHARGES DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS, D'APRES REV.

JORDAN B. DAVIS (M. DIV'14) (2017)..... 11

FIGURE 2 - BESOINS POUR TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITE 32

FIGURE 3 - CATEGORIES DE BESOINS..... 38

1 INTRODUCTION

En tout temps, l'école n'a cessé de se transformer. Son système, ses pratiques, ses acteurs se sont, au fil des siècles, modifiés et ont évolué afin de répondre au besoin de la société. Ce travail parlera d'un de ces changements et plus précisément de son processus : le passage progressif de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire. A mon sens, ce dernier mérite d'être étudié de par son actualité et ses enjeux. En effet, le passage à l'inclusion soulève plusieurs questions qui ont intéressé bon nombre de chercheurs et de pédagogues, offrant ainsi une vaste littérature sur le sujet.

Pendant mon parcours à la Haute École Pédagogique, des cours sur cette évolution puis plus précisément sur les concepts d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire m'ont été dispensés. De plus, lors de mes différents stages, j'ai été confronté à une certaine diversité comportant ou non des élèves en intégration et/ou suivi en ECSI. Ces expériences m'ont alors rendue quelque peu perplexe. En effet, les pratiques que je pouvais observer me semblaient parfois parfaitement en décalage avec la théorie que j'apprenais.

C'est ainsi que l'envie d'approfondir le sujet m'est apparue comme une évidence : je voulais comprendre le « pourquoi » de ces décalages. Ce travail m'a donc permis de développer la compétence C. « *Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement* » du référentiel des compétences de la HEP. J'ai pu également me rendre compte de la complexité de ce thème et de son importance dans l'école d'aujourd'hui.

Mon travail se compose d'un cadre théorique comprenant trois parties. Dans un premier temps, ce chapitre expose l'évolution de la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau historique et légal. Puis, il se focalise la pédagogie inclusive et les pratiques relatives à ce concept. Enfin, il expose mes questions de recherche. La seconde partie de ce travail est empirique. Celle-ci s'intéresse aux représentations de responsables d'établissement et d'enseignants des écoles primaires fribourgeoises par rapport aux concepts d'intégration et d'inclusion ainsi qu'aux pratiques permettant de travailler avec la diversité que ces derniers favorisent. Elle est également partagée en trois parties : la méthode ; la présentation des résultats ; la discussion des résultats. Afin de réaliser cette recherche, trois

enseignants et trois responsables d'établissement ont été interrogés lors d'entretiens semi-directifs.

Au terme de cette introduction, il est nécessaire de préciser que la terminologie employée afin de décrire les différents besoins éducatifs particuliers correspond à la terminologie actuelle et ce, même lorsque je me réfère à des périodes historiques antérieures. Concernant les citations, il est nécessaire de les visualiser comme étant le reflet de leur époque d'énonciation. Finalement, afin d'éviter aux lecteurs la répétition systématique « enseignant, enseignante », j'ai choisi le genre masculin pour désigner l'ensemble de la profession.

2 CONTEXTE THEORIQUE

Le contexte théorique de ce travail traite de l'histoire des élèves à besoins éducatifs particuliers¹ et des diverses manières de les considérer et de les prendre en compte : de l'exclusion à la séparation, de la séparation à l'intégration et de l'intégration à l'inclusion. L'intégration scolaire et l'inclusion scolaire constituent le corps de ce travail.

2.1 HISTOIRE DE LA PRISE EN COMPTE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS

La vision portée sur ce que nous nommons aujourd'hui les élèves à besoins éducatifs particuliers n'a cessé d'évoluer, de se modifier, de se transformer. Au fur et à mesure des siècles, les comportements face à ces élèves ont passé par divers stades, allant de la séparation et arrivant, petit à petit, à l'inclusion. Dans ce chapitre, je m'intéresserai plus particulièrement aux visions portées sur ces enfants « différents » à partir du XIX^e siècle, durant lequel leur prise en compte a évolué de diverses manières.

2.1.1 ESSOR ET DEVELOPPEMENT DE LA PEDAGOGIE SPECIALISEE

Selon Tremblay (2012), les premières esquisses de prise en compte du handicap seraient nées en 1800 lorsque l'on retrouva Victor, l'enfant sauvage. Cet enfant fut, dans un premier temps, confié aux soins du docteur Philippe Pinel (1745 – 1826), puis à ceux du docteur Jean-Marc Gaspard Itard (1774 – 1838). Le premier de ces médecins, considéré comme étant le père de la psychiatrie, pensait que le jeune Victor ne pourrait jamais être éduqué et que son cas relevait de la psychiatrie. Le second n'était pas de cet avis. En effet, Itard, croyant fermement à l'éducabilité de chacun et en la perfectibilité des êtres, mit en place diverses méthodes afin d'éduquer Victor. Une de ces méthodes était de partir des sens de l'enfant et de créer des liens entre les sensations venant desdits sens. Itard se fixait également des objectifs afin de créer un lien affectif intense et stable avec son élève, élément qui était, selon lui, primordial. Itard apportera également un élément majeur à la pédagogie : le transfert, c'est-à-dire le fait que l'enfant doit pouvoir transférer ses apprentissages dans des situations diverses, autres que celles dans lesquelles ils se sont effectués. Enfin, Itard enseignait en partant de ce qui était concret et simple pour aller vers ce qui était plus abstrait et complexe. Malgré tous ces

¹ Afin d'éviter au lecteur l'inconfort de la répétition, la dénomination « élève à besoins éducatifs particuliers » sera abrégée de la manière suivante dans ce travail : « EBP ».

aménagements, il ne parvint pas à remplir les objectifs qu'il s'était fixés et son expérience, plutôt controversée à l'époque, fut un « échec ». Cependant, il ne faut pas négliger les apports qu'Itard fit dans ce domaine, ce qui l'amènera à être considéré comme le père fondateur de la pédagogie spécialisée (Tremblay, 2012).

Suite à la lecture des travaux d'Itard, Edouard Seguin (1812 – 1880) fonde à Paris la première école pour « handicapés mentaux », persuadé lui aussi de l'éducabilité des EBP (Maillard, 2000). On lui attribue la création de la première méthode médico-pédagogique de traitement de l'arriération mentale. En effet, ce dernier classe ce trouble en trois catégories, aux limites cependant imprécises, fondées sur les possibilités relationnelles et les aptitudes pédagogiques. Ces catégories, reformulées par Maillard (2000), sont les suivantes :

- Les idiots : les enfants ayant des retards, notamment dans la parole, ne permettant pas d'entrer en relation avec les autres humains.
- Les imbéciles : les enfants malgré tout capables d'acquérir certaines notions.
- Les arriérés : les enfants ne présentant qu'un retard sur les acquisitions pédagogiques et éducatives par rapport aux enfants dits « normaux ».

Seguin fonde son enseignement sur les notions de pouvoir, savoir et vouloir (Jeanne, 2007). Comme Itard, il utilise les sens de l'enfant afin que celui-ci apprenne. Cependant, il s'éloigne de ce dernier dans la manière de réaliser les apprentissages. Seguin préfère montrer le concret à ses élèves, aimant ainsi les emmener à l'extérieur plutôt que de rester en salle de classe (Tremblay, 2012). Par ses convictions, Seguin heurta celles des médecins de son temps. Ces derniers ne les partageaient pas et étaient même persuadés que ce type d'enfant ne serait jamais éduicable. N'étant pas médecin, les arguments de Seguin ne furent pas pris au sérieux. Ainsi, il abandonna et partit aux États-Unis, où son travail fut reconnu (Jeanne, 2007).

A la suite des travaux d'Itard et de Seguin, un nouveau protagoniste commence son combat pour l'éducation des individus dits « idiots » : Désiré Magloire Bourneville (1840-1909) (Jeanne, 2007).

A son époque, la définition de l'idiotie faisant foi est celle de Jean-Etienne Esquirol, qui la définit comme un état et non une maladie (Jeanne, 2007). Bourneville remet en question cette définition en attribuant à l'idiotie une vision clinique. Pour cela, il met en évidence « la

multiplicité de ses manifestations et la variabilité de son intensité » (Jeanne, 2007, p.145). Il explique également que l'apparition de l'idiotie peut survenir jusqu'à la puberté et prend en compte les facteurs environnementaux sanitaires et sociaux du développement de cette dernière. Il démontre donc que l'idiotie n'est pas un état puisqu'elle dépend de divers facteurs (Jeanne, 2007).

Bourneville permet la création du premier institut médico-pédagogique et des premières classes spécialisées de France. Il cherche à ce que ces enfants puissent être intégrés dans les classes, puis dans la société. Bourneville « désenferme » les enfants dans le but de les éduquer en adaptant leur environnement (Gateaux-Mennecier, 2003) et exige du personnel soignant de la bienveillance envers eux afin que leurs apprentissages se passent au mieux (Jeanne, 2007). Cependant, son projet se verra contré par Alfred Binet et Théodore Simon lorsque ces derniers créeront un test permettant d'évaluer « scientifiquement » si un EBP peut aller ou non à l'école créant ainsi deux groupes : les « anormaux d'école » et les « anormaux d'asile » (Jeanne, 2007; Lambert, 1995).

Comme l'explique Tremblay (2012), la seconde moitié du XIX^{ème} siècle voit naître de plus en plus d'institutions d'enseignement spécialisé pour personnes ayant des déficiences au niveau de la vue et de l'audition. Ces personnes ne sont plus exclus du système car elles sont considérées comme éducatibles et l'on a pour but de les réinsérer dans la société. Braille invente en 1829 son écriture pour permettre d'éduquer les personnes aveugles par la lecture ; Gallaudet ouvre, aux États-Unis, la première école pour sourds et Howe fonde la première école pour aveugles du pays. En Suisse, c'est à Zurich, en 1810 que naît la première école pour aveugles et en 1811, à Yverdon, celle pour les personnes sourdes. Cependant, les enfants atteints par d'autres types de handicap sont répartis dans des asiles (Tremblay, 2012). Enfin, la première école suisse pour enfants dits anormaux est créée à Coire en 1881 et la première classe spéciale du canton de Fribourg sera fondée en 1900 (Maillard, 2000).

Entre la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle, un évènement majeur viendra marquer la pédagogie spécialisée en Occident : l'apparition de la scolarité obligatoire (Maillard, 2000). En France, grâce à Napoléon, l'école devient gratuite et permet ainsi à tous l'accès au savoir (De Grandmont, 2004). En Suisse, la Constitution fédérale de 1874 selon rend la scolarité obligatoire par l'article 27, alinéa 2:

Art. 27

² Les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et, dans les écoles publiques, gratuites.

Cette loi permet aux cantons de gérer le domaine de l'éducation comme il leur convient. Cependant, ces derniers, à la demande de la Confédération, présentent des rapports sur l'état de l'instruction dans leurs écoles (Hofstetter, 2012).

L'école se voit accueillir désormais des EBP qui, auparavant, restaient dans les asiles. L'institution s'interroge sur les mesures à mettre en place afin de les accueillir malgré leurs difficultés et sans ralentir les autres (Tremblay, 2012). L'école décide et cherche à définir la limite entre « normaux » et « anormaux » ; entre les anormaux scolarisables et les autres. Binet et Simon, comme expliqué plus haut, permettront ceci grâce à leur Échelle métrique de l'intelligence (Jeanne, 2007; Lambert, 1995). En fonction de leur quotient intellectuel, les élèves considérés comme « handicapés mentaux légers² » (Lambert, 1995, p.31) sont dirigés vers des écoles et des classes spéciales (Lambert, 1995) et deux cursus scolaires sont ainsi possibles : un pour les élèves ordinaires et un pour les EBP (De Grandmont, 2004). L'enseignement spécialisé se développe et se distingue de l'enseignement ordinaire de par ses intentions, ses intervenants, ses élèves et ses écoles (Tremblay, 2012). L'exclusion des EBP avance, petit à petit, vers une séparation.

Enfin, c'est au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale que l'enseignement spécialisé connaît son explosion (Tremblay, 2012). La vision portée sur le potentiel des êtres humains se modifie et évolue (De Grandmont, 2004). Plusieurs classes spécialisées sont créées, on demande au personnel d'être de plus en plus qualifié et les EBP sont tous pris en charge par les écoles et classes spéciales (Tremblay, 2012). Ces enfants sont donc moins exclus, mais toujours séparés des enfants dits « normaux ».

² Sont considérés comme tel les enfants ayant un quotient intellectuel entre $\pm 50-55$ et $\pm 70-75$, présentant un déficit social d'adaptation social, ne présentant pas d'atteinte cérébrale et chez lesquels on suppose une origine génétique du handicap (Lambert, 1978 cité dans Lambert, 1995).

Dans le canton de Fribourg, cet essor est caractérisé, durant cette même période, par l'ébauche du premier centre de formation professionnelle spécialisé à Courtepin, la fondation de l'Institut Saint-Joseph et la fondation de l'Institut de pédagogie curative à Fribourg. Plus tard, dans les années 1960, sont créées les classes spécialisées « La Ruche » à Bulle ainsi que la Fondation des Buissonnets à Fribourg (Maillard, 2000).

2.1.2 DE L'INTEGRATION SCOLAIRE A L'INCLUSION SCOLAIRE, DEFINITIONS ET CONCEPTS

Dès 1960, les recherches sur le développement humain ne cessent de progresser, les visions sur les causes du handicap et de l'échec scolaire se modifient (De Grandmont, 2004). On pensait que ces deux éléments étaient du ressort de l'élève seul et provenaient de causes naturelles individuelles (OMS, 1980). Mais à partir des années 1980, on pense que d'autres facteurs pourraient jouer un rôle : les dimensions sociales, affectives, relationnelles et pédagogiques (OMS, 2001). On assiste alors à un changement majeur : d'un modèle médical de la vision du handicap proposant le fait que l'individu est seul responsable de son handicap on passe progressivement à un modèle biopsychosocial proposant, quant à lui, le fait que la situation de handicap d'un individu est créée par l'interaction de différents facteurs (Paré, Parent, Beaulieu, Letscher, & Point, 2015).

Sous l'effet des recherches et des changements dans la vision portée sur l'éducation des EPB, l'intégration scolaire se développe. Cette dernière a pour but que les élèves recevant un enseignement spécialisé puissent bénéficier, petit à petit, d'un enseignement dans les écoles ordinaires. De plus, elle permet que les élèves déjà présents dans ces écoles et ayant des difficultés puissent recevoir des aides tout en restant dans le cursus ordinaire (Tremblay, 2012). L'intégration scolaire se définit, selon Bless (2004) de la manière suivante :

Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leurs environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. (p.14)

L'intégration répond au principe de « normalisation » (Thomazet, 2008; Petit, 2011; AuCoin & Vienneau, 2015; Pelgrims, 2016) car elle cherche à donner aux personnes ayant des besoins éducatifs particuliers des conditions de vie similaires à celles des personnes considérées comme « normales » dans une société donnée (Thomazet, 2008; Pelgrims, 2016). Selon

Wolfensberger et Tullman (1982), la normalisation « implique, autant que possible, l'utilisation de moyens culturellement valorisés dans le but d'aider, établir ou maintenir des rôles socialement valorisés pour les personnes. » (Wolfensberger & Tullman, 1982, p.131 cité dans Lemay, 1996, p.2). Cette normalisation répond également à plusieurs principes s'apparentant à ceux de l'intégration. En effet, selon Pekarsky (1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015), la normalisation suppose que ce sont les caractéristiques individuelles qui créent le handicap, que l'intégration est acceptable seulement si les EBP ne dérangent que peu, voire pas, les autres élèves. On attend de l'élève qu'il puisse s'adapter à l'école (Thomazet, 2008; Tremblay, 2012; Pelgrims, 2016). Selon Vienneau (2006), l'intégration se joue à trois niveaux : le niveau physique (ex. on place les classes spéciales dans les écoles ordinaires), le niveau sociale (ex. les EBP intégrés partagent des services avec les élèves dits normaux, comme la cafétéria) et le niveau pédagogique (ex. les EPB sont placés dans des classes ordinaires dans lesquelles ils restent à temps plein ou partiel et reçoivent un enseignement individualisé). Ces trois niveaux ne sont pas présents partout. En effet, dans certains cas, un ou plusieurs niveaux sont choisis (Vienneau, 2006).

Il est du ressort de l'autorité scolaire de juger si l'intégration pour un élève donné sera favorable ou non à son développement. Afin d'avoir accès à une intégration, l'élève est jugé selon un diagnostic psycho-médical et l'évaluation de ses capacités réelles et potentielles d'apprentissage (Pelgrims, 2016).

Dans les années 1980, des chercheurs mettent en avant le fait que l'intégration progresse très lentement et que le fait de faire sortir les élèves en intégration des classes ordinaires a un effet négatif sur ces derniers (Thomazet, 2008). En effet, l'intégration établie seulement au niveau physique et/ou partiellement aux niveaux sociales et pédagogiques ne suffit pas (Vienneau, 2006). De plus, elle pourrait être une forme de ségrégation puisqu'elle ne permet qu'à certains types d'élèves d'être dans les classes ordinaires, excluant ainsi les autres (Vienneau, 2006).

Dès 1990, des parents et chercheurs américains pensent que les EBP sont la responsabilité des enseignants et pas seulement des spécialistes (Bradley, 1995, cité dans Tremblay, 2012). En effet, plusieurs pédagogues et chercheurs pensent qu'il est du rôle de l'école de s'adapter à ses élèves et non aux élèves de s'adapter à l'école. Allant dans ce sens, la vision portée sur

l'intégration se transforme. Les débats, dans un premier temps plus idéologiques que scientifiques, aboutissent au souhait de réunir la pédagogie ordinaire et la pédagogie spécialisée. On voit alors naître, progressivement, l'idée puis la mise en pratique de l'inclusion scolaire (Thomazet, 2008). Selon Matsuura (2008), l'inclusion scolaire, au sens général, se définit comme telle :

L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire. (p.1)

L'inclusion scolaire met en avant le fait que chaque enfant « doit être inclus dans la vie sociale et éducative de son école » (Petit, 2011, p.38) et pas seulement s'y trouver physiquement. Elle répond ainsi à une des limites de l'intégration scolaire. De plus, elle n'a pas seulement pour but d'aider les élèves en difficultés, mais tient également compte des besoins de tous les acteurs scolaires, afin que chacun puisse travailler dans l'école (Petit, 2011; Rousseau, Bergeron, & Vienneau, 2013). Elle diffère de l'intégration par le fait que les EBP sont des membres de l'école ordinaire et ne dépendent plus que de la pédagogie spécialisée (Tremblay, 2012), ils ont leur place dans le système (Thomazet, 2008). Ces élèves ne sont pas simplement parachutés dans les écoles ordinaires, l'inclusion permettant et demandant que ces derniers reçoivent les aides nécessaires, relevant de la pédagogie spécialisée, afin de répondre à leurs besoins. Ces mêmes aides peuvent être proposées à l'extérieur de la classe, mais, le plus souvent, elles sont intégrées au système de la classe et font partie intégrante de celui-ci (Plaisance, Belmont, & Vérillon, s.d.).

L'inclusion implique une vision différente du handicap et des difficultés. En effet, les chercheurs mettent en avant le fait que si l'EBP éprouve des difficultés c'est que son environnement ne lui permet pas d'être en pleine réalisation sociale et le plonge ainsi en situation de handicap (Thomazet, 2008; Fougeyrollas, 2010, cité dans Paré et al., 2015). L'école transforme son environnement, le rendant ainsi favorable pour que chacun se trouve en situation de réussite (Petit, 2011). Elle transforme également ses pratiques pour aller dans ce sens (Vienneau, 2006). Ces transformations permettant d'aboutir à une philosophie de l'inclusion résultent des actions de chaque acteur des écoles inclusive (Benoit & Angelucci, 2011). Afin de favoriser l'engagement, la direction se doit d'encourager ses acteurs et

favoriser une culture collaborative (Rousseau et al., 2013). Il est également du devoir de la direction « d'obtenir des ressources supplémentaires et de les distribuer équitablement, de participer à l'adaptation des procédures, de veiller à leur amélioration et de régler les problèmes qui apparaissent » (Tremblay, 2012, p.60).

L'inclusion propose de travailler avec la diversité des élèves et de l'utiliser comme une richesse (Tremblay, 2012). Elle doit donc permettre à tous les élèves de recevoir un enseignement dans l'école de son quartier (Rousseau et al., 2013). Former des classes hétérogènes est primordiale et permet ainsi de travailler avec cette diversité et d'éviter toute forme de ségrégation des EBP. Afin que l'inclusion se déroule de manière optimale, il est nécessaire que les EBP restent en classe la majorité du temps afin d'y recevoir l'aide pédagogique dont ils ont besoin. Enfin, l'architecture même de l'école doit être adaptée à la diversité des élèves. Ainsi, cette dernière doit être la plus adaptée possible aux différents besoins de chaque acteur (Tremblay, 2012; Vienneau, 2006).

En opposition au principe de « normalisation », l'inclusion, elle, répond au principe de « dénormalisation » (AuCoin & Vienneau, 2015). Cette dernière, selon AuCoin et Vienneau (2015) est perçue comme telle par les éducateurs favorables à celle-ci : « la population d'éducateur qui se situe du côté dénormalisant du continuum pense également que la nature du problème est une nature qui appartient à l'ensemble de la population et que seul un effort collectif les mènera vers une solution humainement acceptable » (p.70). Selon Pekarsky (1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015), la dénormalisation comprend que le handicap est créé par l'environnement et la vision que porte la société sur ce même handicap. Elle cherche donc à rendre son environnement le plus optimal possible pour répondre aux besoins de chacun (Pekarsky, 1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015), ce qui est une des caractéristiques de l'inclusion.

En définitive, l'inclusion scolaire permet ce que l'intégration ne permet pas : la prise en compte de toute la diversité sans pour autant se centrer sur les difficultés mais plutôt sur les aménagements à apporter pour assurer la réalisation sociale de chacun (Plaisance et al., s.d.).

A la suite du modèle de l'exclusion, le monde de l'enseignement aura donc connu trois périodes distinctes concernant la prise en compte des EBP : la séparation, l'intégration et l'inclusion (Thomazet, 2008).

Le présent schéma résume et illustre ces différents modèles :

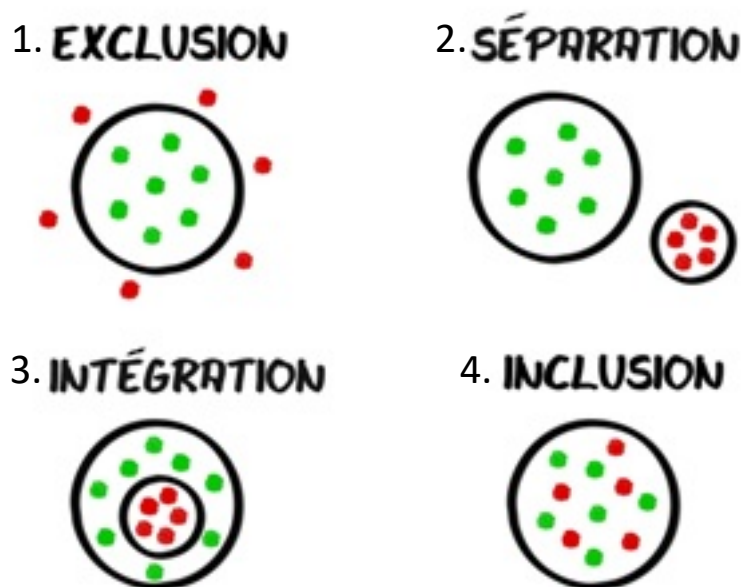


Figure 1, Les modèles de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers, d'après Rev. Jordan B. Davis (M. Div'14) (2017).

1. L'exclusion : les EBP sont placés à l'extérieur du système ordinaire, le plus souvent dans des asiles. Ils sont considérés comme non-éducables (Maillard, 2000).
2. La séparation : des écoles spécialisées sont créées afin qu'elles puissent prendre en compte les EBP, leur permettant ainsi d'apprendre dans des conditions adaptées à leur handicap. Cependant, on parle ici de séparation car ces élèves étaient placés en marge de la société (Thomazet, 2008).
3. L'intégration : les EBP sont placés dans des classes ordinaires dans lesquelles ils reçoivent un enseignement commun avec des élèves ordinaires, tout en recevant l'aide qui leur est nécessaire pour pouvoir rester dans le cursus ordinaire (Bless, 2004).
4. L'inclusion : l'école se transforme pour accueillir toute la diversité des élèves (Matsuura, 2008).

2.1.3 LOIS ET RECOMMANDATIONS AUX NIVEAUX INTERNATIONAL, SUISSE ET FRIBOURGEOIS DURANT LE XX^E SIECLE

J'ai choisi de décrire ici certains textes fondamentaux du XX^e siècle relatifs aux EPB. Ces textes permettent de comprendre comment le monde, la Suisse et le canton de Fribourg sont allés

chercher les ressources nécessaires au développement de l'inclusion. Les ressources vont dépendre de l'État et de l'importance que celui-ci porte à l'inclusion (Rousseau et al., 2013).

Au niveau international

Les organisations internationales s'inspirent de textes plus anciens afin de donner un nouveau souffle à l'éducation. Cela permet de donner une impulsion motivant les pays à, eux aussi, faire évoluer leurs visions et modifier et/ou créer des lois.

Ainsi, en 1959, La Déclaration des Droits de l'Enfant, repose sur dix principes devant permettre à l'enfant de grandir de façon épanouie et d'être protégé. Au niveau de l'éducation, cette déclaration exprime, dans le principe 7, que :

L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société (Déclaration des Droits de l'Enfant, 1959).

En ce qui concerne les EBP, le cinquième principe de cette déclaration dit ceci : « L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation. » (Déclaration des Droits de l'Enfant, 1959).

En 1994, à Salamanque, lors de la Conférence Mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, différents principes sont mis en avant dans le second article. Cette déclaration met en avant le fait que l'éducation est un droit que tous les enfants ont. Elle exprime également que chaque enfant est unique et a ses propres caractéristiques, aptitudes et besoins. Les systèmes éducatifs et les programmes ont donc l'obligation d'« être conçus et appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins » (UNESCO, 1994, p.7). Elle précise également que : « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer » (UNESCO, 1994, p.7).

En 2006, l'ONU rédige la convention relative aux droits des personnes handicapées dans le but d'appuyer les déclarations précédentes. Cette organisation explique que les enfants handicapés ne doivent pas être exclus du système scolaire ordinaire. Il est également exprimé que ces enfants ont droit à un enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité.

Enfin, en 2016, l'UNESCO publie la déclaration d'Incheon et le cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. Elle propose une éducation de qualité, inclusive et équitable ainsi qu'un apprentissage tout au long de la vie pour tous. De plus, elle demande que chacun puisse avoir accès à l'éducation et se tout au long de sa vie afin de répondre au mieux à ses besoins et lui permettre d'entrer sans contrainte dans le monde du travail.

Ainsi, au niveau international, il est possible de voir que les lois changent afin de favoriser l'inclusion. Cet élément prend de l'importance dans le monde entier.

Au niveau suisse

En 2007 et en prévision de la mise en place de la nouvelle péréquation financière, un accord intercantonal dans le domaine de la pédagogie spécialisée est rédigé. Ce dernier, par son article 2, indique que : « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. » (CDIP, 2007, p.2). Ainsi, les EBP, s'ils remplissent les conditions nécessaires, pourront directement être intégrés dans les classes ordinaires et ce dans chaque canton. En effet, ce texte fut le premier au niveau national affirmant le position favorable du pays face à l'intégration. Avant ce dernier, certains cantons, comme Fribourg, avait déjà inscrit le principe d'intégration dans leur loi.

Suite à la votation populaire de 2004, la nouvelle péréquation financière (RPT) est appliquée dès 2008 (CDIP, 2007). Avant cette dernière, le domaine de la pédagogie spécialisée relevait de l'État et du département de la santé. Les EBP étaient considérés comme des bénéficiaires de l'assurance invalidité. Suite à la RPT, le domaine de la pédagogie spécialisée revient au canton et dépend du département de l'instruction publique. Il est désormais de la responsabilité du canton de prendre en charge la scolarisation des EBP. Désormais, ces enfants ne sont plus considérés comme des assurés mais comme des élèves (CDIP, 2007). Il s'agit là d'un changement important. Comme le souligne Thomazet (2008), les débats desquels est née l'inclusion demandaient que la pédagogie ordinaire et la pédagogie spécialisée soient réunies, ce qui est désormais le cas en Suisse. Cependant, le terme d'inclusion n'apparaît pas encore dans les lois suisses.

Au niveau fribourgeois

Dans le canton de Fribourg, les solutions intégratives s'inscrivent dans la loi bien avant l'accord de 2007 et la nouvelle péréquation financière. En effet, dès 1994, le concept d'intégration scolaire est introduit dans la Loi sur l'enseignement spécialisée puis ajouté à la Loi scolaire de 1985 par l'article 20a précisant « lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée » (LS, 1985). L'inspecteur décide si l'élève peut rester ou non en intégration ainsi que des mesures d'aide dont il dispose.

Aujourd'hui, la loi scolaire en vigueur date de 2014. Cette dernière stipule, par l'article 35, que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné-e et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires. » (LS, 2014, p.10).

Il est possible de remarquer un changement majeur concernant la prise en compte des EBP entre la loi de 1994 et celle de 2014. En effet, en 1994, ces élèves sont placés dans les établissements spécialisés dans un premier temps et, lorsque les conditions le permettent, dans les classes ordinaires. En 2014, on observe un phénomène inverse : les EBP sont placés dans les classes ordinaires mais peuvent en être sortis lorsque cela entrave leur bien-être et leurs possibilités de développement. Le souhait de placer ces élèves dans les écoles ordinaires est ainsi marqué. Cependant, comme cela est le cas au niveau national, la loi cantonale fribourgeoise ne parle pas encore d'inclusion.

2.2 LA PEDAGOGIE INCLUSIVE : CONDITIONS ET MISES EN ŒUVRE

L'inclusion scolaire ne peut fonctionner sans qu'elle soit accompagnée de sa pédagogie : la pédagogie inclusive (Vienneau, 2006).

Le but de la pédagogie inclusive est de répondre aux besoins de tous les élèves afin de permettre à chacun d'atteindre au minimum les objectifs fondamentaux des plans d'étude (Vienneau, 2004). En Suisse romande, le Plan d'Étude Romand (PER) indique aux enseignants quels sont les objectifs que leurs élèves devront atteindre. L'enseignant voulant se diriger vers une pédagogie de l'inclusion transformera son enseignement, usant ainsi de la différenciation

pédagogique, afin de permettre à ses élèves d'atteindre les objectifs fondamentaux sans pour autant les modifier.

La philosophie de l'inclusion et les valeurs qu'elle véhicule doivent se traduire par certaines attitudes et des actions concrètes de la part de ses acteurs (Tremblay, 2012). Pour que l'inclusion scolaire fonctionne, il faut que les enseignants, les élèves et leurs parents acceptent que l'EBP soit scolarisé dans des classes ordinaires. Le facteur principal qui amène des changements vers des attitudes positives est le face à face, le contact jour après jour avec l'EBP (Rousseau, Prud'Homme, & Vienneau, 2015). Enfin, « la reconnaissance des besoins de chacun, le respect de l'autre et la responsabilité constituent trois éléments à considérer pour favoriser ces attitudes positives » (Saphiro, 1999, cité dans Tremblay, 2012, p. 59).

Cependant, afin de pouvoir développer cette pédagogie, il est capitale de former les enseignants. La formation, qu'elle soit formelle ou informelle, joue un grand rôle dans l'enseignement à visée inclusive (Tremblay, 2012). En effet, celle-ci permet d'apporter aux professionnels une vision positive de cette manière d'enseigner leur donnant ainsi l'envie d'apprendre des pratiques répondant aux principes de cette dernière et de développer une attitude positive face à celle-ci. Cependant, la formation continue doit prendre en compte, elle aussi, les préoccupations et les besoins des enseignants afin de diminuer leur peur de l'inconnu (Bélanger, 2006).

Afin d'enseigner de manière inclusive, l'enseignant doit faire preuve de flexibilité. Grâce à différentes pratiques, il doit adapter les tâches demandées à ses élèves en fonction de leur âge et des compétences exigées. L'enseignant doit également s'autoévaluer et/ou être évalué afin de réajuster son enseignement dans le but d'être inclusif (Tremblay, 2012; Rousseau et al., 2013).

2.2.1 LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Selon Prud'Homme et Bergeron (2012), la différenciation pédagogique dans une perspective inclusive se définit comme :

Une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans une climat d'interdépendance et d'intercompréhension. (p.12)

Cette forme de différenciation peut être appliquée, selon Przesmycki (2008), à quatre niveaux différents. En premier lieu, selon cette auteure, se trouve la variation au niveau des processus. Cela signifie que l'enseignant propose à ses élèves plusieurs démarches, plusieurs moyens permettant d'atteindre l'objectif visé en fonction de leurs besoins. En second lieu, il est possible d'apporter une variation au niveau des structures. Celle-ci concerne l'organisation générale de la classe : regrouper les élèves en fonction de leurs besoins, demander à différents intervenants (ECSE (Enseignants de Classe Spécialisée Itinérant), logopédistes, maîtres d'appui, etc.) de venir travailler en classe. La troisième variation se situe au niveau des contenus, c'est-à-dire par rapport à ce que l'élève va apprendre. En Suisse, le fundamētum est donné par le PER en indiquant ce que chaque élève devra avoir minimalement atteint comme objectifs à la fin de chaque cycle. Ainsi, différencier les contenus permet à chacun d'atteindre ces objectifs mais, par exemple, par des exercices différents (certains allant même plus loin que les objectifs fondamentaux). Enfin, la quatrième variation correspond à une différenciation au niveau des productions. Cela signifie que l'enseignant peut demander à ses élèves, selon leurs compétences, des productions différentes pour travailler le même objectif.

En Suisse, les enseignants ont le devoir de différencier (CIIP, 2003). Ils doivent créer des situations d'apprentissage collectives prenant en compte la diversité de leur classe et permettant d'être modifiées et adaptées par rapport aux contenus, aux processus et aux productions, en fonction des besoins de leurs élèves (Prud'Homme & Bergeron, 2012). Ainsi, pour atteindre un même objectif, les élèves peuvent emprunter des chemins différents en passant par divers apprentissages (Rousseau et al., 2015). Ces situations peuvent être planifiées ou spontanées : le but est toujours de répondre aux besoins de chacun (Paré & Trépanier, 2015). Ici, la différence est alors perçue comme étant une richesse permettant à tous d'apprendre et les apprentissages sont, quant à eux, perçus comme étant collectifs et non plus individuels (Rousseau et al., 2015) mettant ainsi en place, comme le dit la définition, un « climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (Prud'Homme & Bergeron, 2012,

p.12). Dans le but de travailler avec cette diversité, l'enseignant prend également en compte les croyances, les conceptions et les expériences de ses élèves (Rousseau et al., 2015).

Cependant, l'enseignant différenciant ne doit pas tomber dans une individualisation des apprentissages car, comme le souligne Crahay et Chapelle (2009), il est plus optimal d'articuler « des phases d'enseignement collectif, de situations individuelles d'apprentissage, de moments en groupe de besoin et de travaux de groupes coopératifs. » (p.17). En effet, cette forme de différenciation a pour but de permettre à tous les élèves de prendre conscience de leurs apprentissages et de la manière dont ils les ont acquis et cela grâce au partage avec leurs pairs par rapport à ces mêmes apprentissages. L'élève peut également, toujours grâce au partage, découvrir de nouvelles méthodes de travail et, ainsi, enrichir les siennes (Rousseau et al., 2015).

La différenciation à visée inclusive n'a pas l'obligation de s'arrêter aux murs de la salle de classe, bien au contraire. Perrenoud (1997) propose que les enseignants travaillent et différencient ensemble, décroissant ainsi leur classe. Ce décroissement peut se faire entre les classes de même cycle et également entre les classes de différentes années. Ainsi, « la formation d'une équipe modifie alors la division du travail de prise en charge ; il y a décroissement, mobilité des maîtres ou des élèves, multiplication des modes de groupement des élèves et de prise en charge par les maîtres. » (Perrenoud, 1993, s.p).

Le décroissement demande une certaine coopération et collaboration entre les intervenants. Ce qui m'amène à parler de la deuxième pratique inclusive que j'ai choisi de développer dans ce travail : le coenseignement.

2.2.2 LE COENSEIGNEMENT

Selon Tremblay et Kahn (2017), le coenseignement « se définit comme un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace, de deux enseignants qui partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (p. 14). Le coenseignement est une pratique faisant appel à une coopération entre les enseignants (titulaires et/ou spécialisés), c'est-à-dire que ces derniers sont interdépendants dans leur travail (Benoit & Angelucci, 2011). Le but de cette pratique est commun à toutes les pratiques inclusives : répondre aux besoins de tous les élèves. En étant plusieurs, les enseignants

peuvent ainsi accorder plus de temps à leurs élèves (Tremblay, 2012). En effet, les enseignants pratiquant le coenseignement remarquent qu'ils peuvent accorder une attention supplémentaire à tous leurs élèves, particulièrement aux EBP, en interagissant plus fréquemment avec eux, ce qui favorise l'obtention de bons résultats scolaires (Benoit & Angelucci, 2011). Des recherches indiquent également que l'estime de soi et le comportement des EBP se trouvant dans des classes utilisant cette pratique est meilleur que dans celles qui ne le font pas (Tremblay & Kahn, 2017). Enfin, ce modèle favorise la coopération entre les élèves grâce au modèle social représenté par la collaboration entre les coenseignants (Benoit & Angelucci, 2011).

Le fait que les différents acteurs de l'école travaillent ensemble permet de résoudre les problèmes (Bélanger, 2006) et de diminuer le sentiment de solitude face à la gestion de la diversité (Potvin & Lacroix, 2009). En effet, les professionnels peuvent ainsi partager leur expérience, leurs méthodes de travail, leurs craintes, et discuter par rapport à cela afin de trouver des solutions.

Cette collaboration permet également de formuler de manière plus optimale les objectifs que devront atteindre les élèves en fonction de leurs besoins et de leurs capacités, tout en prenant en compte les objectifs des plans d'étude (Potvin & Lacroix, 2009).

Le coenseignement, selon Friend et Cook (2007, cité dans Tremblay, 2012), peut être pratiqué selon six configurations : l'enseignement en soutien ; l'enseignement partagé ; l'enseignement parallèle ; l'enseignement alternatif ; l'un enseigne, l'autre observe ; l'enseignement en atelier.

La présentation de ces six modèles se trouve dans les annexes de ce travail (annexe A).

2.2.3 L'ACCOMMODATION ET LA MODIFICATION CURRICULAIRES

Un des buts principaux de l'inclusion est le fait de permettre à tous les élèves d'atteindre au minimum les objectifs fondamentaux des plans d'étude en prenant en compte chacun de leurs besoins. Ainsi, en plus de la différenciation, il est parfois nécessaire d'apporter une accommodation ou une modification curriculaires (Tremblay, 2012).

L'accommodation correspond au fait d'apporter à un élève l'aide technique et/ou technologique afin que ce dernier puisse atteindre les objectifs du programme général (Paré & Trépanier, 2015). Permettre à un élève dyslexique d'utiliser un ordinateur pour écrire ses textes ou à un élève ayant des problèmes de vue de changer la taille des documents et de la police, sont des exemples de cette pratique.

La modification, quant à elle, comprend que les objectifs du programme général sont modifiés. L'élève ne devra donc pas atteindre les mêmes objectifs que les autres dans une ou plusieurs disciplines (Paré & Trépanier, 2015). Il s'agirait ici, par exemple, d'un élève de 4^{ème} HarmoS suivant les leçons de math d'une classe de 3^{ème} HarmoS et étant évalué par rapport à ces apprentissages.

Ces deux types de mesure ne relèvent pas que de l'enseignant. En effet, elles se décident lors de discussions d'équipe multidisciplinaire (Tremblay, 2012; Paré & Trépanier, 2015).

2.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Suite à l'élaboration du cadre théorique et aux réflexions découlant de la rédaction du présent travail, différentes questions de recherche sont apparues :

- Sur le chemin qui mène de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, quelles sont les représentations de responsables d'établissement et d'enseignants des écoles primaires fribourgeoises ?
- De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : quelles sont les pratiques mises en place par les écoles ordinaires ?

Ces questions m'ont permis de réaliser mes canevas afin de mener une recherche auprès d'enseignants et de responsables d'établissement du canton de Fribourg par le biais d'entretiens semi-directifs.

3 METHODE

Dans ce chapitre, je présenterai les moyens m'ayant permis de répondre à mes questions de recherche, les sujets ayant accepté de participer à cette recherche ainsi que les éléments de contexte permettant de comprendre celle-ci. Enfin, je terminerai par expliquer son déroulement.

3.1 POSTURE DE RECHERCHE ET INSTRUMENT UTILISE

Les questions de recherche du chapitre précédent m'ont guidée à adopter une posture qualitative. Selon Poisson (1991), la recherche qualitative « a comme but premier de comprendre les phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situation sociales » (p.12) et, selon Mucchielli (2009), elle « débouche sur l'explication des « significations » et du « sens » donnés aux choses de la vie » (p.3). Ce type de méthode implique un contact direct avec les acteurs cibles (Paillé & Mucchielli, 2016).

Ainsi, j'ai décidé de répondre à mes questions de recherche par le biais d'entretiens semi-directifs car ceux-ci permettent une bonne compréhension réciproque des questions et des réponses ainsi que la possibilité de rebondir sur les propos de mes interlocuteurs. Comme le souligne Tétreault (2014), les entretiens donnent « un accès direct à la personne, à ses idées, à ses perceptions ou représentations » (p.215). Cet aspect est primordial afin de répondre à mes questions de recherches puisque celles-ci traitent des pratiques et des conceptions de responsables d'établissement et d'enseignants.

J'ai débuté ma recherche en élaborant deux protocoles d'entretien, l'un visant les entretiens avec des responsables d'établissement³ (cf. annexe B), l'autre visant les entretiens avec les enseignants (cf. annexe C). Chaque protocole est divisé en quatre sections distinctes, s'articulant de manière logique et complémentaire, comprenant des questions semblables entre les deux protocoles, mais aussi des questions différant selon le public visé. Ainsi, la première section propose des questions concernant les définitions et les conceptions des termes « intégration » et « inclusion ». Ceci m'a permis de visualiser les connaissances et les conceptions des sujets sur ces concepts. Ensuite, des questions concernant les pratiques

³ Afin d'éviter au lecteur l'inconfort de la répétition, la dénomination « responsable(s) d'établissement » sera abrégée de la manière suivante dans ce travail : « RE ».

visant à gérer la diversité des élèves prennent place. La question « *Si vous n'aviez aucune limite (budget, personnel, salles) qu'aimeriez-vous mettre en place par rapport au travail avec les élèves à besoins particuliers et/ou la diversité des élèves?* » clôturait cette section. La troisième section propose des questions concernant les visions des sujets par rapport au passage progressif entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire et à la possibilité d'appliquer la pédagogie de l'inclusion au sein de leur établissement et/ou de leur classe. Enfin, le protocole s'achève par la section concernant les besoins de chacun afin de mettre en place des pratiques plus inclusives. L'ordre des questions de chaque section ne fut pas toujours respecté afin de me permettre de rebondir sur les propos des sujets et de ne pas les couper dans leur réponse. Le choix d'effectuer des entretiens semi-directifs prend encore du sens car ces derniers permettent cette flexibilité (Tétreault, 2014).

Afin d'avoir accès aux conceptions et aux pratiques propres aux enseignants et aux responsables d'établissement, tous les sujets furent interrogés individuellement. Chaque entretien fut enregistré afin d'en faciliter la retranscription (cf. annexe E).

3.2 SUJETS ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les personnes ayant accepté de participer à ma recherche sont trois RE et trois enseignants travaillant dans trois établissements différents dans le canton de Fribourg. Ainsi, ces établissements sont représentés par leur RE et un de leurs enseignants. Le nombre d'année d'expériences et les degrés d'enseignement de cet échantillon de personnes varient. Afin de préserver l'anonymat de ces individus, j'ai décidé de les nommer selon leur fonction (RE ou enseignant) et d'accompagner ceci d'une lettre représentant l'établissement dans lequel ils travaillent. Cela signifie donc que le RE A travaille dans le même établissement que l'enseignant A ; le RE B, dans le même établissement que l'enseignant B et le RE C, dans le même établissement que l'enseignant C. De plus, afin de permettre au lecteur une meilleure vue d'ensemble des sujets interrogés, j'ai créé le tableau 1 précisant, pour les RE, le nombre d'année d'expérience en tant que responsable d'établissement et la présence ou non d'une classe de soutien dans l'établissement ainsi que le tableau 2 précisant, pour les enseignants, le nombre d'année d'enseignement, la formation reçue et le degré d'enseignement.

Tableau 1 - Nombre d'années d'expérience et présence de classe de soutien dans les établissements des RE interrogés.

	Nombre d'années d'expérience	Présence de classe de soutien dans l'établissement
RE A	5	Non
RE B	9	Non (mais dans une autre école de la ville)
RE C	0.5 (6 mois)	Non

Tableau 2 - Nombre d'années d'expérience, formation reçue et degré d'enseignement des enseignants interrogés.

	Nombre d'années d'expérience	Formation reçue	Degré d'enseignement
Enseignant A	20	École normale	8 HarmoS
Enseignant B	5	HEP	1-2 HarmoS
Enseignant C	24	École normale	4 HarmoS

Afin de situer le contexte de la recherche et en faciliter la compréhension, je développe ici quelles sont les différentes mesures d'aide permettant de prendre en compte la diversité des élèves dans le canton de Fribourg.

Le canton de Fribourg propose différentes mesures d'aide de pédagogie spécialisée : les mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO) relevant du Service de l'enseignement obligatoire de la langue française (SEnOF), gérées par les RE, et les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) relevant du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). Les MAR remplissent plusieurs critères les distinguant des MAO : les MAR sont de longue durée, d'intensité soutenue et les intervenants ont un niveau élevé de spécialisation. Ces mesures d'aide ont des conséquences marquantes

sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'élève (CDIP, 2007).

Le service d'intégration, dans le canton de Fribourg, fait partie des MAR. Comme expliqué plus haut, la loi scolaire en vigueur datant de 2014 indique que les solutions intégratives doivent être préférées aux solutions séparatives, dans la mesure où ces dernières respectent le bien-être et le développement de l'élève en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire. Cependant, et pour chaque demande de MAR, le cas est analysé à travers une procédure d'évaluation standardisée (PES). Cette procédure a pour but d'évaluer les besoins de l'enfant en prenant en compte ses compétences et ses difficultés ainsi que les caractéristiques de l'environnement dans lequel il vit, afin de proposer la mesure d'aide la plus appropriée. La PES précise, dans le cadre de l'intégration, le nombre d'unités de soutien qui seront octroyées (DICS, 2015).

3.3 DEROULEMENT

En parallèle de l'élaboration de mes protocoles d'entretien, j'ai pris contact avec mes anciens formateurs de terrain et leur RE. Pour cela, j'ai expliqué à ces personnes le thème de ma recherche tout en leur précisant que pour participer à celle-ci, ils n'avaient pas besoin d'avoir des connaissances préalables sur le sujet étant donné que c'étaient leurs conceptions et leurs pratiques actuelles qui m'intéressaient. Une fois que les protocoles d'entretien furent validés par Madame Noël et que j'eus reçu des réponses favorables de la part des RE et de mes anciens formateurs de terrain pour participer à mon enquête, je me suis rendue sur le terrain.

Effectuant seule ce travail, j'ai organisé les entretiens de manière à pouvoir avoir assez de temps entre chacun d'eux afin de pouvoir les réécouter et prendre en notes les catégories qui ressortaient déjà. Chaque entretien débutait par un rappel du thème de la recherche ainsi que la signature d'un formulaire de consentement éclairé comprenant trois items : « je peux mettre fin à l'entretien dès que je le souhaite », « j'autorise que cet entretien soit enregistré », « les données qui me concernent resteront confidentielles et seront exploitées en préservant mon anonymat ». Je lançais alors l'enregistrement sur mon téléphone portable. Ceci correspond, selon Tétreault (2014) aux phases une et deux de l'entretien : « l'introduction de l'étude et du thème ciblé » et « les considérations éthiques » (p.224). Ensuite, l'entretien à proprement dit commençait. Pour chaque question, je laissais les sujets s'exprimer librement,

sans les interrompre afin de ne pas biaiser leur réponse. Cette partie correspond à la troisième phase : « les questions en lien avec la thématique » (Tétreault, 2014, p.224). Chaque entretien fut conclu par des remerciements (quatrième phase selon Tétreault (2014)). Les entretiens avec les RE ont duré entre vingt-cinq minutes et une heure vingt. Ceux effectués auprès des enseignants ont duré quarante minutes en moyenne.

Suite aux enregistrements des entretiens, j'ai pu retranscrire ces derniers grâce au logiciel *HyperTranscribe*. Pendant les retranscriptions, je notais sur un document les catégories me semblant ressortir fréquemment afin de faciliter le futur travail d'analyse via le logiciel *HyperResearch*. Ces données venaient alors compléter les catégories trouvées provenant de la littérature. Les entretiens furent relus plusieurs fois afin de vérifier que chaque donnée exploitable avait été catégorisée.

4 PRESENTATION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, je développerai les principaux résultats de recherche obtenus grâce aux entretiens semi-directifs auprès de RE et d'enseignants du canton de Fribourg. A cet effet, je distinguerai trois points. Dans le premier, je développerai les connaissances relatives aux concepts d'intégration et d'inclusion scolaire ainsi que les exemples de diversité perçus dans les classes et les établissements. Le second point présentera les pratiques et les besoins permettant de travailler avec cette diversité. Enfin, le dernier point regroupera les visions portées sur le passage progressif entre l'intégration et l'inclusion scolaire, la possibilité d'établir une pédagogie de l'inclusion au sein de la classe et/ou de l'établissement et les besoins des sujets pour établir une telle pédagogie.

4.1 SENS DONNES ET REPRESENTATIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE ET DE L'INCLUSION SCOLAIRE

4.1.1 DEFINITIONS DES CONCEPTS PAR LES DIFFERENTS SUJETS

Chaque personne interrogée est partie des caractéristiques des EBP intégrés dans des classes ordinaires afin de définir l'intégration scolaire : *« un élève qui pourrait être dans un établissement spécialisé (RE A) mais qui a un parcours lui permettant d'être dans des classes ordinaires (Ens. A), qui a des objectifs d'apprentissage adaptés (RE A ; Ens. A), dû à un handicap physique (RE C ; Ens. A) ou mental (Ens. A) révélé par un test de QI (RE B) ; qui peut être suivi en ECSI (Ens. A), qui a des unités de soutien (Ens. B ; RE B), qui peut être constamment ou partiellement intégré à la classe (Ens. B ; Ens. C) ».*

L'enseignant B a également utilisé des observations faites chez ses collègues afin de développer sa définition de l'intégration scolaire : *« Je connais un enfant qui est trisomique. Typiquement, il vient à l'école quelques unités en 1-2H. C'était pas dans ma classe mais je connais le cas et puis pour moi, ça, c'est l'intégration scolaire. ».*

On peut remarquer que les sujets n'impliquent pas l'enseignant ordinaire dans leur définition. Cependant, ils indiquent que l'enfant intégré reçoit un soutien de la part d'un autre intervenant. Le RE B souligne même que : *« Nous en fait, l'école publique, on gère pour ainsi dire pas. Disons que l'enseignant titulaire gère pour ainsi dire pas l'enfant. A part qu'il l'accueille dans sa classe. Je veux dire, le projet est amené par l'enseignante spécialisée. ».*

Concernant l'inclusion scolaire, les trois enseignants interrogés disent ne pas avoir entendu parler de ce concept. L'enseignant C précise cependant qu'il est allé regarder de quoi il s'agissait avant l'entretien : « *Alors non, justement, avant de venir j'ai regardé ce que c'était. Et puis en fait, d'après ce que j'ai compris, au départ il y a l'intégration et puis après, le but ce serait de pouvoir, justement un élève qui est en intégration, de l'inclure complètement dans le cadre scolaire. Enfin c'était ça que j'ai compris. Ça veut dire qu'à long terme, il pourrait... Enfin je sais pas si j'ai bien compris, mais... Ça veut dire qu'à long terme, il serait tout le temps dans le cercle scolaire, dans l'école, il serait tout le temps là.* ». Les RE A et B affirment avoir déjà entendu parler de ce concept et de sa pédagogie mais ne pas avoir approfondi le sujet. Le RE A précise : « *On a pas vraiment approfondi le sujet parce que c'est pas vraiment ce qu'on vit.* ». Le RE C indique qu'il n'a que très peu de connaissances à ce sujet : « *Alors moi j'ai le terme d'intégration, d'inclusion clairement moins. Donc voilà... J'imagine que j'en sais rien. (rire)* ». Dans un premier temps, les sujets ont donné leurs conceptions de l'inclusion. Ces dernières sont représentées par le tableau 3.

Tableau 3 - Conceptions de l'inclusion

Sujets	Définition et/ou caractéristiques de l'inclusion selon les sujets
Enseignant A	« Je sais pas... Aussi, peut-être avoir un élève qui a des besoins particuliers mais alors après, je sais pas. »
Enseignant B	« L'inclusion... Si l'intégration c'est ça, l'inclusion c'est quoi ?... Inclure ça veut dire prendre quelqu'un, qu'il fasse partie de... L'inclusion... Intégration...Hum... C'est difficile alors. J'ai jamais entendu ce terme... L'intégration c'est intégrer quelqu'un, ok ça c'est sûr. L'inclusion... Inclure... Non sincèrement, j'en ai aucune idée. »
Enseignant C	« Et puis en fait, d'après ce que j'ai compris, au départ il y a l'intégration et puis après, le but ce serait de pouvoir, justement un élève qui est en intégration, de l'inclure complètement dans le cadre scolaire. Enfin c'était ça que j'ai compris. Ça veut dire qu'à long terme, il pourrait... Enfin je sais pas si bien compris, mais... Ça veut dire qu'à long terme, il serait tout le temps dans le cercle scolaire, dans l'école, il serait tout le temps là. »
RE A	« Donc l'idée, la représentation que j'en aurais c'est, au final, essayer de, si je vais à l'extrême, finalement de laisser tomber ces institutions externes et faire en sorte que l'entier des enfants soit scolarisé dans un même cursus et que le cursus soit

	pensé pour l'ensemble des élèves et pas forcément que pour l'élève qui est en intégration. Moi c'est la vision que j'en ai, je ne sais pas si c'est la bonne... »
RE B	« J'ai l'impression que quand on rentre dans l'école inclusive, ça veut dire qu'il n'y a plus de classes spécialisées ou de classes de logo comme on a encore actuellement, voire de classes de soutien. Mais que tous les élèves doivent absolument être inclus dans une classe primaire. »
RE C	« J'ai le terme d'intégration, d'inclusion clairement moins. Donc voilà... J'imagine que j'en sais rien. (rire) »

Dans un deuxième temps et afin de les éclairer, j'ai proposé au sujet la définition que fait Matsuura (2008) de l'inclusion scolaire. Les enseignants A et B ont demandé des précisions sur cette définition.

Après avoir pris connaissance de la définition de Matsuura (2008), il a été demandé aux participants d'identifier les différences entre l'intégration et l'inclusion. Les RE A et B ainsi que l'enseignant C mettent en avant le fait que l'inclusion permet d'accueillir chacun dans les écoles ordinaires : « Avec l'intégration, on met les enfants à besoins dans les classes normales tandis qu'avec l'inclusion, et bien, ils y sont déjà. » (Ens. C) ; « J'ai l'impression que pour certains types d'élèves avec des handicaps tels que la trisomie, des maladies plus sévères ou autres, souvent on les intègre pas. Donc on n'est pas dans l'école inclusive parce qu'il y a quand même des écoles spéciales pour ces élèves-là. Et j'ai l'impression qu'avec l'école inclusive, on pourrait également intégrer ces différents troubles qu'on n'a pas encore... » (RE B). Le RE A indique également qu'avec l'inclusion, il n'y aurait pas d'établissement spécialisé : « Nous on est vraiment dans un système d'intégration scolaire plus que d'inclusion parce qu'on a toujours ces instituts spécialisés à l'extérieur, qui côtoient, qui sont en parallèle de notre cursus scolaire ordinaire. ». Pour l'enseignant A, la différence réside ici : « Si tu prends l'intégration, c'est vraiment produire, enfin produire, faire un programme adapté pour un élève. Tandis que pour l'inclusion, si j'ai bien compris, c'est que tu as des objectifs d'apprentissages différenciés pour l'entier de ta classe. ». Enfin, le RE C explique que l'inclusion permet d'ôter les « étiquettes » qui peuvent être mises sur les EBP, « sans finalement qu'un enfant soit diagnostiqué ou qu'il porte telle ou telle « étiquette ». ».

4.1.2 EXEMPLES DE DIVERSITE

Le tableau 4 recense les différents exemples de diversité, cités par les sujets, présents dans les classes, alors que le tableau 5 énumère les exemples, toujours cités par les sujets, présents dans les établissements. A noter que les éléments placés dans « exemples actuels » ont déjà pu être vécus dans le passé.

Tableau 4 - Exemples de diversité vécus en classe par les enseignants

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C
Exemples actuels	Élève en intégration Différence de niveau ⁴ Élève allophone Élèves dyslexiques Élève suivi en ECSI Besoin d'être rassuré	Différence de niveau	Différence de niveau Difficultés causées par un problème de santé (sans intégration)
Exemples passés	Élève HPI ⁵ Élève en intégration (dyspraxie) Élèves ayant un QI bas	Élève allophone Difficultés dans les apprentissages sociaux Élève suivi en logopédie	Double degrés Problème de comportement Élève allophone Élève HPI

Tableau 5 - Exemples de diversité vécu dans les établissements de RE

	RE A	RE B	RE C
Exemples actuels	Élève en intégration (myopathie) Différence de niveau Élèves suivis en ECSI	Élèves en intégration Élèves suivis en ECSI	Élèves suivis en ECSI Élèves en intégration Élèves HPI Difficultés de comportement Élèves recevant un appui Élèves suivis en logopédie

⁴ Le terme « différence de niveau » signifie que, dans une même classe, les élèves avancent à des rythmes différents, avec plus ou moins de facilité.

⁵ L'abréviation « HPI » signifie « haut potentiel intellectuel ».

			Élèves suivis en psychomotricité Élèves dont les enseignants ne parlent pas
Exemples passés	Élèves en intégration (Asperger) Élèves HPI	Élève aveugle	

Lorsque l'on parle de diversité, les RE A et B citent comme principaux exemples les élèves étant en intégration et ceux suivis en ECSI. Le RE C, en fonction depuis six mois, cite davantage d'exemples. Les enseignants, quant à eux, citent tous les exemples de diversité qu'ils ont vécus. Il y a donc des différences entre les RE et les enseignants d'un même établissement.

Les sujets ont également parlé de leur ressenti face à cette diversité. Les enseignants B et C (cycle 1) expriment que le fait d'être seul face à cette diversité n'est pas chose facile : « *Il y a plusieurs niveaux, il y a plusieurs besoins, il y a différents intérêts mais tu te débrouilles tout seul. Et tout seul, et bien... tu fais ce que tu peux...* » (Ens. B). Ces mêmes enseignants, ainsi que le RE B, indiquent que la prise en compte de la diversité varie en fonction du cycle : « *Parce que poser des diagnostics à 4-5 ans, c'est rare. Je veux dire, si tu intègres un enfant en 7-8H, souvent il y a quelque chose qui est un peu plus posé, qui est plus avancé donc...* » (Ens. B) ; « *Et puis, c'est vrai que dans les plus grands degrés, l'écart se creuse souvent.* » (Ens. C) ; « *Peut-être que ça se voit moins, ça se ressent moins, surtout chez les petits.* » (RE B). Enfin, l'enseignant A indique ressentir parfois une certaine frustration : « *Mais c'est vrai que, pour moi, des fois c'est très frustrant de ne pas pouvoir l'aider plus...* ».

4.2 DIFFERENTES PRATIQUES ET BESOINS PERMETTANT DE TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITE

4.2.1 PRATIQUES PERMETTANT DE TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITE

Les pratiques les plus privilégiées par les enseignants pour travailler avec la diversité sont la différenciation pédagogique et le renforcement positif. Les enseignants A et B indiquent même que pour eux, la différenciation est la pratique la plus évidente à mettre en place : « *ça me vient naturellement* » (Ens. A) ; « *Et puis la différenciation, pour moi, elle est super importante et facile à appliquer aussi* » (Ens. B). De plus, les enseignants ont cité des exemples de différenciation s'appliquant principalement à deux des différents niveaux de Przesmycki

(2008) : la structure (Ens. A, B), « Dès le moment où on fait des ateliers, je mettrai tel avec tel parce que justement, soit pour qu'il y en ait un qui tire l'autre ou parce qu'il faut qu'ils aient le même niveau » (Ens. B) et le contenu (Ens. A, B, C), « Le français aussi, des fois je dis « Toi, toi, toi, toi vous faites les trois premiers exercices, vous vous faites que les deux, toi tu fais que celui-ci mais je veux qu'il soit bien fait » etc. » (Ens. A). Cependant, l'enseignant A ajoute également : « Et puis, je dois avouer que je me documente pas beaucoup parce que tant ça fonctionne, je me dis que ça va. Mais peut-être qu'il y aurait plus à faire, effectivement ». Le tableau 6 présente les pratiques ayant été citées.

Tableau 6 - Pratiques privilégiées par les enseignants

Différenciation		Décloisonnement	
Enseignants A, B, C	« Et là, j'ai aussi deux dyslexiques et j'ai décidé, déjà l'année passée, je fais tout à l'écriture <i>OpenDyslexic</i> pour tout le monde comme ça, ça fait pas le double de travail pour moi et puis les dyslexiques m'ont dit qu'ils aimaient bien parce que ça faisait pas de différence avec les autres. Et les autres m'ont dit que ça ne les dérangeaient pas parce que c'est facile à lire donc ça allait bien. » (A)	Enseignants B, C	« Ce qu'on a fait aussi, une fois, avec d'autres enseignants, c'est qu'on a décloisonné les classes et puis tel avait tel groupe, tel avait tel groupe en fonction des niveaux, par exemple. » (B)
Variation des formes de travail		Renforcement positif	
Enseignant A	« Et puis après, je faisais bien attention, quand il était présent en classe de varier beaucoup les manières de travailler et qu'il était obligé de se lever, parce que quand il bouge, l'énergie remonte. Et puis ça allait très bien pour les autres aussi. » (A)	Enseignants A, B et C	« Et puis ouais, dans les encouragements tout bêtement aussi ! Parce qu'un enfant qui aura besoin d'être énormément encouragé, je lui donnerai plus d'encouragement aussi et d'autres en ont moins besoin. » (B) « Pour l'entier de la classe, on essaie de mettre en place des renforcements positifs. » (C)

Utiliser les compétences de chacun		Faire appel à d'autres professionnels	
Enseignants A et C	« Dire : « <i>Voilà, vous, vous êtes hyper rapides alors vous faites ces exercices, quand vous avez fini, vous avez l'atelier d'enrichissement, le jeu-là, etc</i> », ou bien certaines fois c'est : « <i>Bon alors vous avez fini ? Ok alors vous allez aider tel et tel</i> », utiliser un peu comme des petits coachs ou des petits profs » (A)	Enseignants B et C	« On a fait appel à la médiation scolaire pour mettre des choses en place et aussi au psychologue scolaire. Il y a eu même différents intervenants ne serait-ce que l'inspecteur, le RE qui ont dû nous aider vraiment à mettre en place des choses pour cette classe. » (C)
Individualisation			
Enseignant A	« Pour l'élève qui est en PPI, il a des objectifs adaptés donc certains exercices ou certains thèmes on ne les traite pas en classe avec lui. » (A)		

Lorsqu'ils parlent de ce qui est important à mettre en place pour accueillir la diversité, les RE pensent en premier lieu aux élèves en intégration. Pour le RE A, la priorité est de travailler avec les enseignants et de changer la vision qu'ils portent sur l'intégration : « *La chose la plus importante c'est finalement la vision de l'enseignant. Je m'explique: on a pendant des décennies et des décennies, et on est toujours dans ce mode-là, demandé aux enseignants une sorte d'efficacité. Voilà c'est ce qu'on recherche, c'est l'efficacité, c'est toujours les meilleurs résultats. On est dans ce domaine-là. Ne jamais laisser d'élèves en arrière, aller repêcher ceux qui ont des difficultés, etc. Et puis, les élèves en intégration ne répondent plus à ce schéma-là. [...] Ça change énormément leur vision des objectifs par rapport aux autres élèves. Donc c'est l'aspect extrêmement intéressant.* ». Pour les RE B et C, l'importance est portée sur le bien-être de l'élève : « *La grande difficulté c'est qu'ils se sentent bien. Alors ça dépend du degré d'handicap qu'ils ont parce que certains passent presque inaperçus à part qu'ils ont droit à une aide extérieure, donc une enseignante qui est là, donc les autres enfants... Parce que c'est aussi le regard des autres enfants...* » (RE B) ; « *Au niveau de l'intégration dans la classe, ils se sentent bien. Enfin, un des critères de l'élève, c'est qu'il ait du plaisir à venir à l'école, qu'il s'amuse, enfin qu'il apprenne, mais c'est un peu ça.* » (RE C). L'enseignant A indique également avoir mis l'accent sur ce paramètre pour un de ses élèves en intégration. Enfin, le RE C exprime qu'il est important pour lui que ces élèves aient le sentiment qu'ils peuvent progresser :

« Donc effectivement, qu'ils sentent qu'ils ont une possibilité, disons un espoir de progresser, ça me paraît être assez clair, parce que c'est pas une colonie de vacances. ». Il dit également mettre l'accent sur la différenciation car il pense qu'une amélioration peut être faite par rapport à cela. De plus, ce dernier indique qu'il n'a pas d'impact direct sur les élèves.

Pour un meilleur encadrement, les RE établissent des réseaux, notamment pour décider de la mise en place des MAO et des MAR. Le RE C explique également qu'il observe l'élève en classe et a, par la suite, une discussion avec le ou les enseignant(s) et avec les intervenants.

4.2.2 BESOINS AFIN DE TRAVAILLER AVEC LA DIVERSITÉ

Les sujets ont évoqué les besoins qu'ils auraient actuellement afin d'accueillir et de travailler avec la diversité des élèves s'ils n'avaient aucune limite (budget, personnel, espace, etc.). La figure 2 représente ces besoins.



Figure 2 - Besoins pour travailler avec la diversité

Il est intéressant de remarquer que seuls les RE émettent des souhaits au niveau de l'organisation de l'école. Les principaux besoins se situent au niveau des acteurs scolaires, de l'établissement et de l'enseignement. Ces derniers sont exemplifiés dans le tableau 7.

Tableau 7 - Principaux besoins pour travailler avec la diversité

Au niveau des acteurs scolaires	Plus de professionnels spécialisés	
	<p>RE :</p> <p>« J’aurais autant d’enseignantes spécialisées que j’ai de classe parce que le but ce serait d’avoir un duo d’enseignants » (B)</p> <p>« Donc dans mon établissement, j’aimerais des éducatrices ou éducateurs spécialisés dans tel domaine, la petite enfance, pour emmener ces enfants aux toilettes parce qu’ils ont besoin de langes, pour des choses hyper pratiques mais qu’ils soient pas là simplement quatre ou cinq heures par semaine et puis le reste, ben ils sont pas là. Qu’ils soient là, tout le temps. Qu’il y en ait un ou deux mais qu’ils soient là tout le temps dans l’établissement, qu’ils soient un peu sur appel ou bien dévoués à un certain nombre d’élèves, etc. Qu’ils soient un peu leur référence. » (C)</p>	<p>Enseignants :</p> <p>« Si on pouvait mettre en place deux unités par jour où ils sont vraiment avec un enseignant particulier, peut-être par petits groupes ou vraiment que pour eux tous seuls, je pense que pour certains ça changerait la vie. » (A)</p> <p>« Deux autres personnes avec moi et, je sais pas, mais tout à coup être entourée, ça dépend, mais pour certains enfants, il y aurait peut-être une logopédiste qui pourrait prendre... Je sais pas mais imaginons qu’il y a d’autres intervenants que simplement des enseignants. » (B)</p>
Au niveau de l’établissement	Plus de salles / plus d’espaces à disposition	
	<p>RE :</p> <p>« Il faudrait avoir l’espace aussi... » (B).</p>	<p>Enseignants :</p> <p>« Donc j’aimerais : trois salles. » (B)</p> <p>« J’agrandirais l’espace. » (C)</p>
	Adapter les horaires / supprimer la grille horaire	
	<p>RE :</p> <p>« Je pars encore du principe qu’on conserve quand même ce côté où il y a une heure de math et puis après du français, parce que si vraiment j’allais jusqu’au bout du rêve pour moi ça n’existerait plus, clairement. » (A)</p>	<p>Enseignant :</p> <p>« Et quand on parle de l’élève au centre, moi des fois ça me fait bien rire parce que des horaires comme on a là, moi je trouve que c’est invivable ! Ils arrivent à 7h50 à l’école ! Ça, typiquement, c’est des choses que j’aurais envie de changer. » (B)</p>

Au niveau de l'enseignement	Décloisonnement	
	RE : <p>« Si on maintient les salles, faudrait des portes coulissantes, du style, rien que pour faire de deux salles une, et puis regrouper les élèves, tout à coup pouvoir séparer des groupes, travailler en atelier ou autre » (B)</p> <p>« Je pense qu'il y a plus à obtenir des élèves quand ils travaillent dans une classe 1-2H ou 3-4H ou 5-6H, donc pourquoi pas privilégier les travaux entre les âges différents d'élèves, entre les compétences différentes, la collaboration, coopération. » (C)</p> <p>« C'est que je démolirais les écoles qu'on a actuellement parce que je suis toujours désespéré de voir qu'à chaque fois qu'on construit une école on est toujours dans le schéma de : il y a des couloirs, et puis des classes, avec des portes... Et puis ça me dérange. » (A)</p>	Enseignants : <p>« Je trouverais ça génial de pouvoir décroisonner les 7-8H. [...] Ouais, de faire des groupes de niveau, un peu comme au CO, de dire « Voilà, ça c'est les futurs EB, ça c'est les futurs G, c'est les futurs PG. » » (A)</p> <p>« Alors je pense que ce qui serait génial ce serait de pouvoir avoir les classes de même niveau mais toutes à côté. [...] Ce serait même d'avoir une petite porte entre deux ou tu peux imaginer passer, ça peut être cool ! » (B)</p>
	Collaboration entre professionnels et coenseignement	
	RE : <p>« L'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé, l'éducateur, et bien il est responsable de l'enfant. Que ce soit pour la surveillance du bus, pour l'amener aux toilettes, pour ci, pour ça, et puis ça, ça demande de la collaboration, ça demande de l'échange en équipe, et ça demande un travail » (C)</p>	Enseignant : <p>« Ce serait soit on pourrait préparer quelque chose ensemble parce que là on estime que c'est important et après on pourrait se séparer les groupes, ça pourrait être une qui prépare une leçon et l'autre qui est là pour aider, pour intervenir s'il faut ou l'inverse. » (C)</p>

4.3 PASSAGE PROGRESSIF DE L'INTEGRATION A L'INCLUSION SCOLAIRE

4.3.1 DE L'INTEGRATION A L'INCLUSION SCOLAIRE : VISIONS DES SUJETS

Les six sujets interrogés se disent favorables à l'inclusion scolaire, « *Moi je pense que pour la plupart qui ont de la difficulté scolaire, ce serait fabuleux* » (Ens. A) ; « *Donc l'inclusion, moi sur le principe, oui !* » (RE A). Cependant, ces derniers précisent que ce changement ne pourrait avoir lieu aujourd'hui car il existe des freins : « *Je pense que ce serait bien. Par contre, il faut*

nous donner des moyens. » (Ens. C) ; « Bon en termes de concepts, comme je l'ai compris, intégration et inclusion, oui. Je vais pas dire l'inverse. Ça me paraît évident. Après, non, il est pas souhaitable d'emblée comme ça parce qu'on est pas prêt. » (RE C). Ces freins sont précisés dans le tableau 8 et illustrés par des verbatims.

Tableau 8 - Freins à l'école inclusive

Freins	Verbatims illustratifs
Budget	<p>« On aura toujours un élément qui est primordial qui est le financement de tout ça. » (RE A)</p> <p>« Alors possible, je sais pas, parce que moi, ce qui m'inquiète, c'est au niveau budgétaire. » (RE B)</p> <p>« En plus, avec les restrictions budgétaires et voilà. C'est un beau projet je trouve, sur le papier, mais je pense que soit ils mettent vraiment des moyens à disposition et là ça devient réalisable mais dans ces conditions-là... » (Ens. C)</p>
Vision des politiques	<p>« Parce que c'est vrai que notre enseignement, enfin le cadre que nous impose la DICS, il est pas fait pour cette diversité-là. » (Ens. A)</p> <p>« Parce que je pense qu'on est juste pas prêt, les gens ont pas compris que l'école ça coûte, ça rapportera jamais rien dans l'immédiat mais que c'est une priorité. Ça et la santé, c'est les deux seules priorités. » (RE A)</p> <p>« Mais moi je vois, avec ces lois scolaires, quand j'échange avec des députés ou autres, souvent ça leur passe à des kilomètres dessus. » (RE B)</p>
Vision de la population	<p>« Les gens ont une notion de l'école par rapport à ce qu'eux ont vécu à l'école, parce que tout le monde a une idée de ce que c'est l'école. Et puis, je pense que c'est un gros obstacle pour avancer dans cette direction-là. » (RE A)</p> <p>« Je pense quand même que les gens sont encore pas prêts, les parents sont encore pas prêts. » (Ens. B)</p> <p>« La société dans laquelle on vit est quand même très compétitive. [...] A mon avis, c'est quelque chose que l'on doit changer plus globalement. Il faut aller au-delà de l'école je pense. » (Ens. C)</p>
Vision des enseignants	<p>« Et il y a beaucoup de collègue, dans mon école ou ailleurs, qui veulent avoir leur classe, leurs élèves, leurs règles, leurs décisions et puis c'est pas concevable de mélanger les enfants, de faire différemment de ce qui a toujours été fait. » (Ens. A)</p> <p>« Je pense qu'ici il y aurait beaucoup de résistance. On est encore en train de travailler sur l'intégration, au cas par cas en fonction des enseignants qui, dans leur classe ont un élève en intégration. Et c'est vrai que les enseignants se forment en fonction des pathologies qu'ont les enfants qui arrivent dans leur classe. Il y a des formations sur l'autisme à longueur d'année. Mais l'enseignant qui a pas d'élève autiste dans sa classe, il va pas aller suivre la</p>

	<p>formation parce qu'il a d'autres formations qui sont plus à propos par rapport à sa réalité. » (RE A)</p> <p>« Elles sont un peu dépassées par ça, parce qu'elles ont pas compris le système de l'école inclusive et ce que ça implique. Elles voient que « J'aurais 2-3 élèves – ce qui n'est déjà pas vrai –, j'aurais 2-3-4-5 élèves en plus et je toucherais plus Terre et puis j'arriverais pas à en faire façon » » (RE B)</p>
Incohérence entre théorie et pratique	<p>« Et là, on a l'enfant au centre ! Parce que nous, on n'arrête pas de le dire « l'enfant au centre » mais il est pas au centre. Mais on y avance. » (Ens. B)</p> <p>« Mais la loi sur la scolarité obligatoire, si on la lit, elle est magnifique cette loi ! Mais après qu'est-ce qu'on met à disposition pour appliquer la loi, c'est toujours ça le problème. La théorie et la pratique (rire). » (RE B).</p>
Séparation de la pédagogie spécialisée et de la pédagogie ordinaire	<p>« On vient de changer de loi scolaire, cette loi scolaire parle d'intégration, tout y est dedans, mais on n'a pas jugé utile d'inclure la loi sur l'enseignement spécialisé dans la loi scolaire. On a deux lois différentes. Donc pour moi ça montre bien le côté schizophrénique du truc : d'un côté « oui, oui, oui, on y va » mais de l'autre côté c'est « non, non alors il y a une loi sur l'enseignement spécialisé et une loi... ». Mais pourquoi on sépare ces deux choses ? » (RE A)</p> <p>« Je vous donne un exemple concret, pour moi, tant qu'il y aura des enseignants spécialisés dans l'établissement qui font pas vraiment partie de l'établissement parce qu'ils font partie d'un autre secteur et qu'ils sont pas, on va dire, sous la direction du RE et puis ils viendront déjà pour des élèves particuliers qui resteront particuliers parce qu'ils ont mis une étiquette particulière, qu'on veuille la mettre ou pas. » (RE C).</p>

Les sujets de l'établissement C s'interrogent également sur les bénéfices de ce passage pour les élèves : « *Je me disais que dans certains cas, je ne suis pas sûr que ce soit toujours favorable à l'enfant.* » (Ens. C) ; « *Il faudrait calculer les bénéfices de l'inclusion. Parce que peut-être que c'est un bénéfice pour les élèves qui pourraient être stigmatisés, qui ont des problématiques, j'espère... Mais en même temps, j'en suis pas sûr.* » (RE C). Le RE A ajoute également « *On dit intégration: nickel. Inclusion, j'ai un peu tous les voyants qui s'allument, qui se mettent à sonner de tous les côtés... Parce que l'intégration à côté c'est simple. C'est assez carré, on se débrouille, on a un peu d'aide et on fait. L'inclusion, on repense le système en entier.* ». Enfin, le RE B précise que l'intégration elle-même n'est pas encore assez bien définie: « *Nous, on a deux classes de soutien, il y a des classes de logo, donc classes de langue et après il y a des classes d'enseignement spécialisé qui, certes, sont dans les établissements primaires pour la plupart, parce que c'est une sorte... enfin c'est un peu camouflé, mais ils sont intégrés, ils sont dans l'établissement (rire). Mais on a rien à voir avec, mais ils sont là. C'est pour ça que je dis que c'est très ancré cette séparation.* ».

De plus, les sujets ont exposé les implications qu'aurait ce passage selon eux. Les principales implications citées se situent au niveau des élèves : « *Ça impliquerait de ne pas avoir cette appartenance « c'est ma classe, c'est ma maîtresse » mais d'avoir « c'est mon niveau, pour cette branche-là». Accepter de se retrouver, même si on a 12 ans, de se retrouver avec les « petits » de 10 ans pour un thème de math et de se retrouver pour la gym avec les tout-forts ou bien de, en dessin, se retrouver avec ceux qui ont beaucoup de peine à tenir un pinceau. [...]* Vraiment montrer que c'est positif, que c'est pas grave ! Ça je le fais déjà. » (Ens.A) et de l'organisation de l'école : « *Je pense que déjà ça impliquerait, je pars au niveau de l'école, de mettre en place certaines choses, au niveau des savoirs vivre, savoirs être, des différences, ces choses-là. » ; « j'imagine un élève qui n'a pas de perceptions au niveau social, qui pourrait partir, je me dis qu'il faudrait faire quelque chose parce qu'ici tout est ouvert, des choses comme ça. »* (Ens. C). Le RE C indique également que ce passage impliquerait une plus grande collaboration entre les directions des enseignants spécialisés et celles des enseignants ordinaires.

Enfin, les enseignants interrogés expriment qu'établir une pédagogie de l'inclusion dans leur établissement est impossible « *Dans mon école non. »* (Ens. A) ; « *Impossible »* (Ens. B). Cependant, ils expriment pouvoir le faire plus facilement au niveau de leur classe, du moins en partie : « *Oui, ça je pense que c'est clairement possible. Des pratiques inclusives, je pense que c'est clairement possible. Il faut aménager certaines choses, il faut trouver des collègues qui sont ok de le faire avec toi, mais à 100% de l'inclusion, à l'heure actuelle, je pense que c'est hors de question. »*(Ens. B) ; « *En partie. Si j'ai de l'aide oui. Mais sans aide... Je resterais dans la différenciation assez basique, assez « bateau », en faisant comme je fais déjà attention. Mais autant... difficilement. »* (Ens. A). Les RE indiquent que cela serait difficile au vu des freins cités plus haut.

Enfin, les enseignants A et B s'accordent sur le fait que ce passage prendra du temps : « *J'ai beaucoup de peine à croire que ça va se faire dans les vingt ans »* (Ens. A) ; « *Si ça évolue, moi je compterais ça en décennies plus tard. »* (Ens. B). Les RE expliquent qu'il existe une volonté d'aller vers l'inclusion au niveau du partenariat entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire mais que cela n'est pas encore assez pertinent : « *Ce serait possible le jour où on... Parce que maintenant la réflexion s'est faite dans le sens où les enseignants spécialisés seront rattachés à des établissements. Et là, ils ont déjà commencé, en tout cas au*

niveau du SESAM, ils ont déjà commencé, un petit peu, à aller dans ce sens. » (RE B) ; « Moi, j'ai l'impression qu'il est déjà en marche. Depuis trois ans, il est déjà en marche. On essaie, enfin, il est déjà en marche mais on va pas dans quelque chose de pertinent ou bien ça va venir et des gens ont déjà réfléchi à ça. » (RE C).

4.3.2 LES BESOINS POUR ALLER VERS L'INCLUSION

Les sujets ont évoqué six catégories de besoins afin d'appliquer des pratiques plus inclusives. Ces derniers sont présentés par la figure 3.

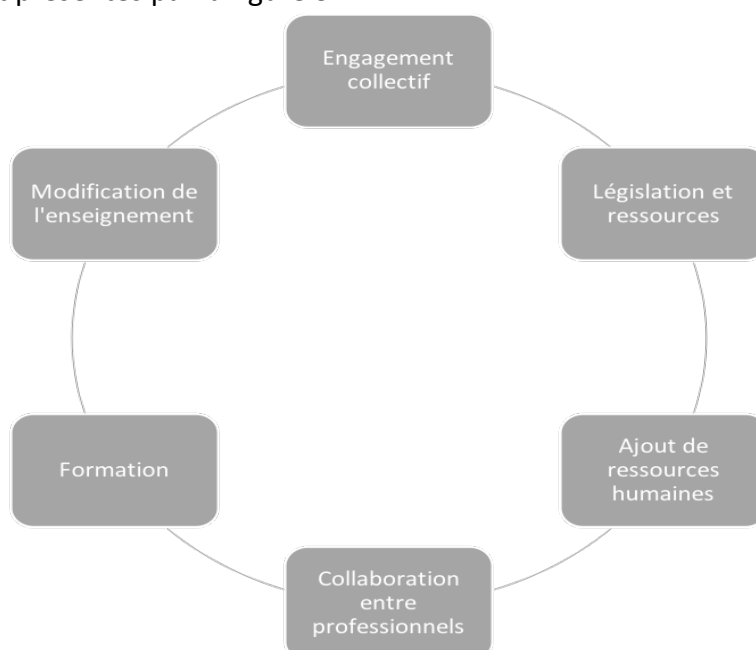


Figure 3 - Catégories de besoins

Ces différentes catégories sont détaillées et illustrées par le tableau 9.

Tableau 9 - Illustrations des besoins

	Besoins	Verbatims illustratifs
Engagement collectif	<ul style="list-style-type: none"> -Volonté de pratiquer l'inclusion (Ens. B) -Changer la vision des professionnels (Ens. A / RE A, B) 	<p>« Il manquerait la place, il manquerait les gens, il manquerait des thérapeutes qui sont là aussi pour encadrer, il manquerait des gens qui leadent le projet, des envies de faire ça. » (Ens. B)</p> <p>« Et puis, dans notre équipe-là, il y en a, clairement, qui ont pas envie de collaborer. On a proposé de faire les planifications de français, de math et d'environnement tous ensemble pour les 7 et les 8H, on s'est retrouvé à trois... et on est cinq classes, six personnes en tout. » (Ens. A)</p>

	<p>-Être soutenu par la hiérarchie (Ens. A, B / RE C)</p> <p>-Préparer les parents au changement (Ens. A, B, C)</p>	<p>« Et l'appui du RE aussi et de l'inspecteur qui donneraient leur accord pour faire ce projet et qui expliqueraient que c'est normal que les enfants soient évalués différemment, que l'enseignement est différent pour chacun... Ouais... Avoir ce renforcement, se dire qu'ils sont là ceux de la hiérarchie et qu'ils sont à fond derrière toi » (Ens. A)</p> <p>« Et puis après, préparer les parents aussi. Parce que pour les parents, de se dire « Euh, mais mon enfant il fait des cours de math avec les 8H mais il est en 7H, mais comment ça se passe, c'est pas possible ! ». Aussi pour les tranquilliser, pour leur expliquer ce qui est bien dans cette manière de fonctionner » (Ens. A)</p> <p>« Typiquement, dans l'école où on est, les attentes sont quand même assez grandes, il y a un genre de population qui a pas mal d'attentes pour ses enfants et qui vise plutôt le haut que le « voilà, tant pis, mon enfant est content comme ça, il va à l'école, tout va bien. » » (Ens. C)</p>
Modification de l'enseignement	<p>-Changer / adapter les moyens d'enseignement (Ens. A / RE B)</p> <p>-Modifier le fonctionnement de l'institution scolaire (Ens. C / RE A)</p>	<p>« Plus de moyens d'enseignement aussi. Parce que je pense que... Typiquement, la méthode de math ou <i>L'île aux mots</i>, c'est pas adapté à tout le monde. Enfin, comme la plupart des méthodologies. » (Ens. A)</p> <p>« Je pense qu'on reverrait tout de A à Z. Ce que je veux dire c'est que maintenant on a ce nouveau plan d'étude romand qui est sorti, mais bon il est plus tellement nouveau, ça fait déjà plusieurs années, mais est-ce qu'on pourrait utiliser ça tel quel pour une classe qui, finalement, serait encore plus hétérogène qu'elles ne le sont déjà maintenant ? Donc moi, je pense déjà qu'en lien avec le plan d'étude, tous les moyens didactiques, est-ce qu'il faudrait encore avec des livres et tout ça ou est-ce que ce serait à l'enseignant d'amener la matière selon la classe, le type d'élèves et puis en collaboration, parce que moi je défends toujours l'enseignante au primaire et l'enseignante spécialisée qui collaboreraient. » (RE B)</p>
Législation et ressources	<p>-Changer la vision des politiques (Ens. A / RE A, B)</p> <p>-Obtenir plus de budget (Ens. A, B, C / RE A, B, C)</p>	<p>« Ben tout est lié! Les budgets de la commune sont liés à l'école puisque les murs c'est la commune qui les... Les écoles c'est les communes qui les développent. Alors elles regardent par rapport à leur budget, bien sûr il y a des subventions de l'État et de la Confédération mais en même temps c'est quand même eux qui ont le dernier mot parce que les coûts leur reviennent et encore une fois les politiques qui gèrent ça, je suis pas sûr qu'ils en sont là. » (RE B)</p> <p>« C'est la crainte que j'ai avec une mise en place de l'inclusion. C'est que finalement, c'est bien joli, on peut décider d'une inclusion mais si les moyens ne suivent pas, c'est compliqué. » (RE A)</p>

Ajout de ressources humaines	<p>-Plus de personnes formées (spécialisées ou non) dans les établissements (Ens. A, B, C / RE A, B, C)</p>	<p>« Le problème que je vois, en tout cas au niveau des enseignantes primaires, c'est qu'elles sont déjà pas mal surbookées et de mettre encore des enfants en intégration mais sans appui et sans les moyens, c'est pas possible. » (RE B)</p> <p>« Et avoir, dans l'école, les moyens, des enseignants d'appui qui joueraient le jeu, qui viendraient, et puis des moyens différents. » (Ens. A)</p>
Collaboration entre les professionnels	<p>-Définir les rôles de chacun (RE A, B, C)</p> <p>-Adapter la charge de travail (Ens. A / RE B)</p>	<p>« C'est l'élément qui m'a toujours un petit peu surpris sur la façon dont on a mis en place ces intégrations. Je prends toujours l'exemple : si moi, maintenant, je veux aller comme enseignant spécialisé dans un établissement comme <i>Les Buissonnets</i>, par exemple, à Fribourg, on me répondra que je suis pas formé pour. Mais par contre, en tant qu'enseignant, on peut me mettre un enfant qui pourrait être dans cet institut-là et puis là, pas de problème, je suis assez formé pour m'en occuper alors que la situation est pire parce que j'ai 20 autres élèves à gérer. » (RE A)</p> <p>« Et puis je pense qu'il faut absolument prendre en compte les difficultés réelles dans les classes. De ce que j'ai dit, par exemple, les enseignants qui ont de la peine avec certains élèves, voilà. Il y a des enseignants spécialisés, il y en a d'autres, on a fait son choix. » (RE C)</p> <p>« Mais c'est vraiment comment faire pour bien faire et surtout, pas passer en burnout. » (Ens. A).</p>
Formation	<p>-Modifier la formation (Ens. B / RE A)</p> <p>-Créer une formation (Ens. A, B/ RE A, B, C)</p> <p>-Obtenir plus d'information (Ens. B, RE C)</p>	<p>« J'aurais besoin de faire des cours. » (Ens. A).</p> <p>« Tu t'y prends comment, tu fais comment ? Moi je serais paumé ! Je pense qu'il faudrait des gens qui chapeautent un peu le tout et qui orientent d'autres personnes. » ; « Et bien, la formation est quand même différente. Au niveau de la HEP, typiquement, on a appris aussi à être avec un classe, à agir avec les intervenants externes. Mais de là à passer sur un mode d'inclusion comme ça, je pense qu'il faudrait adapter la formation de toute façon, à la base. » (Ens. B)</p> <p>« Donc je pense qu'il y aurait un travail à faire au niveau de la formation des enseignants et de la formation des enseignants spécialisés. Qu'ils se mettent un peu à jour pour qu'ils aient une vision un peu semblable sur la suite, ce serait le premier élément. » (RE C)</p> <p>« Pour les RE, avoir un mandat, quelque chose de très clair qui nous est donné en disant « Vous devez faciliter l'inclusion, vous devez mettre ça en œuvre ». Qu'on ait une formation sur qu'est-ce que c'est, etc. Parce que voilà, ça m'échappe. » (RE C)</p>

5 DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre, les principaux résultats seront discutés à l'aide des questions de recherche de ce travail, et mis en lien avec des aspects théoriques. Je rappelle ici ces questions :

- Sur le chemin qui mène de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire, quelles sont les représentations de responsables d'établissement et d'enseignants des écoles primaires fribourgeoises ?
- De l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire : quelles sont les pratiques mises en place par les écoles ordinaires ?

Plusieurs aspects découlant de ces questions seront discutés : compréhension des concepts d'intégration et d'inclusion scolaires ; rapport au passage de l'intégration à l'inclusion scolaires ; pratiques et souhaits actuels permettant de travailler avec la diversité ; exemples de diversité cités.

5.1 COMPREHENSION DES CONCEPTS D'INTEGRATION SCOLAIRE ET D'INCLUSION SCOLAIRE

Les sujets interrogés, qu'ils aient déjà eu des élèves en intégration ou non, ont défini l'intégration scolaire en se centrant sur les EBP et sur leur déficit. Cependant, lorsque l'on lit la définition de ce concept, présentée dans le cadre théorique, on peut alors s'apercevoir que l'intégration scolaire ne s'arrête pas simplement à l'EBP, mais que différents éléments entrent également en jeu : l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé, les élèves dits « ordinaires » et l'environnement de l'élève (Bless, 2004). Ces derniers aspects ne furent que peu cités. J'émettrais ici l'hypothèse que cela est dû à la manière dont l'intégration a été mise en place et aux moyens que le système scolaire fribourgeois a accordé à celle-ci. En effet, l'intégration des EBP est permise lorsque ces derniers répondent aux critères fixés par l'institution (Pelgrims, 2016) et, selon moi, cet élément favoriserait la focalisation sur les déficits de ces élèves. De plus, il serait également possible de considérer que le principe de normalisation est encore ancré dans la vision des professionnels, les poussant ainsi à placer le handicap comme un élément central (Pekarsky, 1981, cité dans AuCoin & Vienneau, 2015).

De ceci découlerait peut-être une peur chez les différents acteurs de ne pas être à la hauteur face à ces enfants intégrés, car ils voient alors leur identité professionnelle changée (Ramel,

2010). De plus, ces élèves sont souvent considérés comme étant « une source de difficultés pédagogiques » (Ebersold, 2009, p.76) ce qui pourrait également expliquer pourquoi ils les placent au centre de leur définition. En effet, comme le soulignent Scruggs et Mastropieri (1996, cités dans Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013) dans leurs recherches, seul un petit nombre d'enseignants pense qu'ils ont suffisamment de compétences, de temps et de ressources pour accueillir ces enfants dans leur classe. De plus, l'intégration scolaire est souvent perçue comme étant un facteur de stress (Curchod-Ruedi et al., 2013). Cependant, la recherche de Bless (2004), par exemple, indique que le stress et l'anxiété créés par l'intégration diminue avec le vécu de telles situations. De ces constats, je déduirais que l'intégration doit encore être travaillée et expérimentée afin qu'elle soit comprise par les acteurs scolaires, diminuant ainsi l'anxiété qu'elle peut générer. En effet, on peut alors penser que tant que l'intégration provoquera cette anxiété, un changement vers une pédagogie inclusive serait quelque peu utopique.

En ce qui concerne la définition de l'inclusion, les RE avaient généralement plus de facilité à poser des mots sur ce concept que les enseignants. De cela découlerait, selon moi, l'hypothèse que, dans les sujets interrogés, les RE s'intéressent plus que les enseignants aux nouvelles recherches faites en science de l'éducation. Du côté des enseignants, aucun d'entre eux n'a su définir ce concept. En ce qui concerne ceux présents sur le terrain depuis un nombre d'années important et sortant de l'École Normale, cela peut sembler relativement normal. En effet, le programme était différent et les notions d'intégration et d'inclusion n'étaient que peu, voire pas développées, contrairement à la formation dispensée aujourd'hui à la Haute École Pédagogique (HEP). Ainsi, ils se conforment simplement aux exigences du système scolaire actuel. Le cas de l'enseignant ayant étudié à la HEP est plus étonnant. Effectivement, je pensais que ce dernier aurait plus de connaissances sur le sujet car, pendant sa formation, il a suivi des cours relatifs aux concepts d'intégration et d'inclusion. Cependant, ce ne fut pas le cas. Ainsi, je peux émettre l'hypothèse qu'une fois sur le terrain, les jeunes enseignants se conforment aux directives du système qui, je le rappelle, ne mentionne pas le terme d'inclusion (CDIP, 2007).

Afin d'appuyer cette hypothèse, il est intéressant de remarquer que les sujets, lorsqu'ils ont communiqué les besoins qui permettraient, selon eux, de passer à l'inclusion, ont insisté sur le fait que la vision des politiques devait être changée et qu'une formation devait être créée.

Comme cela est expliqué dans le cadre théorique, la formation joue un rôle important dans le passage à l'inclusion (Tremblay, 2012 ; Bélanger, 2006). De ce fait, une première question émerge selon moi : avant même de créer une formation, la formation initiale actuelle ne devrait-elle pas être changée afin de permettre aux futurs enseignants (ordinaires et spécialisés) d'appliquer dans leur classe une pédagogie de l'inclusion ? De plus, comme l'expliquent Lesar et ses collaborateurs (1997, cités dans Prud'homme, 2015), des cours seuls ne suffisent pas à mettre en place des pratiques plus inclusives. En effet, « la formation doit d'abord puiser dans l'expérience, les exemples et les situations concrètes que peuvent reconnaître les apprenants » (Prud'homme, 2015, p.349) et ainsi permettre aux apprenants de réaliser un processus d'abstraction. En d'autres termes, les futurs enseignants doivent pouvoir vivre des expériences de réelle inclusion afin de réaliser cette pédagogie dans leur classe (Prud'Homme, 2015). Cependant, il est difficile, voire impossible, de vivre ce genre d'expériences lors des stages proposés en formation initiale. Ces différents aspects pourraient, selon moi, servir de justification au fait que les enseignants, et ce peu importe leur nombre d'années d'expérience, ne puissent pas définir l'inclusion scolaire. Enfin, le vécu des enseignants joue un rôle dans leur manière d'enseigner. La plupart ayant reçu un enseignement plutôt traditionnel, il leur serait plus difficile de se représenter des pratiques pédagogiques très différentes (Prud'homme, 2015).

Dans un deuxième temps, une autre question se dégage : la formation ne devrait-elle pas offrir la possibilité de travailler avec les différents acteurs (enseignants spécialisés, thérapeutes, logopédistes, etc.) dans le but de permettre aux futurs enseignants de répondre pleinement aux besoins de leurs futurs élèves ? En effet, bien qu'elle tente déjà de le faire, tous les futurs enseignants n'ont pas pu avoir l'opportunité de collaborer avec ces acteurs. Comme l'expriment Potvin et Lacroix (2009), le fait de collaborer permet de diminuer l'anxiété ressentie face à la diversité et, ainsi, de réduire le sentiment de solitude. Nous avons déjà pu voir que cette crainte de la diversité est réelle alors pourquoi ne pas permettre cette collaboration directement pendant la formation dans le but de diminuer cette anxiété future ?

Il est intéressant de remarquer que la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS] (2017) exprime ceci :

La prise en charge d'enfants à besoins particuliers est facilitée par une bonne préparation de base des enseignant-e-s ordinaires, dans le cadre de leur formation, à la gestion de groupes hétérogènes et à la différenciation. Cette dernière est considérée comme faisant partie des instruments pédagogiques centraux. (CSPS, 2017)

Cependant, et comme nous avons pu le voir, cette préparation ne serait peut-être pas suffisante. Pour pallier à cela, des formations continues pourraient-elles être créées ?

En effet, les sujets ont émis le souhait qu'une formation expliquant l'inclusion et donnant des pistes concrètes soit mise en place. Actuellement, les formations continues proposées par le canton de Fribourg ne traitent que peu voire pas de ce concept. Cependant, selon Tremblay (2012), la formation joue un rôle majeur dans la mise en pratique d'une pédagogie de l'inclusion. De plus, selon Bélanger (2006), les formations continues ont en partie pour but de répondre aux besoins des enseignants. Je pense alors qu'il serait peut-être favorable de créer une telle formation afin de permettre aux enseignants une découverte (ou une redécouverte) des concepts d'intégration et d'inclusion. En outre, je pense que ceci pourrait permettre à ces acteurs une meilleure compréhension des différences existantes entre ces deux concepts et de l'impact qu'aurait un tel passage sur le système scolaire actuel.

5.2 RAPPORT AU PASSAGE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE À L'INCLUSION SCOLAIRE

Comme les résultats de ce travail l'indiquent, les sujets se montrent plutôt favorables au passage vers l'inclusion et conscients que l'école se transforme petit à petit. Cependant, on peut discerner dans leur discours une certaine crainte, mise en avant par les différents freins cités. Cette crainte me semble relativement normale. En effet, comme cela est explicité à plusieurs reprises dans ce travail, la loi scolaire actuelle n'indique à aucun moment le terme « inclusion ». De plus, et comme nous avons pu le voir dans la discussion concernant les définitions, les sujets ne maîtrisent pas encore parfaitement le concept d'intégration. Un nouveau changement, aussi profond et subtil que serait le passage à l'inclusion, modifierait encore une fois l'identité professionnelle des enseignants (Ramel, 2010). Ainsi, et comme le souligne Ramel et Bonvin (2014), les acteurs de l'école ordinaire (enseignants comme RE) doivent être accompagnés dans la mise en place de l'inclusion en partageant et analysant des situations concrètes avec des professionnels de l'inclusion. Cet accompagnement est encore très rare dans le canton de Fribourg. Cependant, au niveau suisse, de tels formations et accompagnements commencent à voir le jour. Cela est le cas dans le canton de Vaud, par

exemple. En effet, la loi scolaire sur la pédagogie spécialisée (RLPS), qui entrera en vigueur en 2019, prévoit le développement de la pédagogie inclusive au sein des écoles vaudoises.

Lorsque l'on observe les principaux freins cités par les sujets, il est intéressant de remarquer que la majorité d'entre eux sont des éléments sur lesquels les sujets n'ont pas d'impact direct. De ce constat, je déduirais qu'afin de dissimuler leurs craintes, les sujets mettent en avant des aspects sur lesquels ils ne peuvent pas agir afin de se rassurer. Je tiens cependant à nuancer ce propos car ces freins sont bien réels.

Certains sujets se sont interrogés sur les bénéfices de l'inclusion pour tous les élèves. On peut alors remarquer, encore une fois, un manque d'information par rapport à ce concept, et peut-être une certaine confusion avec le terme d'intégration. Cette confusion, comme l'indique Bélanger (2006), est courante et se retrouve chez les différents acteurs de l'école. Cependant, plusieurs recherches indiquent que la pédagogie de l'inclusion est bénéfique non seulement pour les EBP, mais aussi pour les élèves ordinaires au niveau des apprentissages « scolaires » et sociaux (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011; Katz et Mirenda, 2002a citées dans Vienneau & Thériault, 2015). La recherche de Katz et Mirenda (2002a, citées dans Vienneau & Thériault, 2015) conclut, par ailleurs, que l'inclusion ne produit aucun effet négatif sur les élèves dits ordinaires.

Dans le précédent chapitre, il est possible de remarquer que lorsque l'on demande aux enseignants s'il est possible, aujourd'hui, de mettre en place une pédagogie inclusive dans leur établissement, un « non » catégorique ressort. Cependant, lorsque cette même question leur est posée au niveau de leur classe, ces derniers indiquent que cela est plus facilement réalisable. Selon moi, une question apparaît ici : si les enseignants pensent qu'ils peuvent mettre en place des pratiques plus inclusives, pourquoi ne partagent-ils pas ces idées avec leurs pairs afin d'établir une pédagogie de l'inclusion dans l'établissement ? De plus, comme nous avons pu le voir dans la présentation des résultats, la hiérarchie, représentée ici par les RE, serait favorable à ces pratiques. Enfin, comme cela est expliqué dans le cadre théorique, l'engagement collectif et la collaboration entre les professionnels sont essentiels à l'élaboration d'une école inclusive et permettent de se sentir encouragé et soutenu (Perrenoud, 1987). J'avancerais donc l'hypothèse que malgré les craintes des sujets, il serait déjà possible, petit à petit, d'aller vers l'inclusion dans ces établissements fribourgeois.

Les besoins nommés par les sujets peuvent être mis en relation avec les freins explicités par ces derniers. Il est également possible de constater que les différentes catégories de besoins sont citées tant par les enseignants que par les RE. Selon moi, on peut voir également ici une certaine cohésion entre les acteurs qui permettrait d'aller vers l'école inclusive. En d'autres termes, comme les RE et les enseignants ressentent les mêmes besoins, je peux émettre l'hypothèse que le leadership présent dans les établissements représentés permettrait la mise en place d'une école inclusive, ou du moins de pratiques inclusives. De plus, comme l'indiquent Thibodeau et al. (2016), la direction joue un rôle majeur dans la mise en pratique de l'inclusion car : « elle coordonne les requêtes individuelles ou collectives et s'assure de la cohérence des décisions en regard de la mission de l'école et du respect des encadrements légaux et réglementaires » (p. 63). Je déduirais ici que les directions des établissements représentés tiennent déjà ce rôle et permettraient ainsi un passage vers l'inclusion.

Les besoins les plus cités correspondent également aux freins les plus cités et sont des éléments sur lesquels les sujets n'ont, encore une fois, pas d'impact direct. Cet aspect renforce, selon moi, l'impression que les sujets ont peut-être des craintes face à cette transition. Cependant, il est également possible de remarquer que cet aspect n'est pas valable pour la totalité des besoins cités. Une interrogation apparaît alors, selon moi : si certains besoins relèvent de la responsabilité même des acteurs représentés, certains changements ne pourraient-ils pas déjà être opérés ? L'hypothèse ayant été émise plus haut, que le leadership présent dans les établissements permettrait des changements, permet de m'interroger : quels sont les éléments qui freinent les RE ? Lorsque l'on s'intéresse aux textes légaux, il est possible de s'apercevoir que ces derniers sont très permissifs quant aux pratiques et mesures à mettre en place dans les écoles ordinaires. En effet, comme le soulignent Noël et Gremaud (2014), le RE et l'enseignant sont amenés à interpréter la loi afin que celle-ci réponde au mieux à leurs besoins et leur permette de réaliser un maximum de leurs idées. De plus, il est du ressort de la hiérarchie de mettre en place des conditions-cadres et anticiper les moyens permettant de développer des pratiques inclusives dans leur établissement (Ramel & Bonvin, 2014). Ici encore, j'avancerais l'hypothèse que, comme les idées citées ne sont pas encore conventionnelles, ces individus craignent de mettre certaines choses en place de peur de sortir des sentiers battus et de se sentir seul dans leur changement. Cependant, si personne ne prend d'initiatives, des changements s'opèreront-ils un jour ?

Enfin, on remarque que les besoins cités sont en lien direct avec les caractéristiques de l'école inclusive que fait Morefield (2002, cité dans Vienneau, 2006) (voir annexe D). Je peux alors en déduire que les sujets ont compris la nature des modifications qui devraient être apportées au système actuel afin de mettre en place une telle pédagogie.

Il est intéressant de noter que la question des besoins a été posée en fin des entretiens, ce qui a peut-être permis aux sujets de visualiser le concept d'inclusion et d'ainsi en comprendre les enjeux.

5.3 PRATIQUES ET SOUHAITS ACTUELS

Les pratiques utilisées actuellement par les sujets afin de gérer la diversité pourraient toutes être transposées dans une visée inclusive car elles ont pour but de répondre aux besoins des élèves. Cependant, je tiens à préciser que la simple évocation de ces pratiques ne suffit pas à permettre le passage à l'inclusion. En effet, c'est la mise en pratique, les actions concrètes qui le permettront.

Du côté des RE, il est intéressant de remarquer qu'ils précisent privilégier le bien-être et les apprentissages de l'élève mais que dans leur définition, ces paramètres n'apparaissent pas. Néanmoins, je pense que cela pourrait indiquer que ces derniers ont compris que, comme l'explique Vienneau (2006) (voir page 5 de ce travail), l'intégration se joue à trois niveaux et que ces niveaux ont tous de l'importance et permettent une intégration réussie.

Les pratiques citées permettent, selon moi, de supposer que les sujets prennent à cœur de répondre aux besoins de leurs élèves, de travailler avec la diversité présente dans leur classe et qu'ils cherchent des moyens leur permettant de faire en sorte que chacun se sente bien. Il est intéressant d'observer que ces éléments font partie intégrante de la définition de l'inclusion que fait Matsuura (2008). De plus, il est possible de remarquer qu'à aucun moment les sujets ne définissent leurs pratiques comme étant inclusive ou intégrative. Je relève cet aspect car je pense que cela aurait pu être le cas étant donné que le thème de la recherche met en avant les termes d'intégration et d'inclusion.

En outre, on peut s'apercevoir que toutes les pratiques ayant été citées sont actuellement travaillées lors de la formation initiale à la HEP. Cependant, dans cette formation, d'autres pratiques permettant de travailler avec la diversité, comme le coenseignement, par exemple,

sont également étudiées mais n'apparaissent pas ici. Je m'interroge alors : bien qu'elles aient été vues, ces pratiques seraient-elles actuellement applicables sur le terrain ? Ainsi, il paraîtrait un problème dans le lien entre la théorie et la pratique.

La pratique la plus favorisée est celle de la différenciation. Rappelons, dans un premier temps que cette pratique est obligatoire (CIIP, 2003). Les sujets ont par ailleurs explicité qu'ils la voyaient comme un élément logique et naturel à mettre en place mais n'ont pas cité les finalités de l'école comme explication. Je m'interroge alors : les sujets sont-ils conscients que la différenciation, selon le texte de la CIIP en 2003, exprime qu'il est du devoir des enseignants de différencier ? Si cela est le cas, serait-ce l'explication de sa popularité chez les individus interrogés ? Si d'autres pratiques, telles que le décroisement ou encore le coenseignement avaient été inscrites dans de tels documents, seraient-elles également les plus populaires ?

Enfin, il est intéressant de constater que les sujets, afin de travailler avec la diversité de leur classe, n'hésiteraient pas à demander de l'aide à d'autres professionnels de l'éducation. Cet aspect permettrait, selon moi, d'avancer le fait que les enseignants collaborent de plus en plus afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Comme cela a été précisé dans le cadre théorique, la collaboration entre les acteurs est un des moteurs de l'inclusion (Perrenoud, 1987).

5.4 EXEMPLES DE DIVERSITE CITES

Comme cela a été explicité dans la présentation des résultats de ce travail, le nombre d'exemples ainsi que le type de diversité cité par les sujets diffèrent en fonction de leur métier (enseignant ou RE). Il est intéressant de remarquer que les RE citent majoritairement comme exemple de diversité les élèves étant en intégration et ceux suivis en ECSI et font de même lorsqu'ils expliquent les pratiques qu'ils mettent en place pour travailler avec la diversité. Cela pourrait être dû au fait que c'est sur ce type de diversité que les RE pensent avoir le plus d'impact car ce sont eux qui répartissent les unités de soutien ECSI et qui gèrent les réseaux concernant les élèves intégrés. Enfin, un des RE donne également d'autres exemples, comme l'ont fait les enseignants.

Selon Thibodeau et al. (2016), la vision que porte la direction sur la diversité joue un rôle important dans la mise en place de pratiques inclusives. Je formulerais donc l'hypothèse que

si la direction visualise positivement et concrètement la diversité de son école, elle proposera et acceptera la mise en place de divers éléments permettant de répondre aux besoins de chacun.

Lorsqu'ils ont cité ces exemples, les sujets ont également parlé de leurs sentiments face à cette diversité. Deux éléments principaux s'en dégagent : le sentiment de solitude et la frustration. Ce sentiment de solitude serait, à mon sens, créé par le système lui-même et l'image très ancrée que la société, les enseignants et les futurs enseignants peuvent porter sur ce métier : l'enseignant est seul face à sa classe et se doit de tout gérer. J'émettrais également l'hypothèse que les deux éléments cités sont étroitement liés à l'identité professionnelle des enseignants (Ramel, 2010). Ces derniers ont choisi d'être des enseignants ordinaires. Or, il leur est désormais demandé de s'occuper également d'enfants qui fréquentaient, auparavant, des institutions spécialisées. De plus, la formation initiale actuelle et la formation continue ne peuvent promettre de permettre aux enseignants de construire une expérience inclusive qui leur sera par la suite transposable à leur classe. A mon sens, ces différents aspects ne font que renforcer cette impression « d'incompétence » relevée dans les études (Scruggs et Mastropieri, 1996, cités dans Curchod-Ruedi et al., 2013). Je m'interroge alors : la création d'une formation continue dans ce domaine et la modification de la formation initiale pourraient-elles diminuer ce sentiment « d'incompétence » ? En effet, un accompagnement solide des enseignants dans de telle situation, comme l'expriment Ramel et Bonvin (2014), pourrait diminuer ce sentiment.

Les sujets ont également émis le souhait d'avoir la possibilité de plus collaborer avec les professionnels, afin de gérer la diversité présente dans les classes. Ce constat fait ressortir, selon moi, une question : pourquoi ne le font-ils pas déjà ? En effet, comme nous avons pu le voir, leur RE semble être favorables à de telles pratiques. De plus, comme l'explique Perrenoud (1987), le travail en équipe permet de sortir de l'isolement, ce qui permettrait ainsi de pallier un des problèmes cités précédemment. La collaboration permet également de diminuer la frustration qui peut être ressentie par les enseignants face aux EBP, car elle permet de multiplier les points de vue, les idées et les pratiques. Elle permet donc d'apporter à chacun l'aide dont il a besoin (Perrenoud, 1987).

6 CONCLUSION

Au terme de ce travail, je peux constater que la mise en place de l'inclusion scolaire dans le canton de Fribourg semble difficile et prendra probablement encore du temps. Effectivement, le passage à des telles pratiques demande de grands changements au niveau sociétal, politique et scolaire. Néanmoins, cette transition se profile déjà, progressivement, dans le canton de Fribourg ainsi que dans d'autres cantons ce qui promet, à mon sens, un changement qui deviendra plus global avec le temps.

J'ai pu récolter, en menant des entretiens semi-directifs découlant du choix de mener une recherche qualitative, une riche quantité d'informations dont la qualité n'est pas négligeable. Ainsi, je peux ressortir de mes questions de recherche le fait que l'inclusion scolaire est encore un concept quelque peu méconnu chez les enseignants et les RE. De plus, ils ne semblent pas toujours réaliser tous les tenants et aboutissants d'un tel passage. Cependant, les sujets semblent être favorables au changement à condition que les aménagements nécessaires soient apportés. Une certaine sensibilité à la diversité est visible dans les établissements représentés dans cette recherche. De plus, les pratiques actuellement mises en place dans ces derniers, bien qu'elles ne soient pas expressément définies comme inclusives par les sujets, ont toutes pour but de répondre aux besoins de tous les élèves. L'inclusion en tant que telle n'est peut-être pas encore présente mais je pense qu'elle est en devenir.

Lors des entretiens, je me suis rendue compte que le sentiment de passer progressivement de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire est plus perceptible chez les RE que les enseignants. Cela se traduit notamment par le fait que de tels changements sont d'abord transmis à la direction avant d'être transmis aux enseignants. De plus, la loi scolaire fribourgeoise elle-même suggère des solutions intégratives et n'aborde à aucun moment le terme d'inclusion. Il en découle donc de profondes transformations au niveau légal mais aussi au niveau de la vision que la société et les acteurs scolaires portent sur ce concept. Des informations et des formations devront alors être mises en place afin de faciliter ces changements.

Les nombreuses lectures ainsi que les cours relatifs aux concepts d'intégration et d'inclusion scolaires m'ont aidée à élaborer mes protocoles d'entretien. Grâce à cela, j'ai pu hiérarchisé

les questions de manière cohérente. Cependant, lorsque j'ai dû mené lesdits entretiens, mon manque d'expérience m'a parfois posé problème. En effet, j'ai éprouvé des difficultés à savoir si je ne guidais peut-être pas trop les sujets dans leur réponse. De plus, j'ai parfois décidé de passer certaines questions afin d'éviter aux sujets de devoir se répéter mais je me suis aperçue, par la suite, que cela n'était pas toujours optimal. Cependant, je pense que les résultats de cette recherche ne s'en sont pas trop trouvés affectés étant donné leur richesse et leur aptitude à répondre à mes interrogations.

Je tiens également à rappeler au lecteur que seuls trois établissements représentés par un enseignant et leur RE ont participé à cette recherche. Il serait donc inconvenant d'établir des généralités. De plus, seuls deux professions de l'école ont été interrogées. Je pense qu'il serait donc intéressant, pour aller plus loin, de mener cette recherche auprès d'autres acteurs scolaires (enseignants spécialisés, parents, commune, DICS) afin de rendre compte de la vision qu'il porte à l'inclusion scolaire. De plus, afin d'avoir une vision plus réelle de ce qui se passe sur le terrain, je pense qu'il serait intéressant de filmer, par exemple, les enseignants dans leur classe afin de pouvoir observer leurs pratiques concernant la prise en compte de la diversité. En effet, je pense que les thèmes de la recherche ayant clairement été dits, ceux-ci ont peut-être dirigé les réponses des sujets.

Pour conclure, je dirais que ce travail a permis de développer un peu plus mon envie et ma détermination à utiliser des pratiques permettant de prendre en compte la diversité de ma classe et de répondre aux besoins des élèves. En effet, la mise en place de telles pratiques est bénéfique à tous les élèves et permet également un certain épanouissement professionnel. Ce travail m'a alors fait prendre conscience de l'importance actuelle de l'inclusion mais aussi de ses freins. En effet, le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion est encore semé d'embûches et demandera une transformation radicale du système scolaire. Enfin, et j'emprunte ici les mots de Raymond Brucker (1800-1875) : « Oser est le commencement de réussir. » (1841, p. 244). En effet, le système scolaire fribourgeois et ses acteurs doivent désormais se lancer et oser mettre en place une réelle pédagogie dans leurs écoles. Certains de leur proches voisins commencent à entamer le processus de transformation, cela permettra peut-être de leur donner le courage nécessaire pour se lancer à leur tour. Les différentes craintes émises par les sujets diminueront peut-être et la mise en place d'une formation et d'un accompagnement verra alors le jour.

En conclusion, je pense que l'école et ses acteurs devront poser les premières fondations de l'inclusion afin que le système scolaire et la société en comprennent les enjeux et se sentent invités à participer à l'élaboration de cette société qui fait rêver, celle où chacun est accepté tel qu'il est.

7 REFERENCES

AuCoin, A., & Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 65-86). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne & N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. (pp. 63-83). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39(2), 105-121.

Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 2(39), 87-104. doi:10.7202/1007729ar

Bless, G. (2004). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation en Suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexion, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Bern : CSPS.

Brucker, R. (1841). *Maria*. Paris : Charles Le Clere.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : CDIP. Récupéré le 18 janvier 2018, de https://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (sd). *Pédagogie spécialisée*. Récupéré le 18 janvier 2018, de <http://www.edk.ch/dyn/14642.php>.

Constitution fédérale de la Confédération suisse (1874). État au 20 avril 1999 [101]. Récupéré le 18 janvier 2018, de <https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/staat/gesetzgebung/archiv/bundesverfassung/bv-alt-f.pdf>.

Crahay, M., & Chapelle, G. (2009). Introduction. Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation ! In *Réussir à apprendre* (pp. 11-29). doi :10.3917/puf.labad.2009.01.0011.

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.

De Grandmont, N. (2004). Historique-Acceptation de la différence dans la société: Perspective historique et éléments réflexifs. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 7-20). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation. (2015). *Avant-projet de règlement d'application de la loi du 1^{er} septembre 2015 sur la pédagogie spécialisée (RLPS)*. Récupéré le 19 mars 2018, de https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/RLPS_consultation_texte_et_commentaire.pdf.

Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport. (2012). *Concept cantonal pour la pédagogie spécialisée du canton de Fribourg*. Fribourg : DICS. Récupéré le 25 janvier 2018, de https://www.fr.ch/cha/files/pdf46/Concept_pedagogie_specialisee_FR_27_08_2012.pdf.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2017). 9. Quels sont les facteurs de succès pour l'intégration scolaire ? Repéré à <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-12>.

Ebersold, S. (2009). Autour du mot « inclusion ». *Recherche & formation*, 2(61), 71-83.

Gateaux-Mennecier, J. (2003). L'œuvre médico-sociale de Bourneville. *Histoire des sciences médicales*, 37(1), 13-30.

Hofstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIXe-XXe siècles. Le prototype d'une « fédération d'États enseignants » ? *Histoire de l'éducation*, (134), 59-80.

Jeanne, Y. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance*, 24(2), 144-148.

Lambert, J.-L. (1995). *enseignement spécial et handicap mental* (2^e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga.

Lemay, R. (1996). La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation : des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale. *Revue Internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 2(2), 15-21.

Loi sur la scolarité obligatoire (LS) (2014). État au 1^e août 2016 [411.0.1]. Récupéré le 18 janvier 2018, de <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4618>.

Loi sur la scolarité obligatoire (LS) (1985). État au 10 juin 1996 [411.0.1]. Récupéré le 18 janvier 2018, de <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4618?locale=fr>.

Loi sur l'enseignement spécialisée (LES) (1994). État au 1^e mars 2003 [411.5.1]. Récupéré le 18 janvier 2018, de <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/769?locale=fr>.

Maillard, A. (2000). *Historique des enfants différents*. Fribourg : centre universitaire de pédagogie curative.

Matsuura, K. (2008). Avant-propos. *Perspectives*, (145), 1-3.

Mucchielli, A. (Dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e ed.). Paris: Armand Colin.

Noël, I., & Gremaud, J. (2014). D'une logique séparative à une logique d'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers: transformation discursive et continuité idéologique. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 13-19.

OMS. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Genève: OMS.

OMS. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : OMS.

Organisation des nations unies (ONU). (1959). *Déclaration des droits de l'enfant* (Version 16). Genève : ONU. Récupéré le 18 janvier 2018, de <http://www.toutsurlesdroitsdelenfant.fr/documents/declaration1959.pdf>.

Organisation des nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, Genève : ONU. Récupéré le 18 janvier 2018, de <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/>.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2016). *Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris : UNESCO. Récupéré le 20 février 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>.

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque : UNESCO. Récupéré le 20 novembre 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf>.

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff : Armand Colin.

Paré, C., Parent, G., Beaulieu, M.-P., Letscher, S., & Point, M. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fougeyrollas. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 257-281). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Paré, M., & Trépanier, N. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 233-266). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Pelgrims, G. (2016). De l'intégration scolaire à l'école inclusive: accès aux structures scolaires ou au rôle d'élève et aux savoirs ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 20-29.

Perrenoud, P. (1987). Travail d'équipe et différenciation de l'enseignement. Repéré le 19 mars

2018, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_07.html#copyright.

Perrenoud, P. (1993). Le décroisement des classes au travail en équipe pédagogique. Récupéré de https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_21.html.

Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *L'Éducateur*, (13), 20-25.

Petit, C. (2011). De l'intégration scolaire. *VST-Vie sociale et traitement*, 1(69), 35-39.

Plaisance, E., Belmont, B., & Vérillon, A. (s.d.). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. Centre de recherche sur les liens sociaux.

Poisson, Y. (1991). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Potvin, P., & Lacroix, M.-E. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Récupéré de <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l'integration-a-l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d'adaptation-et-d'apprentissage-version-integrale/>.

Prud'Homme, L. (2015). Se former à un enseignement pour tous les élèves. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. (3^e éd., pp. 345-375). Québec : Presses de l'Université de Québec.

Prud'Homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, (17), 12-13.

Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée* (Nouv.éd.). Paris : Hachette Éducation.

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

Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive: nécessité d'un

accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 6-12.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1).

Rousseau, N., Prud'Homme, L., & Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec

Tétreault, S. (2014). Entretien de recherche. In S. Tétreault & P. Guillez, *Guide pratique de recherche en réadaptation* (1^{re} éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école: un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 57-71). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Tremblay, P., & Kahn, S. (2017). *Contextes inclusifs et différenciation: regard internationaux*. Récupéré le 18 janvier 2018, de http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf.

Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In S. Bélanger & N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-149). Québec : Presses de l'Université de Québec.

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

Vienneau, R., & Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusions scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). In N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., pp. 89-103). Québec : Presses de l'Université de Québec.

8 ICONOGRAPHIE

Page de titre : Rev. Jordan B. Davis (M. Div'14). (2017). The Gift of Inclusion [Image]. Repéré à <https://congregationalcorner.wordpress.com/2017/12/18/the-gift-of-inclusion/>.

Rev. Jordan B. Davis (M. Div'14). (2017). The Gift of Inclusion [Image]. Repéré à <https://congregationalcorner.wordpress.com/2017/12/18/the-gift-of-inclusion/>.

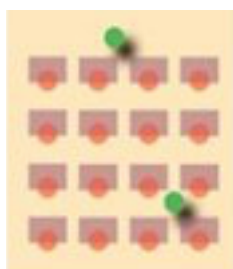
Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). Sans titre [Image]. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>.

ANNEXES

A. LES MODELES DE COENSEIGNEMENT

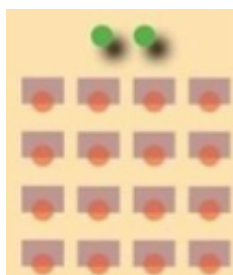
Les définitions qui suivent sont rédigées à partir de Tremblay (2012) et illustrées à partir de Toullec-Théry et Marlot (2014).

1. L'enseignement en soutien



Un enseignant planifie et donne la leçon tandis que l'autre fournit des adaptations et autres formes de soutien pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

2. L'enseignement partagé



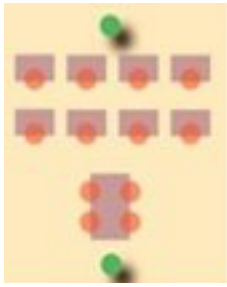
Cette manière de coenseigner exige des enseignants une grande confiance et une parfaite organisation. Ici, les enseignants donnent la même leçon, au même groupe mais en se partageant le travail et le temps de parole. Les enseignants doivent donc être capables de mélanger leur style d'enseignement.

3. L'enseignement en parallèle



Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. La classe est divisée en deux et chacun prend une moitié en charge lorsque deux niveaux distincts sont visibles. Cependant, il faut être vigilant à ne pas trop l'utiliser et ainsi, risquer de faire apparaître deux groupes au sein de la classe.

4. L'enseignement alternatif



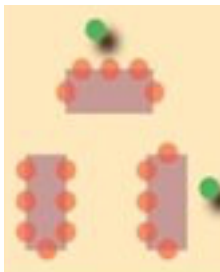
Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Certains élèves travaillent en petit groupe sur des activités de remédiation, préapprentissage ou encore d'enrichissement avec un enseignant tandis que le reste de la classe travaille en grand groupe avec l'autre enseignant. Cette variante permet soit de travailler avec les élèves en difficultés, soit avec les élèves avancés.

5. L'un enseigne, l'autre observe



Un enseignant planifie et donne la leçon pendant que l'autre observe le groupe et peut, si besoin gérer la discipline. Il peut ainsi observer un élève ou un groupe d'élève en particulier ou encore observer la pratique de son collègue.

6. L'enseignement en atelier



Les enseignants se partagent la responsabilité de la planification et de l'enseignement. Les différents groupes d'élèves changent d'atelier selon un parcours prédéfini et les enseignants répètent à chaque groupe leur leçon. Les élèves peuvent être regroupés selon leurs besoins et recevoir un enseignement relatif à ces derniers.

Source des images : Toullec-Théry, M. & Marlot, C. (2014). Sans titre [Image]. Repéré à <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastés-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>.

B. PROTOCOLE D'ENTRETIEN POUR LES RE

Guide d'entretien semi-directif

Introduction présentant la recherche (sujet, contexte institutionnel, durée de l'entretien, normes éthiques en vigueur... remerciements)

○ droit de mettre fin à l'entretien / ○ Formulaire de consentement / ○ Autorisation d'enregistrer

Thèmes	Questions (qui permettent l'expression libre de l'interviewé(e))	Facilitatrices (relances)
Intégration scolaire / inclusion scolaire	<p>-Qu'est-ce que signifie pour vous l'intégration scolaire ?</p> <p>-Comment la définiriez-vous ?</p> <p>-Avez-vous déjà entendu parler de « l'inclusion scolaire » et de sa pédagogie ?</p> <p>-Qu'est-ce que signifie pour vous l'inclusion scolaire ?</p> <p>-Comment la définiriez-vous ?</p> <p>-Quelle est, selon vous, la différence entre ces deux concepts?</p> <p>-Y-a-t'il, dans votre établissement, des élèves à besoins éducatifs particuliers ?</p> <p>-Qu'est-ce qui est important pour vous concernant les élèves à besoins particuliers dans votre établissement ?</p> <p>-(La loi scolaire demande que les solutions intégratives soient privilégiées aux solutions séparatives.) Comment décidez-vous des moyens à mettre en place ? Quels moyens avez-vous mis en place ?</p> <p>-Comment sont utilisées les heures d'appui ou mesures d'aide prévues pour ces élèves ? Est-ce que vous encouragez certaines pratiques ? Lesquelles et pourquoi ?</p> <p>- Si vous n'aviez aucune limite (budget, personnel, salles) qu'aimeriez-vous mettre en place dans votre établissement par rapport à la prise en compte de la diversité des élèves ?</p>	<p>Rappel : définitions :</p> <p>-Intégration : « Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leurs environnement sans avoir recours à la séparation scolaire ». Bless, 2004, p.14</p> <p>-Inclusion : « L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » Matsuura, 2008, p. 1</p> <p>-Dites-m'en plus...</p> <p>-Pouvez-vous m'en dire plus ?</p> <p>-Que pensez-vous de cela...</p> <p>-Pouvez-vous préciser... ?</p>
Visions du passage entre intégration et inclusion scolaire	<p>-Pensez-vous que le passage progressif de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire est souhaitable ? Pourquoi ?</p> <p>-Selon vous, qu'implique ce passage ?</p> <p>-Comment imaginez-vous le développement des établissements en direction de l'inclusion? Quelles en seraient les implications pour vous,</p>	

	<p>les enseignants et les élèves ainsi que la vie dans l'établissement ?</p> <p>-Pensez-vous que ce développement est aujourd'hui réalisable dans votre établissement ? Pourquoi ?</p> <p>-Pensez-vous qu'à l'avenir les écoles se développeront dans le sens de l'inclusion ? Pensez-vous que les pratiques seront de plus en plus inclusives ? Pourquoi ?</p>	
Besoins	-Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus inclusives dans votre établissement? (personnel, organisationnel)	
« fiche d'identité »	<p>Nom :</p> <p>Prénom :</p> <p>Classe de soutien ou non dans l'établissement :</p> <p>Nbr d'année en tant que RE :</p>	

<p>Catégories identifiées une fois l'entretien terminé</p>	
--	--

C. PROTOCOLE D'ENTRETIEN POUR LES ENSEIGNANTS

Guide d'entretien semi-directif

Introduction présentant la recherche (sujet, contexte institutionnel, durée de l'entretien, normes éthiques en vigueur... remerciements)

○ droit de mettre fin à l'entretien / ○ Formulaire de consentement / ○ Autorisation d'enregistrer

Thèmes	Questions (qui permettent l'expression libre de l'interviewé-e)	Facilitatrices (relances)
Intégration scolaire / inclusion scolaire	<p>-Qu'est-ce que signifie pour vous l'intégration scolaire ?</p> <p>-Comment la définiriez-vous ?</p> <p>-Avez-vous déjà entendu parler de « l'inclusion scolaire » et de sa pédagogie ?</p> <p>-Qu'est-ce que signifie pour vous l'inclusion scolaire ?</p> <p>-Comment la définiriez-vous ?</p> <p>-Quelle est, selon vous, la ou les différence(s) entre ces deux concepts?</p> <p>-Avez-vous déjà été confronté à une classe caractérisée par une certaine diversité d'élèves ?</p> <p>-Quelles pratiques aviez-vous mis/mettez-vous en œuvre pour ces élèves ? (Si non à la question précédente, que souhaiteriez-vous faire ?) (avez-vous mis en place des pratiques de co-enseignement avec l'enseignant spécialisé ?)</p> <p>-Comment cela c'était-il déroulé / se déroule-t-il ?</p> <p>-Comment aviez-vous collaboré avec les différents intervenants ? Sous quelle forme était organisé le soutien ? Pourquoi ? (Si jamais eu de soutien : comment l'imaginez-vous ? Comment souhaiteriez-vous que cela se déroule ?)</p> <p>-De manière plus générale, quelles pratiques mettez-vous en place pour travailler avec la diversité des élèves ?</p> <p>-Pourquoi certaines pratiques ont-elles été privilégiées ?</p> <p>-Si vous n'aviez aucune limite (budget, personnel, salles) qu'aimeriez-vous mettre en place par rapport au travail avec les élèves à</p>	<p>Rappel : définitions :</p> <p>-Intégration : « Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire ». Bless, 2004, p.14</p> <p>-Inclusion : « L'éducation pour l'inclusion est une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » Matsuura, 2008, p. 1</p> <p>-Dites-m'en plus...</p> <p>-Pouvez-vous m'en dire plus ?</p> <p>-Que pensez-vous de cela...</p> <p>-Pouvez-vous préciser... ?</p>

	besoins particulier et/ou la diversité des élèves ?	
Visions du passage entre intégration et inclusion scolaire	<p>-Pensez-vous que le passage progressif de l'intégration scolaire à l'inclusion scolaire est souhaitable ? Pourquoi ?</p> <p>-Selon vous, qu'implique ce passage ?</p> <p>-Comment imaginez-vous le développement en direction de l'inclusion pour vous, vos élèves, la vie dans l'établissement ? Quelles en seraient les implications pour vous, vos élèves, la vie dans l'établissement ?</p> <p>-Pensez-vous que ce développement est aujourd'hui réalisable dans votre école, votre classe ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui serait nécessaire selon vous pour développer une école plus inclusive, mettre en place une pédagogie plus inclusive ?</p> <p>-Pensez-vous à l'avenir les écoles se développeront dans le sens de l'inclusion ? Pensez-vous que les pratiques seront de plus en plus inclusives ? Pourquoi ?</p>	
Besoins	-Quels sont vos besoins pour mettre en place des pratiques plus inclusives ? (personnel, organisationnel)	
« fiche d'identité »	<p>Nom :</p> <p>Prénom :</p> <p>Degré :</p> <p>Classe de soutien ou non dans l'établissement :</p> <p>Nbr d'année dans l'enseignement :</p>	

Catégories identifiées une fois l'entretien terminé	
---	--

D. LES 12 CARACTERISTIQUES DE L'INCLUSION SELON MOREFIELD (2002)

Les 12 caractéristiques de l'inclusion selon Morefield (2002), cité dans Vienneau 2006, p. 19 :

1. Un leadership fort exercé par la direction de l'école ;
2. Un but commun partagé par tous les intervenants et intervenantes ;
3. Un environnement où l'on se sent aimé et protégé ;
4. Un sentiment de responsabilité partagée (tous les adultes sont responsables de tous les élèves) ;
5. Un climat disciplinaire ferme, juste, cohérent et positif ;
6. Des attentes élevées pour chaque élève ;
7. Un personnel qui croit que l'enseignement est une « vocation », pas un simple métier ;
8. Un curriculum multiculturel qui s'intègre dans les activités quotidiennes ;
9. D'excellentes pratiques pédagogiques ;
10. Une croyance ferme dans l'importance du rôle des parents ;
11. Une approche faisant la promotion d'une bonne santé mentale ;
12. Un environnement physique agréable, propre et esthétique.

E. RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

ENSEIGNANT A (ENS. A)

1 Intervieweur : Nous allons commencer cet entretien sur l'inclusion et l'intégration
2 scolaire. Qu'est-ce que signifie pour toi l'intégration scolaire ? Comment la définirais-tu ?

3 Enseignant(e) : Alors pour moi, l'intégration c'est avoir un élève ou plusieurs élèves dans
4 une classe qui ont des objectifs d'apprentissage différenciés dû à un handicap divers, ça peut
5 être physique comme ça peut être mental. Et puis ils ont peut-être un suivi en ECSI, des
6 besoins particuliers et puis, par contre, ils ont un parcours qui leur permet d'être dans une
7 classe « normale » avec des enfants qui ne sont pas en situation de handicap. Normalement,
8 ils bénéficient d'un enseignement adapté mais ils ont un, comment dire, une vie sociale et
9 scolaire normale, qui leur permet de s'intégrer dans une visée d'école normale.

10 Intervieweur : Ok. Est-ce que tu as déjà entendu parler de l'inclusion scolaire et de sa
11 pédagogie ?

12 Enseignant(e) : Alors là, ça non (rire). Je dois avouer que non.

13 Intervieweur : Est-ce que tu aurais quand même une idée, comme ça, si je te dis
14 « inclusion », à quoi ça te ferait penser ?

15 Enseignant(e) : Je sais pas... Aussi, peut-être avoir un élève qui a des besoins particuliers
16 mais alors après, je sais pas.

17 Intervieweur : Ok. Est-ce que tu voudrais une définition de l'inclusion ?

18 Enseignant(e) : Oui je veux bien (rire).

19 Intervieweur : Selon Matsuura, en 2008 « L'éducation pour l'inclusion est une approche
20 qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de
21 l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à
22 la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire ». Donc c'est le fait de
23 transformer l'école pour qu'elle permette les apprentissages de tous les élèves, en
24 prenant en compte toute la diversité.

25 Enseignant(e) : Donc équité pour tout le monde ?

26 Intervieweur : Exactement.

27 Enseignant(e) : Pas égalité mais équité ?

28 Intervieweur : Exactement, c'est ça !

29 Enseignant(e) : D'accord. Donc les enfants en situation de handicap de même que HPI, et
30 autre ?

31 Intervieweur : Oui, toute la diversité. Donc l'élève qui est allophone, l'élève dyslexique,
32 vraiment toute la diversité.

33 Enseignant(e) : Ah, d'accord, je vois.

34 Intervieweur : Du coup, est-ce que tu vois une ou plusieurs différences entre l'intégration
35 et l'inclusion maintenant que tu as eu la définition ?

36 Enseignant(e) : Oui. Parce que si tu prends l'intégration, c'est vraiment produire, enfin
37 produire, faire un programme adapté pour un élève. Tandis que pour l'inclusion, si j'ai bien
38 compris, c'est que tu as des objectifs d'apprentissage différenciés pour l'entier de ta classe.
39 Celui qui aura de la peine en math, tu demanderas d'atteindre juste le fundementum, tu
40 donneras d'autres aides et peut-être que ce même enfant est super doué en français, tu vas
41 peut-être plus le pousser, plus lui donner à apprendre, à « manger » pour qu'il progresse
42 encore plus dans cette branche-là.

43 **Intervieweur : Ok, super. Est-ce que tu as déjà été confrontée à une classe caractérisée**
44 **par une certaine diversité ?**

45 Enseignant(e) : Oh oui. Oui, oui, ça j'ai déjà eu. J'ai déjà eu des enfants qui étaient suivis par
46 le service d'intégration dans mes classes, des HPI, des enfants aussi avec un QI assez bas,
47 des allophones... Enfin cette année c'est la première fois que j'ai un enfant vraiment primo-
48 arrivant qui commence gentiment à parler français maintenant. Et puis la palette qui va de
49 classes à soutien personnalisé à PG latin-grec en troisième qui pètent tous les scores et qui
50 font 6 partout. C'est déjà une sacrée diversité, je trouve.

51 **Intervieweur : Et du coup, qu'est-ce que tu mets en place pour gérer cette diversité ?**

52 Enseignant(e) : Alors déjà, le travail en math, comme tu le sais, je travaille en filière et, pour
53 moi, c'est déjà un gros outil de différenciation. Après, en français, je varie souvent la
54 quantité. Pour l'élève qui est en PPI, il a des objectifs adaptés donc certains exercices ou
55 certains thèmes on ne les traite pas en classe avec lui. Mais s'il est là, je lui dis d'écouter et
56 de quand même essayer mais il ne sera pas évalué sur cette matière-là donc il a des
57 évaluations adaptées aussi. Et pour l'élève allophone, par exemple cette année, les cours de

58 français et d'environnement et de musique il ne les suit pas mais il a son... J'ai acheté des
59 livres exprès d'apprentissage du français pour pré-ado et puis il a du travail que la maîtresse
60 d'appui en français langue étrangère lui donne. Par contre, il participe la même chose en
61 allemand, en anglais et en math. J'ai tous les exercices, toutes les consignes, toutes les fiches
62 que j'ai traduit avec *Google Translator*. Bon, il me dit que c'est pas tout à fait le bon
63 macédonien mais il s'en sort plutôt pas mal. J'ai fait ça pour qu'il puisse être assez
64 autonome. Et puis on essaie de dire des mots simples, de communiquer comme ça. Après
65 la gym et puis les AC, il fait comme tout le monde. Au début c'était vraiment beaucoup je
66 montre et puis il fait par imitation et maintenant, gentiment, il pause un peu plus des
67 questions. Mais c'est vrai que moi qui ai vécu la situation d'arriver et de ne pas connaître un
68 mot de français, je sais que c'est pas évidemment quand l'enseignant ne participe pas du
69 tout à t'aider donc j'essaie de mettre des choses en place. Mais c'est vrai que, pour moi, des
70 fois c'est très frustrant de ne pas pouvoir l'aider plus... Parce que je ne maîtrise pas le
71 macédonien (rire). Mais c'est vrai qu'on se débrouille et là, je trouve que ça se passe assez
72 bien, il a envie et les copains essaient aussi de lui parler un peu en français, un peu en
73 allemand, un peu en anglais, des pieds et des mains et puis ça se passe assez bien. Et quand
74 j'ai eu Pierre⁶ qui était suivi par le service d'intégration, lui il avait aussi un programme
75 adapté en français, en math et en environnement. Et puis il faisait pas l'allemand, et il n'y
76 avait pas encore l'anglais, c'était encore les primaires, c'était pas encore HarMoS. Il avait
77 cinq heures la maîtresse spécialisée du service d'intégration et on avait surtout mis l'accent
78 sur le fait qu'il se sente bien, accepté, qu'il réussisse à bien apprendre ce qu'on lui
79 demandait, qu'il se sente en confiance, qu'il ose venir poser des questions. Lui, il a la
80 dyspraxie et le fait d'ouvrir son pupitre, mettre la tête dedans pour chercher ce qu'il y a
81 dedans, ça lui posait beaucoup de problèmes et puis comme il avait besoin de régulièrement
82 se lever, j'avais mis, au fond de la classe – donc lui il était assis devant toujours au premier

⁶ Prénom d'emprunt.

83 rang – j'avais mis au fond de la classe des casiers transparents pour lui avec des petites
84 images de ce qu'il y avait dans chaque casier et j'avais fait par branche. Donc il y avait les
85 maths, le français, c'était séparé encore parce qu'il y avait lecture, etc., la géo, etc, tout était
86 séparé. Et ça, ça lui permettait au minimum de bouger une à deux fois par leçon de toute
87 façon parce qu'il fallait qu'il aille chercher et reposer ses affaires. Et puis après, je faisais
88 bien attention, quand il était présent en classe de varier beaucoup les manières de travailler
89 et qu'il était obligé de se lever, parce que quand il bouge, l'énergie remonte. Et puis ça allait
90 très bien pour les autres aussi. Et là, j'ai aussi deux dyslexiques et j'ai décidé, déjà l'année
91 passée, je fais tout à l'écriture *OpenDyslexic* pour tout le monde comme ça, ça fait pas le
92 double de travail pour moi et puis les dyslexiques m'ont dit qu'ils aimaient bien parce que
93 ça faisait pas de différence avec les autres. Et les autres m'ont dit que ça ne les dérangeaient
94 pas parce que c'est facile à lire donc ça allait bien. Et ça, je trouve que c'est important parce
95 que souvent, ceux qui ont des dys, ils se trouvent nuls et puis les autres ils voient « Oh t'as
96 pas les mêmes fiches que nous! » (caricature), et puis ça stigmatise tandis que comme ça,
97 je trouve que c'est bien et puis tu fais pas deux fois le boulot.

98 **Intervieweur : C'est clair! Tu me disais avant que tu avais dû travailler avec des**
99 **enseignants spécialisés, est-ce que tu travaillais en coenseignement ? Comment ça s'est**
100 **déroulé ce partenariat ?**

101 Enseignant(e) : Non alors coenseignement on a jamais fait parce que c'était un programme
102 vraiment adapté aux besoins de l'enfant. Du coup, on se mettait d'accord, on a fait ensemble
103 le programme qui s'appelait encore, à l'époque, « adapté » et maintenant, pour Paul⁷, le
104 PPI. On s'est vu pendant les vacances d'été, on a décidé ensemble ce qu'on demandait
105 comme fundamementum, etc. Et après, pour l'enfant qui était suivi par le service d'intégration,
106 elle lui donnait les cours de math et de français. Donc pour le français, on regardait où

107 étaient ses difficultés et elle travaillait ça plus à fond avec lui. Et puis, elle préparait les
108 évaluations, sur la base de ce que moi je donnais aux autres élèves. Et les maths, la seule
109 différenciation qu'on a fait en math pour lui, c'est qu'il avait une unité de math de plus que
110 les autres en enseignement individuel et on agrandissait les feuilles et on espaçait beaucoup
111 les exercices. Donc au lieu d'avoir une éval qui tient sur quatre pages, ben elle tenait sur
112 huit. Chaque exercice sur une page, un peu comme les anciennes PPO, pour avoir une bonne
113 visibilité, avoir bien la place, parce qu'il avait besoin de beaucoup de place pour bien écrire.
114 On a surtout fonctionné comme ça :

115 -« Ah! Il a besoin là que tu regardes plus en détail le CVD, comment le reconnaître »

116 -« Ah ouais ok, je fais ça! »

117 Et on se voyait toujours un petit moment après le cours individuel pour dire : « On a travaillé
118 ça, ça a bien été. Est-ce que tu peux regarder en classe si ça fonctionne ou s'il a mélangé
119 avec les autres? » et on faisait aussi les devoirs différenciés. Et puis pour Paul, maintenant,
120 on a fait un peu pareil. Il a deux unités par semaine en ECSI et puis c'est un peu moi qui dit
121 à sa maîtresse d'appui qu'est-ce qu'il faudrait qu'elle travaille avec lui, etc. Et en
122 conséquence de ce qu'elle constate pendant ces cours-là, soit on dit, « La prochaine fois, tu
123 fais la même chose » ou bien : « C'est bien! Peut-être dans deux semaines tu testes de
124 nouveau. ». Et c'est aussi elle qui fait les évaluations par contre différenciées, enfin
125 adaptées, en français et en math, l'allemand et l'anglais c'est moi qui fait. Enfin non, l'anglais
126 on adapte pas mais c'est pas compté, c'est formatif. Et ça se passe bien comme ça.

127 **Intervieweur : Et elle est en classe avec cet élève ?**

⁷ Prénom d'emprunt.

128 Enseignant(e) : Non, elle sort de la classe. Ils sont dans une salle à côté de la salle du RE. On
129 a jamais fait avec... Ah ! Par contre, avec Chris⁸, qui n'était pas dans ma classe mais dans la
130 classe de Nadia et Jeannine⁹, l'année passée et l'année d'avant, lui, il a le syndrome
131 d'Asperger et puis lui, il avait une leçon par semaine où elle venait sur l'allemand. Parce
132 qu'en fait il avait déménagé et donc sorti du cercle et après revenu dans le cercle et puis ça
133 s'est trouvé comme ça et elle, elle était alors avec nous et puis il suivait le cours comme tout
134 le monde mais elle l'aidait s'il était bloqué pour une consigne, elle le cadrait pour qu'il arrive
135 à se concentrer, elle vérifiait qu'il avait bien toutes ses affaires, qu'il s'excite pas, enfin qu'il
136 ne s'énervait pas contre les autres, enfin les trucs comme ça. Donc vraiment plus pour le
137 cadrer au niveau comportement plus que problèmes de compréhension de la matière
138 globale. Des fois c'était une petite consigne qu'elle avait besoin de lui réexpliquer mais
139 c'était plus... Elle était à côté de lui pour l'aider. C'était pas du coenseignement en fait.
140 C'était plus l'appui. J'ai jamais fait du coenseignement. A par avec les conseillers
141 pédagogiques qui sont venus mais jamais pour les enfants en intégration ou bien en
142 programme adapté. Ça s'est jamais présenté comme ça.

143 **Intervieweur : Ok, merci. De manière peut-être plus générale, car tu m'as déjà parlé de**
144 **cas spécifiques, qu'est-ce que tu fais, vraiment de manière général, pour gérer la diversité**
145 **dans ta classe ?**

146 Enseignant(e) : Et bien... Il y a des enfants qui ont besoins de plus être rassurés alors du coup
147 je vais plus renforcer ce côté-là, par exemple s'ils viennent en disant : « Haan mais j'ai rien
148 compris ! » je dis « C'est pas possible, t'as pas rien compris. Explique moi ce que tu as
149 compris ». Et on va étape par étape jusqu'à ce qu'un jour ils se rendent compte qu'ils ont pu
150 tout expliqué et que, finalement, c'est trop bien et ils prennent conscience que finalement

151 ça va plutôt pas mal. Après, il y a des enfants qui sont extrêmement lents, qui comprennent
152 la matière, donc je leur dis : « Tu me fais cet exercice en entier et les trois premières phrases
153 du prochain » ou des trucs comme ça. Ce que j'ai fait aussi, parce que j'ai une classe où il y
154 a les 3/4 qui sont assez lents par rapport aux volées que j'ai eu avant, et bien les exercices
155 par exemple de français de *L'île aux mots*, au lieu de leur faire copier l'exercice, j'ai fait les
156 fiches. J'ai pris le PDF, sélectionner, et puis j'ai mis, justement, en *OpenDyslexic* et puis au
157 lieu de réécrire toute la phrase et de sélectionner le mot qu'il faut, ils passent au Stabilo,
158 etc. Je trouve que l'effort de la compréhension de la matière vraiment spécifique est là.
159 Après, ils écrivent peut-être pas autant que mes autres volées mais on écrit à un autre
160 moment. Et puis, voilà, leur faciliter un peu ça. Après, aussi, je trouve, pour moi, c'est pas la
161 quantité qui compte, c'est la qualité de l'apprentissage. Donc aussi diversifier ça, un peu.
162 Dire : « Voilà, vous, vous êtes hyper rapides alors vous faites ces exercices, quand vous avez
163 fini, vous avez l'atelier d'enrichissement, le jeu-là, etc », ou bien certaines fois c'est « Bon
164 alors vous avez fini ? Ok alors vous allez aider tel et tel », utiliser un peu comme des petits
165 coach ou des petits profs. Et puis, les devoirs sont aussi différenciés. Déjà pour les maths,
166 par la filière parce qu'ils sont pas tous au même endroit et puis le français aussi, des fois je
167 dis : « Toi, toi, toi, toi vous faites les trois premiers exercices, vous vous faites que les deux,
168 toi tu fais que celui-ci mais je veux qu'il soit bien fait » etc. Et puis certains, Arnold¹⁰ par
169 exemple, qui parle pas français, il a pas de devoirs de français mais il fait les autres. Ouais,
170 c'est plutôt ça. Et puis après, peut-être donner plus d'aide à certains parce que je sais que
171 chaque fois, à chaque nouvelle consigne c'est la panique parce qu'ils comprennent pas ce
172 qu'ils lisent alors je lis avec eux, on réexplique ou bien je leur dis : « Ah ! Ton voisin, il a
173 compris ? », « Ouais », « Alors tu lui réexpliques, vous faites les deux premières phrases
174 ensemble », des choses comme ça. Et des fois, je fais des groupes hétérogènes exprès pour
175 que ceux qui ont de la facilité puissent aider ceux qui ont de la peine. Des fois, je leur dis

⁸ Prénom d'emprunt

⁹ Prénoms d'emprunt

¹⁰ Prénom d'emprunt.

176 aussi :« Toi, t'es le chef de groupe » et je prends celui qui a vraiment le plus de peine : « Les
177 autres ont pas le droit d'aller plus vite que toi mais ils doivent bien t'expliquer, bien t'aider »,
178 des choses comme ça.

179 **Intervieweur : Et pourquoi tu privilégies plus ces pratiques que d'autres?**

180 Enseignant(e) : Je sais pas, ça me vient naturellement. C'est plutôt ça. Après, peut-être que
181 je manque un petit peu de diversité. Nous, quand on a fait l'École Normale, on parlait pas
182 de diversifier, de différencier autant que ce que vous faites maintenant. Et puis c'est vrai
183 que je fais ce qui fonctionne, ce que je vois chez les collègues ou comme ça. Et puis, je dois
184 avouer que je me documente pas beaucoup parce que tant ça fonctionne, je me dis que ça
185 va. Mais peut-être qu'il y aurait plus à faire, effectivement.

186 **Intervieweur : Ok. Et puis, si tu avais aucune limite, donc au niveau du budget, du**
187 **personnel, du nombre de salle, de la structure de l'école, tout, qu'est-ce que tu aimerais**
188 **mettre en place par rapport au travail avec les élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou**
189 **la diversité des élèves ?**

190 Enseignant(e) : Moi je pense que si déjà j'avais des collègues en qui j'avais entièrement
191 confiance au niveau professionnel, donc pas au niveau personnel, mais de me dire : « Oui,
192 ils font du boulot avec autant de passion et d'investissement que moi », je trouverais ça
193 génial de pouvoir décroiser les 7-8H. Et puis de se dire : « Voilà, toi tu prends ceux qui
194 ont besoin de plus d'aide parce que t'as plus de patience, parce que t'as plus de facilité à
195 expliquer ce thème de math et puis moi, la prochaine fois je prendrais ceux qui ont plus de
196 difficultés parce que ce thème de math me va mieux ». Ouais, de faire des groupes de
197 niveau, un peu comme au CO, de dire :« Voilà, ça c'est les futurs EB, ça c'est les futurs G,
198 c'est les futurs PG » et pour les enfants qui ont vraiment des besoins particuliers, si on
199 pouvait mettre en place deux unités par jour où ils sont vraiment avec un enseignant

200 particulier, peut-être par petit groupe ou vraiment que pour eux tout seul, je pense que
201 pour certains ça changerait la vie. Parce que là, j'en ai 23, je pense que j'en ai 4 ou 5 s'ils
202 avaient quelqu'un qui était là que pour eux, donc tout le temps disponible pour toutes
203 questions plus ou moins importantes, et bien ils pourraient progresser différemment. Mais
204 avec 23, avec toutes les diversités qu'il y a, c'est pas toujours évident et puis eux ils restent
205 souvent en retrait parce qu'ils se disent :« Ah mais euh, s'il y a quelqu'un qui entend que je
206 pose cette question, ils vont rigoler »... Même si je leur permets pas et puis qu'il y a quand
207 même un climat plutôt gentil aussi. Mais je vois, ben là l'élève qui le programme adapté,
208 des fois il pose des questions vraiment très en décalage avec les autres et ils commencent à
209 tourner des yeux, à râler, ils font :« Ah mais Paul ! Tu devrais comprendre, quand même!
210 C'est facile! ». Et puis c'est vrai que, au bout d'un moment, je pense que ce genre d'enfant,
211 ils peuvent se fermer et plus oser et rester dans leurs difficultés et plus avancer. Mais voilà.
212 Ou bien, typiquement, pour les élèves qui sont primo-arrivant, allophones et tout, d'avoir
213 des classes comme il y a au CO, des classes de langue, vraiment pendant 3-4 mois ils font du
214 français à fond et puis après tu les intègres gentiment... Ça serait plus efficace, à mon avis,
215 que 4 unités, ce qui est déjà beaucoup hein, mais 4 unités par semaine et puis le reste c'est
216 vas-y tu te débrouilles et puis voilà. Ça c'est assez utopique...

217 **Intervieweur : (rire) Oui mais là, tu as le droit, tu peux faire ce que tu veux. Maintenant,**
218 **on va plus parler du passage progressif entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Est-ce que**
219 **tu penses que ce passage est souhaitable?**

220 Enseignant(e) : Moi je pense que pour la plupart qui ont de la difficulté scolaire, ce serait
221 fabuleux. Pour les enfants qui se débrouilleront avec n'importe quel enseignant devant eux
222 et qui ont juste besoin d'entendre une fois une explication, je pense que ça change pas
223 grand-chose au niveau apprentissage mais par contre, pour ceux qui ont de la facilité, je
224 pense que ce serait chouette parce que du coup, ils peuvent aller plus loin et ils gardent
225 cette flamme de curiosité, etc. Parce que c'est vrai que notre enseignement, enfin le cadre

226 que nous impose la DICS, il est pas fait pour cette diversité-là. Si tu veux pas finir en burn
227 out, tes élèves qui ont beaucoup de facilité ben tu mets en place des renforcements mais tu
228 leur fais pas un truc de fou qui pourrait vraiment les remplir intellectuellement parce que
229 t'as juste pas le temps! Ou alors tu passes ta vie à faire ça et t'as plus de vie privée, ce qui
230 est pas non plus, à mon avis, une bonne chose. Par contre, c'est vrai que pour ceux qui sont
231 au « milieu » je pense que c'est chouette si on pouvait aller vers l'inclusion parce que du
232 coup leur force serait aussi un peu plus mise en avant. Parce que je pense que ces enfants
233 qui font des bons 5, des bons 4.5, ils sont souvent frustrés parce que le copain à côté il fait
234 5.5 et il est au bout de sa vie et qu'eux ils sont super contents d'avoir fait 5 et ils savent pas
235 comment ils ont réussi à faire une aussi bonne note et je trouve que des fois un peu... un
236 peu, enfin, triste pour eux et dévalorisant aussi. Si c'était l'inclusion, je trouve qu'il faudrait
237 vraiment pousser pour que les enfants aient pas les mêmes évaluations, qu'ils soient évalués
238 aussi de manière différente mais après voilà, ça demande une sacrée infrastructure et
239 beaucoup de temps et, je pense, beaucoup d'aides extérieures aussi parce que tu peux pas
240 faire 23 évaluations différentes si t'es tout seul.

241 **Intervieweur : Justement, c'est un peu ma question suivante. A ton avis, qu'est-ce que ça**
242 **impliquerait ce passage ? Donc tu m'as parlé des moyens au niveau du personnel, des...**

243 Enseignant(e) : Oui, alors plus de gens, plus de moyens d'enseignement aussi. Parce que je
244 pense que... Typiquement, la méthode de math ou *L'île aux mots*, c'est pas adapté à tout le
245 monde. Enfin, comme la plupart des méthodologies. Et je pense qu'effectivement c'est un
246 peu compliqué de diversifier en devant chercher tout tout seul. Moi je cherche beaucoup,
247 je crée aussi beaucoup parce qu'il y a beaucoup de choses ou je me dis : « Haaan, mais ça,
248 lui il va pas comprendre et si je veux être sûre que là il comprenne la théorie, il faut que je
249 l'amène différemment », etc. Mais, en tout cas moi, je pense à, dans ces cas-là, plutôt à mes
250 élèves qui ont de la peine pour apprendre des nouvelles notions, qui posent beaucoup de
251 questions donc je vais vraiment dans des détails importants et puis chercher des exemples

252 un peu plus faciles et des choses comme ça, plutôt que de me dire : « Ah bah je bosse qu'avec
253 ceux qui ont 5.5-6 ». Donc, après, je bosse aussi avec eux mais c'est vrai que je vais plutôt
254 faire des choses qui sont adaptées aux plus « faibles » que d'aller faire des fiches où je sais
255 qu'ils vont se planter.

256 **Intervieweur : Et comment tu imaginerai le développement en direction de l'inclusion**
257 **pour toi, pour tes élèves et aussi au niveau de la vie dans l'établissement ? Qu'est-ce que**
258 **ça impliquerait ?**

259 Enseignant(e) : Moi je pense que déjà moi, j'aurais besoin de faire de cours pour vraiment
260 me rendre compte de ce que je peux mettre déjà en place toute seule, qu'est-ce qui est
261 faisable, quelles sont les pistes pour avoir, après, une base de données pour pouvoir le faire.
262 Parce que je crois qu'en tant qu'enseignant on est assez démunis face à ça quand même.
263 Parce qu'on fait nous beaucoup, enfin en tout cas je vois mes collègues et moi, on fait
264 beaucoup au feeling mais c'est pas des trucs qu'on nous a enseigné... On fait un
265 peu : « Ouais, je pense que ça devrait passé » ou « Ouais, c'est pas mal » ou « Ah je suis
266 contente, ça a fonctionné » ou comme ça. Tu vas plus écouter ce que te dit ton expérience
267 et si tu fais un cours, tu te dis : « Ah ouais, jamais j'aurais pensé » ou « Ah c'est trop bien et
268 je vais essayer ça ! ». Moi, je suis quelqu'un... J'ai besoin d'un cadre de base pour après
269 pouvoir être spontanée et développer d'autres choses sur une base qu'on m'a donnée. Donc
270 moi, j'aurais besoin, vraiment, d'avoir plusieurs journées de formations, je pense. Après, ce
271 qui serait super important c'est que les collègues soient tous d'accord de jouer le jeu, ce qui
272 est pas évident. Parce que malgré le fait qu'on va vers une école qui est plus ouverte qu'à
273 une époque c'est quand même un travail très individualiste. Et il y a beaucoup de collègue,
274 dans mon école ou ailleurs, qui veulent avoir leur classe, leurs élèves, leurs règles, leurs
275 décisions et puis c'est pas concevable de mélanger les enfants, de faire différemment de ce
276 qui a toujours été fait... Et je pense que ça, c'est ce qui va poser le plus de problèmes si une
277 fois, on veut aller vers ce mode de fonctionnement parce que, et bien, on est pas tous pareils

278 et on a pas tous la même sensibilité, pas les mêmes capacités non plus à s'adapter. Parce
279 qu'il y en a, à part faire du frontale et puis donner des fiches, il y en a qui sont pas tellement
280 capables de faire autrement... Donc je pense que ça c'est difficile. Et puis après, préparer
281 les parents aussi. Parce que pour les parents, de se dire « Euh, mais mon enfant il fait des
282 cours de math avec les 8H mais il est en 7H, mais comment ça se passe, c'est pas possible ! ».
283 Aussi pour les tranquilliser, pour leur expliquer ce qui est bien dans cette manière de
284 fonctionner et puis après avoir des « appuis classe », qui viennent, qui sont là, parce que
285 tout seul, moi je pense que c'est pas vraiment envisageable. Mais après, voilà, comme j'ai
286 dit, j'ai pas assez de clés, assez de pistes pour mettre ça vraiment en place.

287 **Intervieweur : Et pour les élèves, ça impliquerait quoi, selon toi, ce passage vers**
288 **l'inclusion ?**

289 Enseignant(e) : Moi, je pense que ça impliquerait de ne pas avoir cette appartenance « c'est
290 ma classe, c'est ma maîtresse » mais d'avoir « c'est mon niveau, pour cette branche-là ».
291 Accepter de se retrouver, même si on a 12 ans, de se retrouver avec les « petits » de 10 ans
292 pour un thème de math et de se retrouver pour la gym avec les tout-forts ou bien de, en
293 dessin, se retrouver avec ceux qui ont beaucoup de peine à tenir un pinceau. Enfin, avoir
294 vraiment cette...cette palette de « Ah ben là, j'ai de la facilité alors là, je suis avec ceux-là.
295 Là, ça va, alors je suis avec ceux-là. Là, j'ai de la peine c'est avec ceux-là que je serai ».
296 Vraiment de montrer que c'est positif, que c'est pas grave! Ça je le fais déjà mais surtout
297 que c'est pas important qu'on arrive moins bien à faire, je sais pas, la calculation que son
298 voisin avec qui on est au même niveau pour la géométrie par exemple. Ça je pense que pour
299 les enfants c'est aussi un pas à franchir. Parce que malgré tout, ils sont très formatés. C'est
300 comme avec les notes quand ils arrivent en 7H, ils sont tout contents d'avoir des notes parce
301 que les « atteints avec facilités » ou comme ça, ça leur parle pas autant que les nombres et
302 puis pourtant ça revient au même. Mais c'est vrai que c'est encore très ancré dans notre
303 société, les notes parce que « c'est bien, on sait ce que ça vaut, gnagnagna » (caricature) .

304 Et je pense que ça prendra pas mal de temps. Et que ça soit fait déjà avec les petits parce
305 qu'ils doivent baigner la dedans pour vraiment en profiter et pas essayer de, comment dire,
306 de tromper le système parce qu'ils veulent être avec tel et tel copain ou telle et telle copine,
307 je pense aussi.

308 **Intervieweur : Merci.**

309 Enseignant(e) : Mais de rien! J'espère que c'était clair (rire).

310 **Intervieweur : Mais oui, très! Pas de soucis. Est-ce que tu penses que ce développement**
311 **est aujourd'hui réalisable dans ton école ?**

312 Enseignant(e) : Dans mon école non.

313 **Intervieweur : Dans ta classe ?**

314 Enseignant(e) : En partie. Si j'ai de l'aide oui. Mais sans aide... Je resterais dans la
315 différenciation assez basique, assez « bateau », en faisant comme je fais déjà attention.
316 Mais autant... difficilement.

317 **Intervieweur : Et au niveau de l'école tu as dit que non. Pourquoi tu penses que ce serait**
318 **pas possible ?**

319 Enseignant(e) : Alors dans notre demi cycle, déjà c'est par rapport aux personnalités
320 différentes qu'on a. Je pense qu'avec la classe parallèle et la classe de 7H dans laquelle
321 j'enseigne l'allemand ce serait tout à fait possible mais les deux autres titulaires c'est
322 impossible. Mais par affinité, par déontologie professionnelle et puis par le fait qu'ils s'en
323 foutent quoi! C'est « pourquoi s'investir ? », le salaire il tombe, on vient on est prêt, on est
324 pas prêt, on s'en fout, personne n'est là pour vérifier. Et puis, c'est le genre de personnes
325 qui, si tu commences à gratter, et bien ça joue pas. Et, pour moi, je peux pas confier mes

326 élèves à quelqu'un en qui j'ai pas confiance au niveau professionnel. Et puis, dans notre
327 équipe-là, il y en a, clairement, qui ont pas envie de collaborer. On a proposé de faire les
328 planifications de français, de math et d'environnement tous ensemble pour les 7 et les 8H,
329 on s'est retrouvé à trois... et on est 5 classes, six personnes en tout. Donc voilà... on travaille
330 pas pendant les vacances alors qu'est-ce que tu veux... Mais après je pense que ce serait
331 quelque chose qui plairait beaucoup à notre RE. Au niveau hiérarchie, ça ne poserait pas de
332 problème. Parce que j'en ai déjà discuté, il y a un modèle, je sais plus... en Valais, je crois,
333 où il y a des écoles qui fonctionnent comme ça où il y a pas de classes, c'est vraiment tout
334 par groupe de niveau et tout. Et on en avait discuté une fois sous le préau et il disait :« Ça
335 c'est génial! Mais je sais que c'est pas réalisable pour le moment parce que le système
336 fribourgeois le permet pas... ».

337 **Intervieweur : Du coup, qu'est-ce que tu penses qui serait nécessaire pour développer une**
338 **école plus inclusive ?**

339 Enseignant(e) : Hum... Je sais pas. Bon, je pense que déjà, il faudrait que ça parte de la
340 formation de la HEP parce que si on vous le montre, vous êtes capable de le reproduire
341 après. Et puis la nouvelle génération d'enseignant, elle peut peut-être faire bouger les
342 choses. Mais les anciens, les « Normaliens » comme moi, à part si c'est imposé, kit en main,
343 « c'est comme ça que ça se passe », « vous devez faire comme ça », trop de gens ne
344 voudront pas. Je veux dire, si tu penses juste au projet d'établissement, quel bordel c'est
345 dans certaines écoles, t'imagines même pas de mettre sur pied un programme d'inclusion,
346 c'est impossible ! Donc, ouais, je pense que c'est dans les nouvelles générations, si c'est
347 enseigné à la HEP, que ce serait raisonnable de penser, que ça pourrait fonctionner. C'est
348 peut-être un peu défaitiste mais...

349 **Intervieweur : (rire) Je te comprends. Est-ce que tu penses qu'à l'avenir les écoles vont se**
350 **développer dans le sens de l'inclusion et que les pratiques deviendront ainsi plus**
351 **inclusives ?**

352 Enseignant(e) : Je sais pas. Je sais qu'à Farvagny, à l'école primaire, c'est quelque chose qui
353 se fait en 7-8H, ça je sais. C'est un système où ils tournent, les enfants changent de classe
354 par niveau, etc. 7-8H ensemble. Donc c'est quelque chose qui est possible quand le groupe
355 d'enseignant à envie que ça fonctionne et tout. Mais étant donné que nous sommes dans
356 un canton traditionnaliste, catholique... J'ai beaucoup de peine à croire que ça va se faire
357 dans les 20 ans. Moi je pense que je serai depuis longtemps à la retraite (rire) quand il y aura
358 des choses et que les vieux de la vieille seront là :« Ouais mais avec ces nouveaux trucs, c'est
359 pas possible », etc. Moi je pense que c'est quelque chose qui se met pas en place sur une
360 courte durée. Je pense que ça prendre du temps pour que la formation soit prête, pour qu'il
361 y ait des formateurs, déjà, qu'ils l'aient expérimentée, etc. Ouais, je pense que ça prendre
362 encore quelque temps. Peut-être que dans 10 ans on nous dira: « Voilà, maintenant c'est le
363 nouveau modèle » et je me dirai « Rooooh... 14 ans avant ma retraite ! » (rire). Mais que je
364 serai quand même toute contente d'essayer mais c'est vrai que je vois pas ça arriver dans
365 deux-trois ans. Quand tu sais que la nouvelle méthode de math, elle va arriver que en 2025
366 en 7H parce qu'ils ont pris du retard pour développer les moyens pour l'école infantine et
367 que ça commence qu'en 2019 à l'école infantine, tu dis « Bon... on a encore un petit peu
368 de marge ». Et puis, ouais, ce genre de chose ça demande quand même beaucoup de temps.
369 Donc ouais...

370 **Intervieweur : Ok. Et pour toi, maintenant, de quoi aurais-tu besoin pour mettre en place**
371 **des pratiques plus inclusives au niveau personnel et organisationnel ? Et, à nouveau, tu as**
372 **aucune limite.**

373 Enseignant(e) : Alors, comme je l'ai dit déjà : une formation. Moi, ce serait... Je me dirais
374 peut-être une semaine bloc en été pour avoir déjà une base. Mais après un groupe de travail
375 avec un formateur, régulièrement, peut-être une fois par mois ou au début peut-être toutes
376 les semaines et après espacer sur une fois par mois sur les mercredi après-midi où on a pas
377 les colloques, pas les formations obligatoires, pour échanger parce que je trouve que,
378 malgré tout, on est très isolé dans notre classe. Si tout va bien, il y a pas de soucis, on se
379 pose pas trop de questions, on voit pas pourquoi on devrait changer, bien que je suis assez
380 réflexive et que je me remets beaucoup en question parce que je suis comme ça et que je
381 trouve que si on se met pas en question, on arrête d'avancer et puis du coup d'être bon.
382 Mais, pour moi, ce serait vraiment un truc j'aurais besoin d'accompagnement sur le long
383 terme et d'avoir la possibilité d'avoir des formateurs ou des conseillers pédagogiques qui
384 viennent régulièrement, une fois par mois, toutes les deux semaines, en classe et qu'on
385 fasse du coenseignement, qu'ils me montrent comment ça se passe... Parce que, pour moi,
386 c'est assez abstrait quand même. Enfin pour la mise en place, le concept j'ai compris. Mais
387 c'est vraiment comment faire pour bien faire et surtout, pas passer en burnout. Parce que

388 ça demande un sacré investissement, je pense. Et avoir, dans l'école, les moyens, des
389 enseignants d'appui qui joueraient le jeu, qui viendraient, et puis des moyens différents. Et
390 l'appui du RE aussi et de l'inspecteur qui donneraient leur accord pour faire ce projet et qui
391 expliqueraient que c'est normal que les enfants soient évalués différemment, que
392 l'enseignement est différent pour chacun... Ouais... Avoir ce renforcement, se dire qu'ils
393 sont là ceux de la hiérarchie et qu'ils sont à fond derrière toi parce que même si j'aime
394 beaucoup mon RE et que j'aime beaucoup mon inspecteur, moi je me sens pas toujours
395 soutenue. Il y a eu des situations où j'aurais aimé qu'on me fasse confiance et qu'on fasse
396 pas confiance aux paroles de l'enfant et puis qu'on dise « Non mais j'ai confiance en elle,
397 donc je prends sa défense ». Mais voilà.

398 **Intervieweur : Et bien, je te remercie beaucoup !**

399 Enseignant(e) : Mais de rien, avec plaisir !

ENSEIGNANT B (ENS. B)

1 **Intervieweur : Nous allons commencer cet entretien par quelques définitions. Que signifie**
2 **pour toi l'intégration scolaire ?**

3 Enseignant(e) : Alors, l'intégration scolaire, pour moi, c'est un enfant, je prends le cas d'un
4 enfant que je connais... A mon avis, l'intégration scolaire c'est vraiment un enfant qui a des
5 difficultés soit d'apprentissage soit, peut-être, d'un point de vue physique, enfin, je dis
6 physique, non. Dans le sens où, je connais un enfant qui est trisomique. Typiquement, il
7 vient à l'école quelques unités en 1-2H. C'était pas dans ma classe mais je connais le cas et
8 puis pour moi, ça, c'est l'intégration scolaire. On essaie d'avoir quelques unités avec cet
9 enfant, en classe, sachant que le cursus normal sera pas possible sur du long terme. Pour
10 moi c'est ça.

11 **Intervieweur : Ok, du coup est-ce que tu pourrais me donner une définition générale de**
12 **ce qu'est l'intégration scolaire ?**

13 Enseignant(e) : Alors l'intégration scolaire c'est ?

14 **Intervieweur : Voilà, l'intégration scolaire c'est.**

15 Enseignant(e) : D'accord. L'intégration scolaire c'est faire participer un enfant à la vie de la
16 classe, en partie.

17 **Intervieweur : Ok. Est-ce que tu voudrais une définition de l'intégration?**

18 Enseignant(e) : Volontiers!

19 **Intervieweur : C'est la définition de Bless en 2004 « Par intégration scolaire, on comprend**
20 **l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux**

21 **dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire**
22 **(pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leurs**
23 **environnement sans avoir recours à la séparation scolaire ».**

24 Enseignant(e) : Je n'ai pas pensé à l'aide d'un psychologue, d'un appui, etc.

25 **Intervieweur : Oui. Et du coup si je te parle d'inclusion scolaire, est-ce que ça te dit quelque**
26 **chose ?**

27 Enseignant(e) : Ça me parle pas du tout.

28 **Intervieweur : Pas du tout ?**

29 Enseignant(e) : L'inclusion... Si l'intégration c'est ça, l'inclusion c'est quoi ?... Inclure ça veut
30 dire prendre quelqu'un, qu'il fasse partie de... L'inclusion... Intégration... Hum... C'est difficile
31 alors. J'ai jamais entendu ce terme... L'intégration c'est intégrer quelqu'un, ok ça c'est sûr.
32 L'inclusion... Inclure... Non sincèrement, j'ai aucune idée.

33 **Intervieweur : Alors je te donne une définition ?**

34 Enseignant(e) : Oui volontiers.

35 **Intervieweur : C'est la définition de Matsuura, en 2008 « L'éducation pour l'inclusion est**
36 **une approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer**
37 **la qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière**
38 **à s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire ».** Donc
39 **l'inclusion elle comprend le fait qu'il n'y a pas d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui**

40 sont mis dans les classes car ils sont déjà là et qu'on prend en compte directement dans
41 l'école ordinaire, toute la diversité des élèves.

42 Enseignant(e) : C'est un style de grande différenciation, du coup.

43 Intervieweur : Par exemple, exactement.

44 Enseignant(e) : Programmes adaptés, etc.

45 Intervieweur : C'est une grande pédagogie.

46 Enseignant(e) : Mais c'est vrai que moi, dans ma classe en 1-2H, j'ai rarement été confrontée
47 à ça et mes collègues non plus. C'est très peu souvent et puis du coup, j'ai peu de notions...
48 Enfin j'en ai plus dans des cas que je connais ou alors dans une classe une fois il y avait eu
49 un enfant qui avait été du coup... Je pense que c'était une intégration, c'était une intégration
50 parce que c'était un enfant qui avait un handicap physique et certainement une petite
51 déficience au niveau cognitif.

52 Intervieweur : Alors, aujourd'hui, en Suisse, on parle d'intégration. Parce que l'inclusion
53 ce serait que vraiment que tout est fait, tout est mis en place pour prendre en compte la
54 diversité des élèves. Et la grande différence avec l'intégration c'est que, finalement, tous
55 les acteurs, que travaillent ensemble pour accueillir cette diversité dans les classes et les
56 classes sont aussi pensées pour ça.

57 Enseignant(e) : C'est ça parce que la diversité, de toute façon, on en a ! Ça c'est sûr !

58 Intervieweur : Oui.

59 Enseignant(e) : Et puis de la différenciation, on en fait. Mais à différents niveaux, à
60 différentes échelles.

61 Intervieweur : Exactement. Et là, c'est une différenciation qui est, comme tu le disais,
62 beaucoup plus grande parce que l'école se transforme pour accueillir tout le monde.

63 Enseignant(e) : Et là ce serait pas de l'intégration ?

64 Intervieweur : Et bien s'il est directement compris comme étant un élève de l'école
65 ordinaire de son quartier, c'est de l'inclusion.

66 Enseignant(e) : D'accord. Donc c'est plus, c'est encore plus fort l'inclusion ?

67 Intervieweur : Oui c'est un peu ça. C'est une intégration qui va plus loin.

68 Enseignant(e) : Quel que soit la différence, peu importe.

69 Intervieweur : Exactement. Pour te montrer un exemple, si je te le dessine... Ça c'est tes
70 élèves et puis ici, dans ce petit rond, je les colorie en noir, il y a les élèves intégrés.

71 Enseignant(e) : D'accord.

72 Intervieweur : Ça c'est le reste de tes élèves et ça c'est l'intégration.

73 Enseignant(e) : Et puis même l'intégration on pourrait imaginer qu'il est pas tout le temps
74 dans la classe ?

75 Intervieweur : Exactement. Il pourrait être dedans et en sortir de temps en temps.
76 L'inclusion, c'est que tu as tes petits points noirs et tes petits points blancs qui sont
77 directement mélangés.

78 Enseignant(e) : Voilà, bien sûr. Et puis il y a encore des croix, des cœurs, des carrés, et puis...

79 **Intervieweur : Et là, les élèves restent en classe, la majorité du temps. Parce que l'inclusion**
80 **permet que, de temps en temps, les élèves sortent de la classe, selon les besoins. Les**
81 **écoles sont prévues pour répondre aux besoins de chacun.**

82 Enseignant(e) : Et typiquement les soutiens, les ECSI qu'on appelle maintenant et avant
83 MCDI, ça c'est de la différenciation. Est-ce que c'est compris comme de l'inclusion ?

84 **Intervieweur : Tout dépend comment le soutien est organisé, ça peut être compris comme**
85 **une pratique inclusive.**

86 Enseignant(e) : Ah oui d'accord.

87 **Intervieweur : Tu comprends mieux la différence entre les deux ?**

88 Enseignant(e) : Oui je comprends bien ! Avec l'intégration, on met les enfants à besoins dans
89 les classes normales tandis qu'avec l'inclusion, et bien, ils y sont déjà.

90 **Intervieweur : Super ! Alors, tu as déjà répondu en partie mais dans ta classe, est-ce que**
91 **tu as déjà confrontée à une certaine diversité ?**

92 Enseignant(e) : Plus au niveau du français en fait. De l'intégration par rapport à un enfant
93 complètement allophone. J'ai eu, l'année passée, un petit garçon qui arrivait d'Afghanistan
94 et puis là, il a fallu s'adapter parce qu'on sait pas ce qu'il a vécu ce petit garçon, on sait pas
95 ce qu'il se passe dans sa famille, on... C'était assez compliqué pour avoir des informations.
96 J'ai dû faire appel à une traductrice, typiquement, qui devait m'expliquer des choses. Ça
97 c'était assez compliqué. Après, j'ai dû mettre en place aussi des choses pour qu'on se
98 comprenne. Après c'est un enfant qui a compris très très vite les choses, qui a été très très
99 vite intégré et qui s'est intégré très très vite dans la classe, mais voilà, ça c'est un cas que j'ai
100 eu. Ouais, c'était surtout langage parce qu'aussi, une fois, en début d'année, j'ai eu une

101 petite fille qui arrivait à l'école, elle parlait pas du tout français mais c'est pas que ça parce
102 que ça arrive souvent ! Ça se passe bien en général, ils apprennent très vite les enfants de
103 cet âge-là. Mais le problème c'est que là, la petite fille n'avait jamais quitté la maman. Mais
104 quand je te dis qu'elle ne l'avait jamais quitté, c'était jamais, jamais, jamais, jamais.

105 **Intervieweur : Oh la la ! Donc tu avais même un apprentissage au niveau du social qu'il**
106 **fallait vraiment...**

107 Enseignant(e) : Exactement ! Au niveau de la sécurité de l'enfant, qu'elle comprenne ce qu'il
108 se passe à l'école, qu'elle se rende compte que sa maman ne va pas disparaître. Elle avait
109 une trouille bleue que sa maman disparaisse ! Et elle a eu vomis dans la classe jusqu'à trois
110 fois, de une à trois fois par jour pendant quatre mois. Donc là, c'est même pas ni de
111 l'inclusion, ni de l'intégration c'est juste tu fais système D, tu fais comme tu peux mais t'es
112 tout seul.

113 **Intervieweur : Et tu mettais quoi en place ? Typiquement pour le langage, ou pour cette**
114 **enfant ?**

115 Enseignant(e) : Alors pour le langage, hum... C'est un âge où ils ont beaucoup appris aussi
116 sur le tas, comme ça, en groupe, avec moi, il y avait les cours de français... Donc en place,
117 j'ai pas pu mettre beaucoup de choses. Par contre, j'ai pu beaucoup discuter avec les parents
118 et puis je leur ai donné des livres, des jeux, des conseils sur comment faire à la maison mais
119 c'était un peu difficile parce qu'ils comprenaient pas trop le français non plus... Je leur disais
120 de mettre un peu la télé en français, de... Il y avait le grand frère aussi, donc je conseillais
121 qu'elle parle avec son grand frère en français pour qu'il lui apprenne des choses. Donc ça,
122 c'est des choses qu'on a mis en place mais après, cours de français, on pouvait pas en mettre
123 plus d'unité que ce qui était prévu par la loi. A un moment donné, on était aussi coincé à ce
124 niveau-là.

125 **Intervieweur : Oui. Et puis pour la petite fille qui avait peur d'être loin de sa maman ?**

126 Enseignant(e) : Et bien là, on a dû mettre en place... Moi j'ai pris contact avec un
127 psychologue scolaire et puis le temps que ça a été pris en charge, ça a été quand même
128 assez long mais après elle allait chez la psychologue et puis elle mettait des choses en place
129 pour que la petite fille se sente rassurée, qu'elle puisse se concentrer sur son travail. Il y
130 avait une histoire de boîte, aussi, où elle devait mettre ses soucis dedans. Toute une
131 symbolique autour de cette boîte. Et puis elle prenait un doudou à l'école, des choses
132 comme ça. Mais en tout cas, ouais, il y avait la psychologie qui était rentrée en ligne de
133 compte parce que moi j'étais plus capable, à un moment donné, de faire face à cette petite
134 fille alors que j'en avais 18 autres qui attendaient.

135 **Intervieweur : Oui, ça c'est clair. Et puis, peut-être de manière plus générale que ces deux**
136 **cas-là, qu'est-ce que tu mets en place pour gérer la diversité des élèves ?**

137 Enseignant(e) : Alors j'utilise pas mal la différenciation, à différents moments mais la plupart
138 du temps... Souvent je prends du temps avec certains enfants. Ça peut être pendant les jeux
139 libres, ça peut être pendant une activité de début ou... Moi, je les mets en coloriage au début
140 de la matinée et au début de l'après-midi, qu'ils aient un moment pour se retrouver, etc. Et,
141 à ce moment -là, je prends certains enfant seuls avec moi pour travailler telle ou telle chose
142 que je trouve qu'il y a besoin d'être travaillée. Donc là, je travaille en différenciation. Sinon,
143 en groupes de niveau, facilement. Dès le moment où on fait des ateliers, je mettrai tel avec
144 tel parce que justement, soit pour qu'il y en ait un qui tire l'autre ou parce qu'il faut qu'ils
145 aient le même niveau. Ça dépend, selon l'objectif. Donc là, je fais de la différenciation.
146 Hum... Ouais, c'est principalement ça quand même. Des fois dans les exigences que j'ai aussi.
147 J'en attends plus de certains par rapport à d'autres. Hum... Et puis ouais, dans les
148 encouragements tout bêtement aussi ! Parce qu'un enfant qui aura besoin d'être
149 énormément encouragé, je lui donnerai plus d'encouragements aussi et d'autres en ont

150 moins besoin. Sinon, par rapport à ce que je leur donne aussi, des fois, en occupation, par
151 exemple en dossier d'occupations que je leur fais. Là, j'ai fait typiquement depuis Noël
152 jusqu'à la fin de l'année, j'ai fait un petit dossier d'occupations mais j'ai pas mis la même
153 chose chez chacun. Parce qu'il y en a qui a vraiment besoin d'aller plus loin, qui a besoin de
154 stimulations, donc là j'ai mis beaucoup de chose et puis pour d'autres j'ai mis beaucoup
155 moins et des choses plus ludiques. Donc j'ai fait deux dossiers différents, selon les élèves.

156 **Intervieweur : Ok. Donc la pratique que tu utilises surtout c'est la différenciation ?**

157 Enseignant(e) : Oui, c'est ça. Et la question à la base c'était quoi déjà ?

158 **Intervieweur : Quelles pratiques mets-tu en place pour la diversité des élèves ?**

159 Enseignant(e) : Ouais, c'est surtout la différenciation. Après, c'est beaucoup dans le... Je
160 trouve que la relation avec les enfants est tellement importante, surtout à cet âge-là ! Moi,
161 ça passe même avant les apprentissages. S'ils sont pas en confiance, ils vont jamais pouvoir
162 avancer ! Donc pour moi la relation, elle est juste primordiale. Et en fonction de chaque
163 enfant, je suis pas la même. Je suis juste avec tout le monde mais je suis pas la même non
164 plus. Tout simplement.

165 **Intervieweur : Ok. Et tu as déjà été amenée à travailler avec un enseignant spécialisé ou**
166 **un autre intervenant ? Par exemple faire du coenseignement ou des choses comme ça ?**

167 Enseignant(e) : Non pas vraiment. Parce que les seules personnes intervenantes qui sont
168 dans ma classe c'est les cours de français. Donc là, c'est clair qu'on discute beaucoup. Il a les
169 logopédistes aussi. Sinon... je réfléchis... Une fois, j'ai été en lien avec une MCDI pour le
170 passage à la 3H.

171 **Intervieweur : Et ces personnes, tu travaillais avec elles en classe ? Ou ça passait plus par**
172 **des discussions ?**

173 Enseignant(e) : Alors ça passait plus par des discussions. Et puis la MCDI, par contre, elle
174 avait pris la petite fille pour la tester et après il y avait eu discussion avec moi et après il y
175 avait eu discussion avec moi. Et une fois, elle l'avait observée en classe aussi. Mais c'est rare.
176 Ça normalement, ils le font pas.

177 **Intervieweur : Et toi, tu avais vécu comment le fait que cette personne soit là ?**

178 Enseignant(e) : Moi ça me dérange pas du tout. Ça me change rien du tout, mon travail je le
179 fais la même chose. Et c'était une personne que j'appréciais beaucoup, d'autant plus, donc
180 voilà. C'est professionnel.

181 **Intervieweur : Si tu avais été amenée à travailler avec elle, tu penses que ça se serait passé**
182 **comment ?**

183 Enseignant(e) : Sans problème ! Mais ouais, c'est aussi un bon feeling que j'avais avec cette
184 personne et puis voilà. Je veux dire, c'est pour le bien de l'enfant aussi donc sans soucis.

185 **Intervieweur : Ok, donc tu m'as expliqué comment ça s'est déroulé, comment tu as**
186 **collaboré avec eux également...**

187 Enseignant(e) : C'est vrai qu'il y a pas énormément à dire en 1-2H parce que c'est pas
188 souvent qu'il y a des choses mais c'est plus des aller-retours, en gros. Avec la logopédiste,
189 c'était d'abord un premier contact pour savoir un petit peu si moi je devais signaler ou non.
190 Ensuite, elle l'a pris une fois en bilan, deux fois, sauf erreur. Et après, elle m'a dit ce qu'elle
191 a observé, je lui dis ce que j'ai observé mais on est pas les deux ensemble sur l'enfant en
192 même temps.

193 **Intervieweur : Et si tu étais amené à avoir un enfant qui est en intégration, tu penses que**
194 **ça se déroulerait comment le soutien ? Et comment tu aimerais que ça se déroule ?**

195 Enseignant(e) : Je pense que c'est toujours assez compliqué. Parce que c'est déjà difficile
196 des fois de savoir ce qu'a l'enfant. Ça dépend de l'intégration ! Si c'est une intégration, parce
197 qu'il y a des intégrations faciles et d'autres qui sont vraiment beaucoup plus compliquées !
198 Je veux dire une intégration avec un enfant trisomique, c'est super compliqué, j'imagine !
199 Une intégration avec un enfant où il faut juste de l'attention, ben là, je connais une petite
200 fille qui a des problèmes de cœur et elle comptait pour trois, en intégration. Mais il y avait
201 aucun souci particulier.

202 **Intervieweur : Alors imagine que tu aies un enfant en intégration qui a besoin d'avoir un**
203 **auxiliaire de vie ou un ECSI qui serait là souvent, tu penses que tu travaillerais comment**
204 **avec eux ? Tu aimerais qu'ils restent en classe avec toi ou que le soutien se fasse à**
205 **l'extérieur de la classe ? Comment tu imagines que ça pourrait se dérouler ?**

206 Enseignant(e) : Alors c'est vrai que... Bon, moi je suis pas du tout fermé à ce quelqu'un
207 vienne dans la classe, au contraire. Je trouve que c'est là qu'ils observent le mieux parce que
208 c'est son environnement en classe. Dès le moment où on sort un enfant de la classe,
209 l'environnement est différent et, ma foi, le scolaire est comme ça. Dans notre société, il est
210 comme ça, donc il faut le voir comme ça. Mais, moi je serais pas fermé. Mais après, c'est
211 vrai que c'est jamais évident d'avoir quelqu'un en classe, dépend de la personne, dépend de
212 tellement de choses ! Je pense que j'apprécierais que l'enfant sorte aussi de temps en
213 temps, quelque part pour me décharger parce que c'est souvent, quand même, des enfants
214 pas faciles. Donc ça peut être pris aussi comme un soulagement, je pense. Mais, là, je pense
215 justement à ce petit garçon là, qui était en 1-2H en intégration... Et puis déjà, les parents
216 étaient assez réfractaires à pas mal de choses donc c'était difficile de savoir exactement ce
217 qu'il avait ce petit. Parce que, oui, il avait une prothèse, ok, ça c'était un fait, physiquement

218 il y avait quelque chose. Il y avait aussi un pousse, etc. Mais cognitivement, il y avait aussi
219 quelque chose mais ils ne savaient pas quoi... Parce que poser des diagnostics à 4-5 ans,
220 c'est rare. Je veux dire, si tu intègres un enfant en 7-8H, souvent il y a quelque chose qui est
221 un peu plus posé, qui est plus avancé donc... Là, c'était difficile de savoir ce qu'il avait, les
222 parents un peu réfractaires, mais je crois que la collaboration s'est très bien passée parce
223 que l'enseignante qui était là en intégration, elle était vraiment super ! Mais elle donnait
224 tout ce qu'elle pouvait et puis voilà. Mais je crois que ça s'était en tout cas très très bien
225 passé et puis je pense que, si j'avais été dans cette situation, ça serait très bien passé aussi
226 mis à part le fait que la situation était quand même compliquée. Je sais pas si j'ai répondu à
227 la question...

228 **Intervieweur : Oui, oui. Tu sais, là, je m'intéresse surtout à ce que toi tu penses. Tu me**
229 **parlais avant des pratiques que tu avais privilégiées au niveau de la différenciation,**
230 **pourquoi ces pratiques et pas d'autres ?**

231 Enseignant(e) : Pourquoi cette pratique ?

232 **Intervieweur : Oui, pourquoi ce genre de pratiques, typiquement prendre les élèves**
233 **pendant les moments de coloriage, prendre l'élève près de toi et lui expliquer, pourquoi**
234 **ça plutôt que autre chose ?**

235 Enseignant(e) : Et bien, déjà, vue l'autonomie des enfants de 1-2H, c'est difficile de faire des
236 groupes. Ça peut arriver que je travaille avec un seul groupe et le reste est en autonomie,
237 ça je l'ai déjà eu fait et ça peut être une pratique différente. Mais c'est plus facile de le faire
238 avec des plus grands. Donc voilà, le problème il est là aussi, c'est qu'ils sont peu autonomes,
239 pour moi. Et puis la différenciation, pour moi, elle est super importante et facile à appliquer
240 aussi. A différents niveaux, hein ! Ça peut être, comme je t'ai dit avant, sur le contenu, ça
241 peut être sur la manière d'être avec les enfants, le temps que je leur donne, mais pour moi

242 c'est la plus facile à utiliser en classe. Ce qu'on a fait aussi, une fois, avec d'autres
243 enseignants, c'est qu'on a décroisonné les classes et puis tel avait tel groupe en fonction des
244 niveaux, par exemple. Et ça, c'est aussi super intéressant parce que tu te concentres sur un
245 niveau d'enfant.

246 **Intervieweur : Et comment ça c'était déroulé ?**

247 Enseignant(e) : Super bien ! Mais pas facile non plus parce qu'on reste une enseignante pour
248 dix. Donc celle qui a ceux qui ont de la facilité, ça roule. Mais celle qui en a dix où c'est plus
249 compliqué, il faudrait plusieurs...

250 **Intervieweur : Et tu referais ça ?**

251 Enseignant(e) : Ah oui ! J'adore faire ça ! Je trouve ça vraiment intéressant. Mais c'est pas si
252 facile que ça à mettre.

253 **Intervieweur : Et au niveau de la direction, ça n'avait pas dérangé, vous aviez été**
254 **soutenues ?**

255 Enseignant(e) : Non, sans problème. Non alors nous, on a carte blanche par rapport à ça.
256 Souvent, on prévient mais on peut le faire sans problème. C'est pédagogique, c'est éthique,
257 c'est tout ce que tu veux, c'est déontologique, tu peux y aller !

258 **Intervieweur : Ok, c'est super ! Et tu as prévu de le refaire ?**

259 Enseignant(e) : C'est pas prévu, mais certainement. Parce qu'on décroisonne très souvent
260 avec une autre collègue, enfin même avec toutes les collègues, mais pas forcément pour
261 différencier. Ça peut être juste pour le plaisir de travailler ensemble et pour être avec
262 d'autres copains, être avec des plus grands. On va travailler bientôt avec des plus grands,

263 donc ça c'est chouette ! Et là, typiquement, il y a aucune importance, c'est plus de la
264 différenciation au niveau de la discipline.

265 **Intervieweur : Ok, super, merci ! Prochaine question : si tu avais aucune limite que ce soit**
266 **au niveau du budget, du personnel, que ce soit au niveau même de l'infrastructure, qu'est-**
267 **ce que tu aimerais mettre en place pour travailler avec les élèves qui ont des besoins**
268 **éducatifs particuliers ?**

269 Enseignant(e) : Et bien déjà qu'on soit plus que un. Parce que tout seul tu peux pas faire des
270 miracles, tu peux pas te dédoubler et ils ont un tel besoin de toi que tu peux pas te
271 dédoubler. Donc j'aimerais : trois salles, deux autres personnes avec moi et, je sais pas, mais
272 tout à coup être entourée, ça dépend, mais pour certains enfants, il y aurait peut-être une
273 logopédiste qui pourrait prendre... Je sais pas mais imaginons qu'il y a d'autres intervenants
274 que simplement des enseignants.

275 **Intervieweur : Là, tu as le personnel que tu veux, tu peux avoir tout ce que tu veux !**

276 Enseignant(e) : Alors selon ce que tu fais, ouais, ce serait bien d'avoir une logopédiste. Parce
277 que tel groupe aurait besoin de ci, tel groupe aurait besoin de ça, selon les groupes. Donc
278 ouais, trois classes, j'aimerais bien avoir trois classes, trois personnes pour s'occuper des
279 enfants. Hum... Faudrait y réfléchir ! C'est difficile en fait comme question (rire) ! J'aurais
280 peur d'oublier quelque chose... Mais ouais, ce qui me pose le plus problème c'est d'être
281 toute seule avec tous ces enfants qui sont peu autonomes... Moi c'est ça le gros problème.
282 Parce que moi je veux bien faire trois programmes différents mais... tu fais pas ça tout le
283 temps ! C'est juste pas possible ! Après ça peut être aussi sous forme d'atelier ou certains
284 ateliers sont pas obligatoires : chacun a une feuille de route, il sait qu'il doit aller à tel atelier
285 et pas forcément celui-là parce que pas besoin et d'autres vont plus loin, donc ils vont faire
286 un atelier que d'autres vont pas faire parce qu'ils ont pas vraiment le niveau, etc. Je pense

287 que ça peut être sympa à faire. D'ailleurs, c'est ce que je fais aussi mais, pour moi, c'est de
288 la différenciation. C'est qu'à un moment donné, je donne... Là on va travailler bientôt en
289 math avec une roulette et puis les enfants doivent faire tel jeu, tel jeu, tel numéro, c'est un
290 système autocorrectif mais il y a trois roulettes différentes en fonction de la difficulté. Mais
291 bon là, je m'éloigne du sujet mais ça fait partie de la différenciation. Donc ouais, ça je pense
292 que ce serait pas mal. Mais après, si j'avais tout le budget possible et imaginable, j'achèterais
293 un beamer (rire)... Non parce qu'après, franchement, on est pas à plaindre ici, on a tout ce
294 qu'il faut.

295 **Intervieweur : Et au niveau de la structure du bâtiment, tu laisserais comme ça ?**

296 Enseignant(e) : Alors je pense que ce qui serait génial ce serait de pouvoir avoir les classes
297 de même niveau mais toutes à côtés. Parce que dans les plus grands niveaux, il y a pas
298 forcément et nous on est pas à côté de toutes les collègues. Ce serait même d'avoir une
299 petite porte entre deux ou tu peux imaginer passer, ça peut être cool ! Certains ils l'ont.
300 Dans certaines classes, ils l'ont. Dans les petits cercles, suivant comment, ils ouvrent
301 complètement la classe et t'as les deux classes ensemble. Ça c'est juste génial ! Tu travailles
302 en groupe de niveau... Mais nous, c'est plus compliqué. Et puis même, je dirais qu'en 1-2H,
303 il y a moins d'exigences que pour les grands, donc c'est moins demandant, je dirais. Après
304 c'est claire qu'il faut le faire quand même.

305 **Intervieweur : Par rapport à ce que je t'ai expliqué avant par rapport à l'intégration et**
306 **l'inclusion, est-ce que tu penses que le passage de l'intégration scolaire à l'inclusion**
307 **scolaire est souhaitable ?**

308 Enseignant(e) : Moi je pense qu'il serait souhaitable, ça c'est clair mais à mettre en œuvre,
309 je pense que financièrement c'est juste impossible. L'éducation nationale... pas sûr qu'elle
310 soit d'accord (rire). A mon avis, c'est une question de budget qui poserait problème parce

311 que pour l'inclusion, il faudrait des locaux, il faudrait des gens, il faudrait... Parce qu'il faut
312 des programmes différents, des programmes adaptés, des professionnels qui entourent le
313 tout, ce serait juste génial à mon avis, mais très compliqué. Et après, ce que je sais pas, la
314 classe en elle-même, c'est plus vraiment une classe parce que si à tout moment il y en a qui
315 partent, c'est plus l'ambiance classe.

316 **Intervieweur : Et bien le but de l'inclusion, pour ceux qui sont des fervents défenseurs de**
317 **l'inclusion totale, c'est que les élèves à besoins éducatifs particuliers ne sortent plus du**
318 **tout de la classe.**

319 Enseignant(e) : Donc ça veut dire qu'il y a un intervenant qui arrive que pour cet élève-là?

320 **Intervieweur : Finalement non, il ne viendra pas que pour cet élève parce que s'il est là**
321 **pour un élève, il est là pour tous les autres.**

322 Enseignant(e) : D'accord.

323 **Intervieweur : Mais même avec l'inclusion « ordinaire », tu as quand même des**
324 **intervenants qui viennent en classe et ils coenseignent avec l'enseignant ordinaire.**

325 Enseignant(e) : Ça j'ai jamais eu dans ma classe typiquement, mais je trouve bien.

326 **Intervieweur : Donc tu penses que le passage serait souhaitable, mais à certaines**
327 **conditions ?**

328 Enseignant(e) : Mais très compliqué à imaginer, à mon avis. Au niveau budget, je pense que
329 c'est juste impossible. Il faut l'infrastructure, il faut tout ce qu'il faut parce qu'il y a des
330 enfants qui ont peut-être besoin d'être isolé pour être concentré. Dans un groupe classe,
331 certains enfants ont de la peine à se concentrer donc ça veut dire quoi ? Il faut un local que
332 pour eux pour pouvoir se concentrer ? Il y en a qui aime bien bouger pour apprendre, il y en

333 a qui aime pas bouger pour apprendre... Il y a tellement critères ! Je sais pas si c'est
334 faisable... après faudrait voir à quels niveaux exactement.

335 **Intervieweur : Et qu'est-ce que ça impliquerait pour toi ce passage ?**

336 Enseignant(e) : Et bien, la formation est quand même différente. Au niveau de la HEP,
337 typiquement, on a appris aussi à être avec une classe, à agir avec les intervenants externes.
338 Mais de là à passer sur un mode d'inclusion comme ça, je pense qu'il faudrait adapter la
339 formation de toute façon, à la base.

340 **Intervieweur : Et puis comment tu imagines que ce développement pourrait se faire,**
341 **qu'est-ce qu'il impliquerait par rapport à toi, à tes élèves et par rapport à la vie dans**
342 **l'établissement ?**

343 Enseignant(e) : Donc les enseignants, les élèves ?

344 **Intervieweur : Et les parents et aussi la vie générale dans l'établissement.**

345 Enseignant(e) : C'est assez difficile de répondre. Qu'est-ce que ça impliquerait.. ?

346 **Intervieweur : Par exemple, est-ce que les parents y seraient favorables ou seraient-ils un**
347 **obstacle ? Est-ce que tu penses que ce serait bien pour tes élèves ? Est-ce que toi tu serais**
348 **prêt à aller dans ce système ?**

349 Enseignant(e) : Moi, je serais ouvert à tout. Mais je pense que là, tout de suite, c'est difficile
350 parce que j'ai peut-être pas assez d'information par rapport à ce système-là. Je pense qu'on
351 est pas encore assez informé, de manière générale, pour pouvoir partir là-dedans, tous les
352 tenants et aboutissants, c'est difficile. Je pense que le changement fait peur à beaucoup de
353 gens et que ça se mettrait en place très gentiment. Il faudrait des informations, c'est toute
354 une nouvelle façon de penser, une conception de l'école qui changerait complètement

355 quelque part. Après je sais pas s'il y a des cercles scolaire où ils le font déjà ou même à
356 l'étranger ?

357 **Intervieweur : Oui, il y a le système éducatif, typiquement, de la Norvège.**

358 Enseignant(e) : Ah ! J'étais sûre ! Les pays du Nord...

359 **Intervieweur : Il fonctionne selon une pédagogie de l'inclusion. Et tout est adapté pour la**
360 **diversité des élèves, même les horaires, par exemple.**

361 Enseignant(e) : Mais alors c'est prouvé scientifiquement que ça fonctionne ?

362 **Intervieweur : Oui, il y a plusieurs études qui ont été faites. Et avec ce genre de pédagogie,**
363 **l'école devient un lieu de vie ou tout le monde a le droit de venir.**

364 Enseignant(e) : Ah oui, je vois. Et quand on parle de l'élève au centre, moi des fois, ça me
365 fait bien rire parce que des horaires comme on a là, moi je trouve que c'est invivable ! Ils
366 arrivent à 7h50 à l'école ! Ça, typiquement, c'est des choses que j'aurai envie de changer.
367 Alors si ça fait partie du mode inclusif... C'est s'adapter aux besoins de chaque enfant.

368 **Intervieweur : C'est exactement ça, l'inclusion.**

369 Enseignant(e) : Mais je pense que c'est très compliqué à mettre en œuvre et puis ça fait
370 partie de toute une nouvelle façon de penser. Mais les pays du Nord sont tellement plus en
371 avance que nous par rapport à ça !

372 **Intervieweur : Oui. Mais en Suisse, grâce à la RPT, on a déjà fait un pas en mettant dans le**
373 **même département la pédagogie spécialisée et la pédagogie ordinaire. C'est déjà ça.**

374 Enseignant(e) : Oui, je vois. C'est déjà un bon pas, bien sûr.

375 **Intervieweur : Et les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ce qui**
376 **est génial !**

377 Enseignant(e) : Oui c'est déjà pas mal ! Mais même... il faut déjà beaucoup, des fois, pour
378 qu'ils soient intégrés ces enfants et puis, petit à petit, ils sortent du cursus assez rapidement,
379 à moins que les parents aient beaucoup d'argent !

380 **Intervieweur : Oui le problème c'est que quand ils en sortent, c'est difficile de revenir.**
381 **Parce que qui dit intégration, dit que l'enfant doit s'adapter au système et s'il s'adapte**
382 **pas, on l'enlève. Tandis que l'inclusion, c'est le système qui s'adapte à l'enfant.**

383 Enseignant(e) : Et là, on a l'enfant au centre ! Parce que nous, on arrête pas de le dire
384 « l'enfant au centre » mais il est pas au centre. Mais on y avance.

385 **Intervieweur : Oui, on avance.**

386 Enseignant(e) : Oui. Moi, ma priorité première c'est que les enfants apprennent mais aussi
387 que ça respecte leurs intérêts, leurs besoins, leurs envies aussi. Après, voilà, « j'ai pas envie
388 de faire », et bien tu fais quand même parce que, quelque part, la vie c'est ça aussi. Ouais,
389 je trouve aussi que tout faire selon l'enfant ça peut aussi amener à certaines dérives... Parce
390 que partir sur les intérêts, je pense que c'est intéressant, mais attention !

391 **Intervieweur : Oui ça peut être difficile. Le bon compromis c'est de partir des conceptions**
392 **je pense.**

393 Enseignant(e) : Oui et l'enfant qui est intéressé à rien, il va peut être passé à côté de trucs
394 absolument géniaux. Alors que si on le force un petit peu « Ah, ouais, c'est super cool en
395 fait ! ».

396 **Intervieweur : Oui et pour en revenir à ces écoles inclusives, il y a souvent des mélanges**
397 **d'âge par rapport au niveau par exemple.**

398 Enseignant(e) : Alors ça, c'est super ! Moi, je pensais par exemple à un rythme de travail.
399 Une petite fille qui a un rythme de travail super lent. L'organisation que ça doit amener pour
400 qu'elle puisse faire quand même le même programme que les autres, qu'elle puisse arriver
401 au même moment... Ça me semble être complètement fou comme projet !

402 **Intervieweur : Après, il y a beaucoup de décrochage, entre classes et entre cycles, et**
403 **du coup ça ne pose pas de problème qu'un élève de 5H fasse le maths avec des élèves 4H**
404 **et que pour le français il aille en 6H. Alors les classes changent, mais les enfants sont au**
405 **centre.**

406 Enseignant(e) : Oui et puis après c'est quoi ta priorité, c'est ça aussi. C'est d'avoir une
407 ambiance classe ou d'avoir un enfant qui évolue, qui apprend bien, qui est heureux ? Mais
408 c'est une telle organisation différente, je pense que... Moi, je trouve ça génial ! Mais à
409 mettre en place, je pense que c'est très compliqué pour y arriver. Je pense que c'est des
410 années et des années de recherches, de mise en place, de changement, je pense.

411 **Intervieweur : Et est-ce que tu penses que c'est réalisable dans ton école aujourd'hui, de**
412 **faire de l'inclusion?**

413 Enseignant(e) : Impossible.

414 **Intervieweur : Et d'avoir des pratiques inclusives ?**

415 Enseignant(e) : Oui, ça je pense que c'est clairement possible. Des pratiques inclusives, je
416 pense que c'est clairement possible. Il faut aménager certaines choses, il faut trouver des

417 collègues qui sont ok de le faire avec toi, mais à 100% de l'inclusion, à l'heure actuelle, je
418 pense que c'est hors de question.

419 **Intervieweur : Tu penses qu'il te manquerait quoi pour faire ça?**

420 Enseignant(e) : Il manquerait de tout ! Il manquerait tout ! Il manquerait la place, il
421 manquerait les gens, il manquerait des thérapeutes qui sont là aussi pour encadrer, il
422 manquerait des gens qui leadent le projet, des envies de faire ça. Parce que là, on en parle
423 même pas en Suisse, il me semble ? Enfin, je sais pas mais j'ai jamais entendu parler de ça.

424 **Intervieweur : On nous en parle à la HEP, mais c'est un concept qui commence à se**
425 **répandre gentiment.**

426 Enseignant(e) : Mais c'est plus dans la mise en œuvre du projet. Tu t'y prends comment, tu
427 fais comment ? Moi je serais paumé ! Je pense qu'il faudrait des gens qui chapeautent un
428 peu le tout et qui orientent d'autres personnes.

429 **Intervieweur : Et tu penses qu'un jour les écoles vont se développer dans ce sens-là ?**

430 Enseignant(e) : Si ça évolue, moi je compterais ça en décennies plus tard. Je pense qu'on est
431 pas prêt encore du tout à partir là-dedans. Pas du tout.

432 **Intervieweur : Passons maintenant à tes besoins. De quoi aurais-tu besoin pour avoir des**
433 **pratiques plus inclusives ? Et tu n'as aucune limite.**

434 Enseignant(e) : Pour pouvoir être dans des pratiques plus inclusives ?

435 **Intervieweur : Oui.**

436 Enseignant(e) : Mais il faudrait avoir quelqu'un à sa propre disposition. Un espèce de...
437 Comme un directeur à sa secrétaire, quelqu'un à qui je peux dire : « OK, tu t'occupes de ces
438 trois enfants et tu fais ça avec eux ». Pas non-stop, mais vraiment de pouvoir disposer de
439 quelqu'un et lui dire : « Fais ce travail-là ». Mais après, j'aimerais savoir aussi un peu ce qu'il
440 se passe, savoir si la personne est compétente, un peu le résultat que ça a. Je pense que
441 c'est énormément de temps aussi... Déjà pour partir là-dedans, je pense que ça se serait
442 juste génial ! Comme fonctionne un cours de langue, quelque part. C'est que c'est des
443 enfants qui ont besoin de parler français alors ils vont parler français avec quelqu'un, point.
444 Une petite fille qui a besoin de logo, elle sort, elle va avec la logo. Je pense que c'est ça mais

445 sauf que ça se fait pas au niveau... pas de manière générale, dans la globalité d'une classe,
446 si t'as pas un soucis particulier, t'as personne qui vient faire ça. Or, il y a plusieurs niveau, il
447 y a plusieurs besoins, il y a différents intérêts mais tu te débrouilles tout seul. Et tout seul,
448 et bien... tu fais ce que tu peux...

449 **Intervieweur : Et bien merci beaucoup d'avoir participé à cette recherche !**

450 Enseignant(e) : Avec plaisir.

ENSEIGNANT C (ENS. C)

1 Intervieweur : Pour toi, qu'est-ce que signifie l'intégration scolaire ?

2 Enseignant(e) : Alors pour moi, c'est des enfants qui ont des difficultés particulières ou des
3 besoins particuliers et puis qui peuvent intégrer une classe, ou être, par moment, intégrés
4 dans une classe. Donc parfois sortir de la classe et revenir un moment.

5 Intervieweur : Si tu devais donner une définition de l'intégration, qu'est-ce que ce serait ?

6 Enseignant(e) : Ce serait des enfants qui ont des besoins particuliers qui viennent par
7 moment en classe qui peuvent être là constamment, suivant les difficultés qu'ils ont. Je
8 pense que les enfants peuvent être là constamment. Après ça dépend, je pense, du niveau
9 de difficulté, des besoins qu'ils ont. Après, je pense que tout ça se fait sur la base d'un
10 diagnostic établi par des médecins ou des gens spécialisés. C'est ça pour moi en tout cas.

11 Intervieweur : Voudrais-tu une définition de l'intégration que j'ai trouvé ?

12 Enseignant(e) : Oui, volontiers.

13 Intervieweur : « Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement commun d'enfants
14 en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires,
15 tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face
16 aux besoins dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire ». Bless,
17 2004, p.14

18 Intervieweur : Est-ce que tu as déjà entendu parler de l'inclusion scolaire et de sa
19 pédagogie ?

20 Enseignant(e) : Alors non, justement, avant de venir et j'ai regardé ce que c'était. Et puis en
21 fait, d'après ce que j'ai compris, au départ il y a l'intégration et puis après, le but ce serait
22 de pouvoir, justement un élève qui est en intégration de l'inclure complètement dans le
23 cadre scolaire. Enfin c'était ça que j'ai compris. Ça veut dire qu'à long terme, il pourrait...
24 Enfin je sais pas si bien compris, mais... Ça veut dire qu'à long terme, il serait tout le temps
25 dans le cercle scolaire, dans l'école, il serait tout le temps là. Mais tu as aussi une définition ?

26 Intervieweur : Oui, j'ai celle-ci: « L'éducation pour l'inclusion est une approche qui
27 s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de
28 l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à
29 la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire » Matsuura, 2008, p.1.
30 C'est-à-dire qu'ici, on prend en compte toute la diversité des élèves. Maintenant, grâce à
31 ces définitions, pourrais-tu m'expliquer si tu vois une ou des différences entre ces deux
32 concepts ?

33 Enseignant(e) : Si je pense à l'intégration, je me dis que c'est un enseignant, là dans un cas
34 concret c'est des enseignants spécialisés qui viennent à la base pour l'élève qui est en
35 intégration. Alors je sais déjà que dans certaine classe, l'enseignant spécialisé qui vient que
36 pour l'élève qui en intégration travaille aussi avec les autres élèves. Donc je pense que là
37 c'est déjà un petit peu de l'inclusion, à mon avis. Après je pense que si inclusion il y a, ça
38 veut dire qu'il pourrait toujours y avoir un enseignant spécialisé parce que je pense qu'il y a
39 besoin mais il viendrait pour la classe, pour travailler avec un groupe d'élève, ça pourrait
40 être l'élève qui est en intégration ou pas parce que ça peut toucher différents domaines. A
41 mon avis.

42 **Intervieweur : Est-ce que toi, tu as déjà été confronté à une classe avec une grande**
43 **diversité d'élève ?**

44 Enseignant(e) : Oui, tout à fait.

45 **Intervieweur : Est-ce que tu pourrais me décrire cette diversité?**

46 Enseignant(e) : Oui, la grande diversité c'était déjà qu'à la base il y avait deux degrés et puis
47 un grand nombre d'élèves. Et puis, l'autre diversité c'est que dans ce grand nombre d'élèves
48 et ces deux degrés, il y avait 5 voir 6 élèves à comportement difficile ou alors avec un niveau
49 scolaire aussi différent. Par exemple, il y avait un enfant HPI diagnostiqué, d'autres enfants
50 qui avaient des comportements difficiles. Donc je pense que là, il y avait déjà une énorme
51 diversité par rapport à ça, en plus des doubles niveaux et des enfants qui avancent à
52 différents rythmes.

53 **Intervieweur : Est-ce que tu avais mis en œuvre des mesures spécifiques par rapport à**
54 **cette diversité ?**

55 Enseignant(e) : Pour l'élève HPI, c'est vrai que ça a été diagnostiqué par un psychologue. On
56 avait fait appel à un psychologue et puis, ensuite, il y a des mesures qui avaient été
57 proposées aux parents, donc soit un saut de classe soit d'adapter l'enseignement : lui
58 demander d'autres choses, ce qui se faisait déjà un petit peu. Comme il était en 3H, il pouvait
59 déjà faire certains apprentissages avec les 4H qui étaient aussi avec. Mais ce n'était pas
60 suffisant pour cet élève-là, donc ce qui avait été proposé après, c'était le saut de classe. Ça
61 c'était une des mesures. Et puis, pour les élèves à comportements difficiles, il y avait
62 beaucoup de choses qui ont été mises en place. On a fait appel à la médiation scolaire pour
63 mettre des choses en place et aussi au psychologue scolaire. Il y a eu même différents
64 intervenants ne serait-ce que l'inspecteur, le RE qui ont dû nous aider vraiment à mettre en
65 place des choses pour cette classe.

66 **Intervieweur : Donc il y a eu l'inspecteur, le RE qui sont venus. Vous avez collaboré pour**
67 **trouver des solutions pour ces élèves ? Comment cela s'est organisé ?**

68 Enseignant(e) : Alors c'est vrai que comme c'était une situation difficile. Moi, j'avais besoin
69 d'aller demander des conseils et d'expliquer les situations déjà à ma RE et puis après, elle à
70 l'inspecteur et puis ça s'est organisé en réseau. On s'est rencontré et puis là, on avait fait
71 appel aussi à la médiation scolaire. Eux, ils ont vraiment des programmes adaptés à ces
72 enfants difficiles, des choses qui peuvent faire avec. C'était vraiment des réseaux.

73 **Intervieweur : La médiation est venue en classe pour travailler avec les élèves ?**

74 Enseignant(e) : Oui.

75 **Intervieweur : Comment cela s'était organisé ?**

76 Enseignant(e) : Alors, dans un premier temps, ils sont venus, ils ont pris en charge les élèves
77 concernés et puis ils ont travaillé avec ce petit groupe d'élève, hors classe, dans un autre
78 lieu de l'école. Ensuite, il y a aussi une intervention en classe avec toute la classe et puis ils
79 ont aussi travaillé individuellement avec les élèves qui avaient des comportements
80 inadaptés.

81 **Intervieweur : Maintenant, si je reviens un peu plus tôt dans mes questions, toi tu n'as**
82 **jamais eu d'élèves intégrés dans ta classe ?**

83 Enseignant(e) : Non.

84 **Intervieweur : Si un jour, ça devait arriver, comment tu imagines que ce se passerait ?**

85 Enseignant(e) : Alors déjà, je trouverais important de collaborer un maximum avec
86 l'enseignant spécialisé par rapport à ça pour pouvoir mettre en place des choses pour que

87 ça roule en classe, par rapport aux difficultés de l'enfant mais aussi au groupe classe. Parce
88 que je me dis, finalement il vient pour un élève, ok, mais il faut aussi que ça fonctionne avec
89 le groupe classe qui est là. Donc déjà ça. Je pense que la collaboration elle est importante.
90 Ensuite, je pense que j'attendrais pas mal de l'enseignant spécialisé pour qu'il nous donne
91 un peu des trucs, des choses qui marchent. En général, c'est des personnes qui connaissent
92 déjà l'enfant, qui le suivent déjà. Des fois ça change en cours de route, mais j'imaginerais ça
93 comme ça.

94 **Intervieweur : Tu aurais des idées de ce que tu pourrais mettre en place ?**

95 Enseignant(e) : Moi je pense qu'il y aurait déjà un travail à faire à la base sur les différences,
96 voilà, qu'on est tous différents, toutes ces choses-là, au départ. Et puis après, par rapport
97 aux apprentissages, pour l'instant c'est difficile...Par contre, pour les apprentissages, je
98 pense que ce serait des travaux de groupes ou des choses comme ça. J'essaierai vraiment
99 de miser sur la collaboration et puis peut-être un peu moins sur le résultat final, attendu.
100 Après, sa place dans la classe, moi je pense que je l'accepterais dans la classe comme un
101 autre élève, pour moi ça me ferait pas de différences. Ce serait un élève de plus.

102 **Intervieweur : Maintenant, je reviens au plus général. De manière générale, qu'est-ce que**
103 **tu fais pour gérer la diversité des élèves ?**

104 Enseignant(e) : Alors, qu'est-ce que je fais... J'adapte beaucoup en fonction des élèves que
105 j'ai, je trouve. Typiquement, cette année, il y a un élève qui a un rythme très différent par
106 rapport aux autres parce qu'il a des soucis de santé. Aucun souci au niveau des
107 connaissances, compétences et autres mais je pense que là on doit pas mal adapter au
108 niveau du rythme et se dire que s'il fait une ligne d'écriture au lieu d'en faire 5, voilà on va
109 adapter comme ça. Pour d'autres, se sera par rapport au comportement où on mettra peut-
110 être un petit contrat, ou des choses comme ça. Pour l'entier de la classe, on essaie de mettre

111 en place des renforcements positifs. Au niveau des apprentissages, on a aussi des élèves qui
112 vont beaucoup plus vite, donc là on va leur donner un peu plus de matières, plus de choses
113 à faire. Et puis, je dirai un chose à ne pas oublier, c'est aussi les enfants qui auraient peut-
114 être des compétences ailleurs que dans le scolaire, bien renforcer cela. Alors ça, ça se
115 retrouve peut-être plus dans des branches comme les AV, les AC, le sport, où on leur
116 donnera peut-être plus de renforcements positifs à ce moment-là, ou de responsabilités.

117 **Intervieweur : Dernière question vraiment centrale sur intégration scolaire et inclusion**
118 **scolaire, après on parlera plus du passage, si tu n'avais aucune limite que ce soit au niveau**
119 **du budget, du personnel, au niveau de la taille de ta classe, qu'est-ce que tu aimerais faire**
120 **pour la diversité des élèves ?**

121 Enseignant(e) : Je changerais beaucoup de choses. Alors là, déjà, je crois que je ferais pour
122 qu'on soit deux tout le temps. Parce que je trouve que c'est super riche d'être deux, de
123 collaborer, on arrive tout le temps à intervenir au bon moment. Déjà ça. Après au niveau de
124 la classe, je pense que j'agrandirais l'espace. Je ferais que j'ai du matériel adapté, déjà rien
125 qu'au niveau des bureaux, beaucoup plus petits en tout cas pour les petits. Et puis après, je
126 pense que je mettrais en place, je pense au niveau informatique, j'aurais des iPads, des
127 choses qu'on peut vraiment utiliser, ou il y a vraiment des choses intéressantes, pour varier
128 les moyens pour les enfants. Je changerais encore quoi ? Oui, je mettrais des coins
129 spécifiques, je dirais, je mettrais aussi un coin détente ou un coin où on peut un petit
130 moment se ressourcer, ou se défouler quand c'est pas possible d'aller dehors. Je pense
131 vraiment que le plus important pour moi ce serait vraiment d'être deux, pour suivre les
132 enfants et collaborer.

133 **Intervieweur : Comment tu verrais cet enseignement à deux ?**

134 Enseignant(e) : Vraiment du coenseignement, ça c'est le plus important pour moi. En variant
135 les formes. Ce serait soit on pourrait préparer quelque chose ensemble parce que là on
136 estime que c'est important et après on se séparer les groupes, ça pourrait être une qui
137 prépare une leçon et l'autre qui est là pour aider, pour intervenir s'il faut ou l'inverse. Ou
138 pour décharger dans la préparation et puis, ce que je trouverais important c'est d'avoir deux
139 regards au même moment en fait. Parce que là on est un duo, on a déjà deux regards, c'est
140 chouette mais pas au même moment finalement. Et ça, je trouverais vraiment super
141 intéressant.

142 **Intervieweur : Maintenant, on va parler des visions par rapport au passage de l'intégration**
143 **scolaire à l'inclusion scolaire. Est-ce que tu penses que le passage progressif entre**
144 **l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire est souhaitable ?**

145 Enseignant(e) : Je pense que ce serait bien. Par contre, il faut nous donner des moyens. Par
146 exemple, je trouve qu'actuellement six unités, enfin un enseignement spécialisé vient au
147 maximum six unités durant une semaine pour un élève qui est en intégration. Alors là, je
148 parle de ce que je connais, les deux intégrations que je connais, c'est des enfants qui sont
149 intégrés complètement, donc ils sont déjà inclus, à mon avis, parce qu'ils ne quittent jamais
150 la classe où ils sont. Ou alors peut-être pour travailler certains moments seul avec
151 l'enseignant spécialisé, oui alors là peut-être qu'ils sortent certains moments, c'est sûr. Mais
152 autrement, ils sont toujours dans la classe. Moi je pense que c'est pas suffisant, six unités
153 par semaine. Alors déjà ça, par rapport au moyen. Moi je trouve que c'est bien, sur le papier,
154 je trouve ça parfait de passer de l'intégration à l'inclusion. Mais les moyens... Parce que je
155 me dis, dans une classe standard, avec déjà 20-23 élèves, c'est un élève qui a des besoins
156 particuliers par rapport à l'intégration et qui a un enseignant spécialisé qui le suit. Mais à
157 côté de ça, il y a tous les élèves qui sont dits ordinaires qui ont aussi des besoins particuliers.
158 Il y aura un élève qui sera suivi en logo, un autre qui est peut-être suivi par un psychologue,
159 un autre qui est dyslexique... Il y a toutes ces choses-là qui entrent en compte et puis, je

160 trouve notre travail devient assez complexe du coup et on ne peut pas le faire tout seul. A
161 mon avis, ce n'est pas possible de gérer 20-23 élèves, finalement tous à besoins particuliers,
162 en ayant juste six unités d'un enseignant spécialisé qui vient aider, soutenir, collaborer. Je
163 pense que c'est ça qui manque vraiment pour moi. Pour arriver à l'inclusion, il faudrait plus
164 d'heures de soutien avec l'enseignant spécialisé.

165 **Intervieweur : Donc toi, tu penses que ce passage est souhaitable à certaines conditions ?**

166 Enseignant(e) : Oui et puis dans certains cas. Je me dis, en ayant vu l'élève qui était en
167 intégration l'année passée en 8H, je pense que c'était une intégration qui fonctionnait bien,
168 pour moi. C'était une élève qui était tout à fait adaptée socialement. C'était gérable dans
169 une classe. Par exemple, je vois l'élève qui est arrivé cette année en 7H, on a fait une marche
170 toute l'école ensemble. Je ne le connaissais pas du tout cet enfant. Il est venu plusieurs fois
171 demander quelque chose pendant le pique-nique à son enseignante et puis c'est vrai quand
172 je l'ai vu ça m'a interpellé. Parce que je me suis dit finalement cet enfant il est intégré, il est
173 finalement presque inclus on peut même dire, puisqu'il est là tout le temps, mais je me suis
174 posée la question : « Est-ce que cet enfant a du plaisir à être là ? ». Parce qu'il est venu
175 demander plusieurs fois, toutes les 5-10 minutes, quelle heure c'était. Il a 11 ans quand
176 même. Il avait vraiment des attitudes particulières, alors voilà, tout de suite je me suis dit :
177 « Il est en intégration ». Je ne sais pas exactement ce qu'il a, je crois qu'il a un retard mental
178 mais je ne sais pas exactement ses particularités, je l'ai découvert là. Mais tout de suite, je
179 me suis dit : « Il y a vraiment quelque chose qui n'est pas comme chez les enfants
180 ordinaires ». Et puis, en même temps, je sais qu'ils ont beaucoup travaillé sur les différences
181 au début d'année, mais il était seul tout le temps. Il allait pas vers les autres. Je pense que
182 pendant la marche, il y en a qui était avec mais à ce moment-là c'est lui qui s'isolait, qui
183 n'allait pas vers les autres, qui demandait sans arrêt l'heure, donc je me disais : « Est-ce que
184 lui, il est vraiment heureux d'être là, est-ce qu'il ne serait pas finalement mieux dans une
185 classe avec un petit effectif, adaptée à son handicap, avec une référente ? ». Ça m'a

186 interpellé. Je me disais que dans certains cas, je ne suis pas sûr que ce soit toujours favorable
187 à l'enfant. Si on regarde l'enfant au centre, finalement c'est ce qu'on devrait faire, dans ce
188 cas-là je me suis dit : « Est-ce qu'il est vraiment heureux d'être là ? ». Je me suis posé la
189 question. Je pense que ce passage est souhaitable à partir du moment où il est pour le bien
190 de l'enfant.

191 **Intervieweur : Donc pour toi ce serait vraiment centré sur l'enfant ?**

192 Enseignant(e) : Oui et pas sur les parents. Je pense bien qu'en tant que parent, on a envie
193 que son enfant aille dans une classe ordinaire... mais... ça m'a interpellé quand même.

194 **Intervieweur : Toujours dans cette idée de passage, qu'est-ce qu'il implique pour toi ce**
195 **passage?**

196 Enseignant(e) : Qu'est-ce qu'il implique ce changement ? Je dirais que, je reviens dessus, ça
197 implique vraiment...Par rapport au début que j'enseignais, il y avait pas ces mesures et c'est
198 vrai que je trouvais quand même, en plus dans les villages, l'enfant était un peu pointé du
199 doigt, c'est lui qui doit aller à Bulle, c'était à Bulle en l'occurrence. C'était pas toujours
200 agréable pour l'enfant. Mais une fois qu'il se retrouvait dans la classe qui était adaptée à
201 son niveau, à son handicap, ça se passait bien en général, l'enfant était content, c'était le
202 retour qu'on avait. Mais au départ, c'était quand même particulier. Maintenant, je dirais
203 que par rapport à ça, pour la socialisation, je pense que c'est quand même bien. Ça implique
204 quand même qu'au niveau social ça a évolué et puis c'est quand même mieux, pour moi. Je
205 ne sais plus quoi dire.

206 **Intervieweur : Pas de soucis. Comment tu imagines le développement en direction de**
207 **l'inclusion, donc de prendre en compte la diversité des élèves par rapport à toi, aux élèves**
208 **et à la vie dans l'établissement ?**

209 Enseignant(e) : Je pense que déjà ça impliquerait, je pars au niveau de l'école, de mettre en
210 place certaines choses, au niveau des savoirs vivre, savoirs être, des différences, ces choses-
211 là. Je pense que ce serait important. Après, je pense que ça peut avoir un impact sur la vie
212 plutôt sociale à l'extérieur de l'école, les enfants quand ils jouent entre eux. Par rapport à
213 moi, je sais pas si ça changerait grand-chose. Parce que j'ai l'impression que c'est déjà
214 quelque chose d'important de prendre en compte ces différences. Et puis aussi, en me
215 disant qu'on peut apprendre quelque chose de nouveau, voir différemment les choses. Je
216 pense aussi que tout dépend du handicap. Parce que si je pense à cette élève de l'année
217 passée que je connaissais, on la voyait, c'était une élève comme une autre. Mais je me dis,
218 si c'est un autre handicap, qui se voit plus physiquement, je pense que ça change. Là, je
219 pense qu'il y a besoin, au niveau de tous les élèves de faire quelque chose.

220 **Intervieweur : Donc si je comprends bien, dépendant du handicap, il y aurait une**
221 **implication différente ?**

222 Enseignant(e) : Oui je pense. C'est de nouveau le cas que je connais mais au niveau des
223 apprentissages, je pense que c'est vraiment vu dans la classe où l'enfant est en intégration.
224 Après, si c'est un handicap plutôt physique, je pense à la trisomie, des choses comme ça,
225 typiquement, je pense que par rapport aux élèves il y a besoin de faire quelque chose.
226 D'expliquer, de montrer que la différence n'est pas un problème puisqu'on est tous
227 différents.

228 **Intervieweur : Penses-tu que ton école pourrait accueillir n'importe quel enfant?**

229 Enseignant(e): Il y aurait des modifications à faire. Je pense, typiquement, à un élève en
230 chaise roulante... Les modifications devraient se faire. Par exemple, un enseignant qui
231 déménage mais ça veut dire que chaque année il y a un enseignant qui déménage car il y a
232 seulement deux classes accessibles. Il y aurait des choses à faire, à mettre en place.

233 **Intervieweur : Tu as d'autres idées ?**

234 Enseignant(e) : Non, comme ça pas... Enfin après, par exemple, j'imagine un élève qui n'a
235 pas de perceptions au niveau social, qui pourrait partir, je me dis qu'il faudrait faire quelque
236 chose parce qu'ici tout est ouvert, des choses comme ça. Ou un élève qui serait atteint, je
237 sais pas, d'un syndrome Gil de la Tourette, comment gérer son comportement...

238 **Intervieweur : Donc pour toi, il y aurait surtout des implications pour les élèves et**
239 **l'établissement et un peu moins pour toi ?**

240 Enseignant(e) : Oui, oui.

241 **Intervieweur : Pourrais-tu me donner une implication pour toi ?**

242 Enseignant(e) : Alors moi, je pense que ce serait plutôt dans la documentation, vraiment de
243 documenter sur le cas spécifique et de connaître au maximum ce cas-là.

244 **Intervieweur : Si le cas est dans classe ou même s'il est dans une autre classe ?**

245 Enseignant(e) : Alors, si le cas est dans ma classe je vais me documenter à fond. Si le cas est
246 dans une autre classe, je pense que je vais me documenter mais plus dans les grandes lignes,
247 en me disant : « Comment je réagis s'il y a quelque chose dans la cour d'école ? Comment
248 je peux l'aider ? », dans les grandes lignes.

249 **Intervieweur : Est-ce que ce développement vers l'inclusion est réalisable aujourd'hui dans**
250 **ton école ?**

251 Enseignant(e) : J'insiste de nouveau là-dessus, mais je pense qu'il est réalisable uniquement
252 si on nous donne des moyens. Je redis, mais plus que le côté matériel ou comme ça, même
253 si je pense que c'est important pour la sécurité de l'enfant, c'est vraiment les moyens d'avoir

254 un enseignant en plus, par exemple, pour ce genre d'enfant, pour soutenir la classe ou il y a
255 cet enfant-là ou ces enfants-là. Je trouve qu'à l'heure actuelle c'est pas suffisant. Pour moi
256 ce serait la priorité.

257 **Intervieweur : Est-ce que tu penses qu'un jour, les écoles se développeront vraiment plus**
258 **que dans le sens de l'inclusion ?**

259 Enseignant(e) : Je pense qu'il n'y a pas encore assez de moyens. Et puis, surtout, la société
260 dans laquelle on vit est quand même très compétitive. Et puis, typiquement, dans l'école où
261 on est, les attentes sont quand même assez grandes, il y a un genre de population qui a pas
262 mal d'attentes pour ses enfants et qui vise plutôt le haut que le : « Voilà, tant pis, mon enfant
263 est content comme ça, il va à l'école, tout va bien ». Donc, je pense que dans le fond, ils
264 penseraient ça très bien, l'enfant découvre autre chose mais jusqu'à un certain point. Et
265 puis, je pense que ce serait encore difficile, en tout cas, d'accepter que finalement certains
266 enfants avancent moins vite parce qu'il y a des enfants à besoins spécifiques. J'imagine, par
267 exemple, un enfant trisomique, quand ils sont petits, l'écart est moindre mais en grandissant
268 c'est énorme ! Alors je me dis peut-être, typiquement si j'imagine en 8H, quand il y a le
269 passage au CO, moi je pense que même si maintenant il n'y a plus l'examen de passage, je
270 pense quand même que les gens sont encore pas prêts, les parents sont encore pas prêts.
271 Ils pensent que ça ralentirait leur enfant. En plus, avec les restrictions budgétaires et voilà.
272 C'est un beau projet je trouve, sur le papier, mais je pense que soit ils mettent vraiment des
273 moyens à disposition et là ça devient réalisable mais dans ces conditions-là... Typiquement
274 quand je discutais avec mes collègues qui ont un élève en intégration cette année, alors
275 elles ont un élève en intégration, deux élèves fortement dyslexiques pour qui des moyens
276 sont mis en place. Il y a eu une spécialiste des services informatiques qui est venue avec des
277 IPads, une logopédiste pour montrer des programmes adaptés à ces enfants dyslexiques. Je
278 veux dire que ces enfants-là, ils ont aussi des besoins particuliers. Donc ça veut dire qu'il y
279 a : l'élève en intégration avec une enseignante spécialisée, les deux enfants très dyslexiques,

280 puis à côté de ça, il y a quand même d'autres enfants qui ont des difficultés « autres », il y a
281 encore d'autres enfants qui sont suivis par des psychologues, une enfant qui est
282 diagnostiquée dépressive... dans cette même classe. Juste là, ils sont 18, ce qui n'est pas
283 énorme, un seul degré, mais les enseignantes disent quand même que c'est chaud. Il faut
284 jongler, faut se dire : « Là, il y a l'enseignante spécialisée qui vient, il faut que je puisse
285 coordonner, voir ce que l'on fait, qu'est-ce qu'on met en place, comment on gère. Pour eux
286 je fais ci, les autres je fais ça »... C'est du jonglage! Alors elles le font parce que c'est riche,
287 d'un côté mais je pense qu'une aide supplémentaire serait pas de refus.

288 **Intervieweur : Quels seraient tes besoins au niveau personnel et organisationnel pour**
289 **utiliser des pratiques plus inclusives ?**

290 Enseignant(e) : J'aurais besoin de temps... Plus de temps à consacrer à tous les élèves.
291 Même si je n'ai pas une grande classe, je trouve quand même que j'aurais besoin de plus de
292 temps à leur consacrer. Je pense que au niveau purement matériel, il y aurait des choses qui
293 seraient chouettes d'avoir: des IPads, des choses comme ça, où les enfants peuvent
294 travailler un petit peu en autonomie en fonction de leur rythme. Et si je pouvais:
295 coenseigner ! Mais peut-être pas forcément tout le temps, mais même si c'est deux heures
296 par jour ! Peut-être que c'est possible dans certains cercles de le faire quand il y a des degrés
297 similaires. Ici, c'est ce qu'il nous manque. Je sais que ça se fait à certains endroits, par
298 exemple quand il y a plusieurs 4H, si la collaboration est bonne, je sais que ça se fait, ne
299 serait-ce que sur l'alternance typiquement. On se dit, une elle prépare, l'autre elle prépare
300 la semaine suivante. Mais on met les élèves ensembles et du coup, les deux enseignantes
301 sont là pour les élèves, les observer, analyser.

302 **Intervieweur : Je te remercie de tout cœur, est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu**
303 **aimerais dire à ce sujet ?**

304 Enseignant(e) : Oui, j'ai pensé à quelque chose avant. J'ai pensé par rapport à cette
305 intégration et inclusion. Je me disais que, ce n'est que mon avis, c'est que dans les petits
306 degrés, je l'imagine assez. Parce que je trouve que les enfants jouent facilement entre eux,
307 la différence est peut-être moins marquée quand ils sont plus petits. Et puis, c'est vrai que
308 dans les plus grands degrés, l'écart se creuse souvent. Alors l'écart se creuse déjà entre les
309 enfants qui ont des bonnes compétences et qui avancent, qui ont envie d'avancer et les
310 enfants qui ont plus de difficultés déjà dans le parcours ordinaire. Et puis, ça m'interpelle,
311 de me dire : « Comment gérer tout ça ? Comment mettre en place des choses pour que les
312 écarts soient moindre et que ça fonctionne ? ». J'ai eu un exemple d'un enfant qui me disait,
313 en 8H, que c'est chouette de travailler en groupe mais elle se rendait compte que travailler
314 en groupe avec l'élève qui était en intégration ne lui amenait pas grand-chose. Elle disait
315 que quand ils se posent des questions, qu'ils doivent réfléchir, aller plus loin, cette élève elle
316 sait pas, elle arrive pas à faire ça. Elle disait qu'elle était là mais que finalement elle travaillait
317 avec ceux qui ont plus de répondant pour que ça avance mais l'élève en intégration est juste
318 là alors il faut essayer de lui donner un truc pour qu'elle fasse quand même quelque chose,
319 mais finalement elle fait pas grand-chose...

320 **Intervieweur : Est-ce que tu sais comment on pourrait palier à ça ?**

321 Enseignant(e) : Justement, je ne sais pas. Quand tu pousses un peu la démarche réflexive,
322 je me dis qu'à un certain moment, il y a quand même trop d'écart. Alors est-ce que l'on vise,
323 quand il y a des travaux de groupe, plutôt l'aspect social et les élèves le savent.

324 **Intervieweur : Si tu imagines une école où tous les moyens pour arriver à une pédagogie**
325 **d'inclusion sont mis en place, où l'inclusion se fait depuis toujours, est-ce que tu penses**
326 **que cet écart serait moins creusé ?**

327 Enseignant(e) : Je sais pas... Je sais pas si ça changerait... Comme je disais avant, je pense
328 que c'est aussi dans la société dans laquelle on vit. A mon avis, c'est quelque chose que l'on
329 doit changer plus globalement. Il faut aller au-delà de l'école, je pense. Parce que quand je
330 vois des élèves de 8H qui ont cet esprit compétitif, certains, forcément que les élèves qui
331 ont envie d'apprendre, d'aller plus loin, et bien... Je pense que ponctuellement viser le côté
332 social, ça va aller, mais... Je pense que c'est plus global, c'est dans notre manière de vivre,

333 c'est pas que l'établissement. Je pense que l'établissement peut y contribuer, mais il faut
334 aller au-delà de ça.

335 **Intervieweur : Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu aimerais dire ?**

336 Enseignant(e) : Non c'est bon, j'ai tout dit.

337 **Intervieweur : Merci beaucoup pour ta participation !**

RESPONSABLE D'ETABLISSEMENT A (RE A)

**1 Intervieweur : Je vais commencer cet entretien par vous poser des questions par rapport
2 aux termes d'intégration et d'inclusion scolaire, par rapport à vos représentations de ces
3 concepts et à la façon dont vous les définiriez. Ensuite on passera à vos pratiques et à vos
4 idées concernant ces deux concepts. Enfin nous passerons à une phase plus de « rêves » :
5 ce que vous pourriez faire si. Pour commencer, qu'est-ce que signifie pour vous
6 l'intégration scolaire ?**

7 RE : L'intégration scolaire, pour moi, c'est de placer des enfants qui pourraient se trouver
8 dans des institutions spécialisées, de les placer dans des classes d'école standards,
9 finalement, tout en maintenant ces institutions quand même dans le système. Et puis de,
10 finalement, faire une scolarisation particulière pour ces enfants. C'est-à-dire que les
11 objectifs sont adaptés avec des enseignants spécialisés qui sont là. Autrement dit, c'est
12 quelque part une classe dans la classe. C'est vraiment la vision que j'en ai dans la situation
13 actuelle, avec des objectifs qui sont souvent donnés comme étant des objectifs de
14 socialisation, voilà. Après dans le cadre des intégrations... Pour ma part, nous on est
15 vraiment dans un système d'intégration scolaire plus que d'inclusion parce qu'on a toujours
16 ces instituts spécialisés à l'extérieur, qui côtoient, qui sont en parallèle de notre cursus
17 scolaire ordinaire. Voilà, c'est ça la représentation que j'en ai.

**18 Intervieweur : D'accord, merci. Avez-vous déjà entendu parler de l'inclusion scolaire et de
19 sa pédagogie ? Est-ce un concept nouveau ?**

20 RE : Non non, on en a entendu parler. On n'a pas vraiment approfondi le sujet parce que
21 c'est pas vraiment ce qu'on vit. Donc l'idée, la représentation que j'en aurais c'est, au final,
22 essayer de, si je vais à l'extrême, finalement, de laisser tomber ces institutions externes et
23 faire en sorte que l'entier des enfants soit scolarisé dans un même cursus et que le cursus

24 soit pensé pour l'ensemble des élèves et pas forcément que pour l'élève qui est en
25 intégration. Moi c'est la vision que j'en ai, je ne sais pas si c'est la bonne...

**26 Intervieweur : Alors moi c'est ça qu'il me faut : votre vision. C'est ça qui m'intéresse. Est-
27 ce que vous voudriez une définition de l'inclusion scolaire ?**

28 RE : Oui ça m'intéresse.

**29 Intervieweur : Selon Matsuura, en 2008 « L'éducation pour l'inclusion est une approche
30 qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la qualité de
31 l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à s'adapter à
32 la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire ». C'est vraiment prendre
33 en compte toute la diversité des élèves, un peu comme vous le disiez, en cassant ces
34 classes dans les classes.**

**35 Super! Vous avez déjà répondu à toutes les questions sur les définitions. Maintenant, on
36 va passer à vos pratiques et à ce qu'il se passe dans cet établissement. Y-a-t'il, dans votre
37 établissement, des élèves à besoin éducatifs particuliers?**

38 RE : Oui. Par exemple, actuellement, j'ai un élève qui est atteint d'une myopathie. Donc,
39 alors lui, il y a aucun déficit cognitif, c'est essentiellement un déficit physique uniquement.
40 Il a un auxiliaire de vie avec lui toute la semaine, l'entier du temps qu'il est à l'école et puis
41 une enseignante spécialisée qui vient quatre unités par semaine pour des aménagements
42 pédagogiques plutôt sur la façon de faire avec lui, par rapport à ses difficultés. On a eu,
43 jusqu'à l'année passée, deux élèves autistes Asperger qui étaient aussi en intégration mais
44 qui n'avaient personne sur l'entier de la semaine, ils avaient des enseignantes spécialisées
45 à hauteur de six unités par semaine et le reste du temps c'est le titulaire qui s'en occupe.

46 **Intervieweur : Par rapport à ces élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers, qu'est-**
47 **ce qui est, selon vous, le plus important à mettre en place dans un établissement ? Il peut**
48 **y avoir plusieurs choses.**

49 RE : Oui... Il y a plusieurs choses. La première chose qui est la chose la plus importante c'est,
50 finalement, la vision de l'enseignant. Je m'explique : on a pendant des décennies et des
51 décennies, et on est toujours dans ce mode-là, demandé aux enseignants une sorte
52 d'efficacité. Voilà, c'est ce qu'on recherche, c'est l'efficacité, c'est toujours les meilleurs
53 résultats. On est dans ce domaine-là. Ne jamais laisser d'élèves en arrière, aller repêcher
54 ceux qui ont des difficultés, etc. Et puis, les élèves en intégration ne répondent plus à ce
55 schéma-là, c'est difficile de continuer sur ce schéma-là avec des élèves en intégration.
56 Quand on a une classe de 22 élèves et que dans cette classe on a un élève atteint d'Asperger,
57 finalement on peut pas lui donner le temps nécessaire à cet élève-là, clairement. Il a son
58 enseignant spécialisé six unités et puis après il y a des aménagements qui sont faits sur les
59 autres unités qui sont là et le plus dur c'est de faire accepter à l'enseignant qu'il ne pourra
60 pas aller aussi loin, pas de la même manière et que, ma foi, il a aussi 20 élèves qui doivent
61 avancer et on est toujours basé sur ce système de performances quand même, de
62 compétitivité, que je déplore, mais c'est malheureusement la réalité. On peut pas faire
63 grand-chose la dessus et c'est l'aspect qui est le plus difficile à concilier. Finalement,
64 souvent, j'ai des enseignants qui me disent : « Oui mais voilà, je le vois, il est en train de lire,
65 et puis il fait rien, cet enfant-là, il fait rien pendant ce temps ! ». Alors je les amène sur le
66 fait que non, il ne fait pas rien parce que déjà un : il est dans un milieu scolaire, donc il
67 s'imprègne de ce qu'il se passe autour de lui, il a la possibilité d'interagir, il a quand même
68 la possibilité de fonctionner au sein de la classe. Mais il faut un certain lâcher prise de la part
69 des enseignants et ça, c'est, je pense, le truc le plus difficile, à la base. Pour moi, c'est la
70 première chose au niveau de l'établissement. Quand on a réussi à faire ça, on a fait un bon
71 bout ! Mais, voilà c'est un peu un combat à longueur d'année, à longueur de journée. Parce
72 que voilà, l'enseignante spécialisée qui a six unités avec un élève peut prévoir des

73 aménagements mais elle a pas le temps de prévoir des aménagements pour l'entier du reste
74 de la semaine, parce qu'elle a d'autres élèves dont elle doit s'occuper donc... Voilà, il y a des
75 aménagements qui doivent être faits par les enseignants. On se retrouve quand même
76 maintenant avec des classes qui sont très hétérogènes, donc même si dans notre classe on
77 a pas des élèves en intégration, on se retrouve souvent avec des classes dans lesquelles il y
78 a 2- 3-4 trains différents et puis il faut gérer pour ces 3-4 trains différents et en plus il y a un
79 élève... Voilà, c'est cette notion de « en plus » qui revient. Moi, j'ai eu l'enfant dont je vous
80 parlais avant, atteint d'une myopathie, dans ma classe quand j'étais enseignant. Dans son
81 cas à lui, finalement c'est une intégration qui demande assez peu d'aménagement. Les
82 aménagements que ça demande c'est une réflexion par rapport aux objectifs qu'on lui
83 demande. Se poser la question si à moyen terme, cet objectif que je lui demande, est-ce
84 que... Je vais prendre un exemple concret : c'est un enfant pour qui écrire est extrêmement
85 pénible, parce que ça lui prend une énergie folle, donc au bout d'un moment se poser la
86 question : « Mais pourquoi est-ce que c'est lui qui écrit ? ». Est-ce que c'est un objectif
87 vraiment ? Parce que l'objectif de l'écriture c'est : « L'élève doit être capable d'écrire ».
88 Donc un fois qu'il vous a montré qu'il est capable d'écrire un A, puis un B, puis un C, puis un
89 D puis toutes les lettres de l'alphabet et puis qu'il est capable de recopier... quelle est l'utilité
90 de continuer à le faire écrire ? Donc il a un auxiliaire de vie qui est là, donc on se sert de cet
91 auxiliaire de vie comme outil scripteur, finalement, où l'élève dit à son auxiliaire de vie
92 : « T'écris ça », etc. Puis après on peut se poser la question pour chaque objectif. On doit
93 vraiment cibler sur : qu'est-ce qui est important pour cet élève, à court terme, à moyen
94 terme, à long terme. On a eu un exemple dernièrement avec un objectif de mathématique
95 qui est celui de transcrire un nombre écrit en chiffre en un nombre écrit en lettre.
96 Finalement pour un élève comme cet enfant-là, à partir du moment où il est capable de lire
97 un nombre écrit en lettre et vous dire quel est ce nombre et l'inverse par oral, on va pas
98 plus loin. On va pas lui demander : « Maintenant t'écris, tu fais l'exercice, une fois dans ce
99 sens-là et une fois dans l'autre sens ». Alors l'aspect intéressant c'est qu'en se focalisant sur

100 les objectifs que l'on pose pour cet enfant-là, les enseignants viennent à beaucoup
101 s'interroger sur les objectifs qu'on pose pour tous les autres élèves. Parce qu'au final, on
102 peut aussi se poser la question, se dire qu'il y a plein de chose dans la vie courante, on les
103 voit une fois en classe mais après pour quelle raison est ce qu'on évalue encore cet objectif-
104 là et qu'on lui met un note ? Alors de le voir en classe c'est une chose, l'évaluer après c'est
105 autre chose. Et les enseignants qui l'ont, cette année, cet élève ont a pris la décision cette
106 semaine qu'il n'écrit plus du tout. Vraiment, il ne prend plus d'outils scripteurs, c'est fini.
107 Ça change énormément leur vision des objectifs par rapport aux autres élèves. Donc c'est
108 l'aspect extrêmement intéressant. Mais après c'est un élève qui a pas de souci cognitif.
109 D'avoir en classe un élève qui a de gros soucis d'apprentissage, de gros soucis cognitifs ou
110 du comportement, ça change aussi pas mal la donne sur la façon dont il faut se positionner.
111 Je pense que vraiment chaque cas est différent. Ça saute aux yeux avec les élèves en
112 intégration, mais ça rappelle aussi que c'est valable pour tous les autres élèves. Même s'ils
113 ne sont pas en intégration, ils sont tous différents et puis, au final ils auraient tous besoin
114 d'une adaptation qui leur est propre.

115 **Intervieweur : Merci beaucoup. Donc vous m'avez parlé de beaucoup de choses,**
116 **notamment des mesures d'aide qui sont mises en place pour les élèves à besoins**
117 **spécifiques. Comment décidez-vous des moyens à mettre en place pour ces élèves à**
118 **besoins spécifiques ? C'est vous qui prenez les décisions ? Est-ce que la décision se prend**
119 **avec les enseignants ? En bref : comment tout ça se déroule.**

120 RE : Alors, avec beaucoup de réseaux (rire). Oui, beaucoup de réseaux et puis... Il faut pas
121 se leurrer on est à nouveau dans ce domaine-là. C'est l'élément qui m'a toujours un petit
122 surpris sur la façon dont on a mis en place ces intégrations. Je prends toujours l'exemple : si
123 moi, maintenant, je veux aller comme enseignant spécialisé dans un établissement comme

124 *Les Buissonnets*, par exemple, à Fribourg, on me répondra que je suis pas formé pour. Mais,
125 par contre, en tant qu'enseignant, on peut me mettre un enfant qui pourrait être dans cet
126 institut-là et puis là, pas de problème, je suis assez formé pour m'en occuper alors que la
127 situation est pire parce que j'ai 20 autres élèves à gérer. Donc je pars du principe qu'on est
128 novice là-dedans et puis il y a vraiment des professionnels qui connaissent les
129 problématiques des enfants qu'on a là et puis je fais beaucoup intervenir les intervenants
130 extérieurs pour l'élève. Je reviens toujours sur... Jean¹¹ il s'appelle, il y a pas de soucis (rire).
131 Sur cet élève-là spécifique, où systématiquement, trois fois par année son ergothérapeute
132 participe. L'ergothérapeute on l'appelle très régulièrement justement par rapport aux
133 objectifs, quand les enseignants ont un doute par rapport à la légitimité de faire faire tels
134 ou tels exercices, par rapport à l'avenir de l'enfant, par rapport aux différentes aides qu'il
135 aura après. Parce que c'est un enfant qui aura toujours besoin d'aide et il aura toujours une
136 aide à côté de lui, il faut cibler. Les enseignants appellent aussi l'ergothérapeute pour
137 essayer d'avoir son avis. La maman dans ce cas-là est extrêmement présente, d'ailleurs on
138 a vu dernièrement au niveau universitaire où il y avait un questionnaire par rapport à la
139 médecine, de finalement reconnaître l'expertise des parents par rapport à certaines
140 pathologies. Par rapport à Jean, on a pas de plus grande spécialiste que sa maman. Elle vit
141 ça depuis que Jean est né, elle vit avec ça 24 heures sur 24, elle a trouvé des astuces, elle
142 sait ce qui ne fonctionne pas, elle sait ce qui le fatigue, elle sait... Voilà, donc on essaie de la
143 prendre avec. Alors c'est un peu paradoxal, parce que de temps en temps, on lui demande
144 de lâcher un peu, de lâcher prise. Et puis en même temps c'est une aide précieuse, on a
145 besoin d'elle, clairement. Alors, il faut trouver le juste milieu par rapport à ça. Et puis, les
146 enseignants sont là. Les enseignants, souvent, sont plus là pour, finalement, essayer de
147 ramener les pieds sur terre par rapport à leur réalité en classe et puis on réfléchit tous
148 ensemble. Parce que les craintes sont légitimes, leur vision est légitime mais je pense que

¹¹ Prénom d'emprunt.

149 le réseau peut amener des idées, des façons de faire. Moi, mon rôle en tant que responsable
150 d'établissement, c'est de légitimer les enseignants dans leurs choix. C'est-à-dire, au bout
151 d'un moment, leur dire: « Oui, vous pouvez faire ça. Oui, vous pouvez laisser tomber ça,
152 vous pouvez adapter ça comme ça, vous pouvez... ». Voilà, ils ont besoin quand même d'être
153 légitimés. Parce que, comme je disais avant, il y a cet aspect, il y a beaucoup de gens autour,
154 et puis, comme ça reste des principes relativement nouveaux dans leur pratique, eux sont
155 très basés sur le programme et puis on suit le programme et voilà : « Il faut pas qu'on me
156 tape sur les doigts si je laisse tomber ça ». Donc ils ont besoin de cette légitimation de la
157 part de la hiérarchie, finalement, dire : « Oui, oui c'est bon, allez-y ». On fait trois grands
158 réseaux par année pour cet élève et puis on fait un petit réseau toutes les trois semaines
159 avec la maman, les enseignantes, l'enseignante spécialisée et moi, pour les petits trucs. Les
160 petites choses à régler sur le court terme, ou des choses qu'il faudrait régler rapidement
161 parce que sinon ça risque de partir en vrille pour des raisons d'accumulation de petites
162 choses. Parce que c'est souvent, en fait, toutes ces petites choses qui posent problème. Le
163 gros fonctionnement est pas problématique, c'est vraiment toutes les petits trucs qui
164 s'ajoutent et puis, tous les jours il y a en a ! Ma foi, c'est comme ça. Je dis toujours aux
165 enseignants : « Vous ferez moins faux demain, quoi ».

166 **Intervieweur : Oui et puis en travaillant avec des êtres humains, qu'ils aient de besoins**
167 **éducatifs particuliers ou pas... c'est la beauté du métier, c'est que ça change toujours, il y**
168 **a toujours en plus.**

169 RE : Oui, oui. Mais vraiment, le réseau. Et puis d'aller chercher les expertises où elles sont.
170 Et puis quand on a des idées, les essayer, poser éventuellement la question avant si c'est
171 des gros aménagements : « Est-ce qu'on ose, est-ce qu'on ose pas ». Mais le réseau est
172 primordial, vraiment.

173 **Intervieweur : Et par rapport aux heures de mesures d'aide qui sont données, c'est vous**
174 **qui vous occupez de ça ? Comment ça se passe ?**

175 RE : Non, ça c'est le service de l'enseignement spécialisé, c'est le SESAM qui s'en occupe ou
176 le service d'intégration. Donc c'est eux qui s'en occupent, qui attribuent. Donc pour l'instant
177 le maximum c'est six unités par semaine sur le canton de Fribourg. Alors la plupart des
178 élèves qu'on a eu en intégration ont le maximum, clairement, et puis après on lâche, petit à
179 petit en fonction des besoins. Mais ça c'est pas, pour l'instant, de notre ressort.

180 **Intervieweur : Et vous pensez que ça devrait être plus de votre ressort ?**

181 RE : Alors il y a des pistes en cours, il y a des discussions en cours par rapport au fait que les
182 enseignants qui dépendent justement d'une mesure d'aide renforcée viennent aussi sous
183 notre responsabilité. Je suis très partagé parce que... Pour que ce soit sous notre
184 responsabilité ça veut dire que, il faudrait que, on risque d'arriver à un système où par
185 établissement de tant d'enfants, il y a une dotation hebdomadaire d'unités et puis après le
186 RE les réparties comme il pense. On a l'exemple sur deux ou trois éléments où c'est le cas
187 avec les ECSI, anciennement MCDI, où on fonctionne déjà comme ça maintenant. Le
188 problème c'est que... c'est de ne plus avoir d'organe qui chapeaute tout ça pour avoir une
189 réelle coordination d'où sont les besoins, où est ce que je peux encore aller chercher des
190 ressources... voilà. Si on commence à répartir vraiment toutes les ressources dans les
191 établissements en disant : « Débrouillez-vous avec ça », j'ai un peu peur de la répartition
192 équitable ou inéquitable entre les établissements en fonction des besoins... On le voit avec
193 les ESCI. On a un certain nombre d'unités par rapport au nombre d'élèves, après on est
194 censé regarder entre nous, responsables d'établissement, en disant : « Écoute, moi c'est
195 bon, j'aurais trois unités de libres au cas où, si vous en avez besoin quelque part ». Mais en
196 effectif, personne ne fonctionne comme ça. Parce que clairement, à partir du moment où
197 on a les ressources, on a les besoins. On va de toute façon trouver les besoins nécessaires

198 pour les utiliser. Donc voilà... C'est difficile de trouver le juste milieu ! Parce que dès le
199 moment où on met des étages au-dessus, une hiérarchie où on doit aller, ça veut dire qu'on
200 alourdit le système... Parfois, si je prends le cas des ECSI, parfois on a un truc on se dit :
201 « Ouais mais là, il faudrait juste deux mois avec trois unités de plus et puis je pense que ça
202 ira bien », mais pour les deux mois, remplir vingt formulaires, essayer d'aller chercher les
203 infos, aller chercher les trucs... Donc qu'est-ce qui se passe, et bien l'ECSI se dit : « Ah ben
204 tiens, je le prends dans un groupe », alors que finalement il aurait peut-être besoin
205 d'individuel. On fait avec et puis, en faisant avec, on envoie à la direction de l'instruction
206 publique un signal qui n'est pas clair. C'est celui que, finalement, on a pas plus de besoins
207 que ce qu'on... Parce qu'on s'arrange, ça fonctionne. Donc on est pas en train de réclamer
208 des unités, donc la direction se dit : « C'est cool, ça va bien, la dotation elle est parfaite ».
209 Mais si on s'arrange pas, c'est les enfants qui en pâtissent, donc on fait passer l'élève
210 d'abord, mais on essaie quand même de faire remonter le signal qu'on se dépatouille. Mais
211 si la dotation devait être plus importante, ça irait bien aussi. Mais du coup, voilà, c'est un
212 peu paradoxal... C'est une situation un peu étrange.

213 **Intervieweur : Oui, je crois que je comprends. C'est vrai que c'est du jonglage finalement !**

214 RE : Oui ! Parce que pour faire comprendre en haut lieu, il faudrait qu'on puisse leur dire :
215 « Écoutez, on a liste d'attente de 20 élèves, donc ils devraient avoir une aide mais on peut
216 pas la leur donner, donc tant pis ». Et puis là, le message passerait peut-être ou pas, on n'en
217 sait rien. On n'a même pas la certitude de si ça passera ou si ça passera pas et puis pendant
218 ce laps de temps, les élèves ne sont pas suivis, ils ne sont pas aidés. Donc, ouais, c'est un
219 peu schizophrénique !

220 **Intervieweur : Oui, j'imagine que c'est pas toujours facile de gérer tout ça !**

221 RE : Alors du coup, l'attribution des MAR directement au sein des établissements... Voilà,
222 j'attends pour voir, mais il faudra vraiment que le système soit efficace parce que sinon ça
223 va être très très compliqué.

224 **Intervieweur : Oui, je comprends. Et par rapport aux pratiques qui sont mises en place,**
225 **vous m'avez parlé des MAO et des MAR, est-ce que vous, vous privilégiez quelque chose**
226 **dans votre établissement, même en dehors de ces mesures?**

227 RE : Non, clairement, pas. C'est des choses auxquelles on pense, c'est, finalement, ce dont
228 je vous parlais avant par rapport à prendre conscience que des adaptations qu'on fait pour
229 un élève, et bien, finalement ces adaptations elles pourraient aller pour tout le monde. Donc
230 autant faire directement la même chose pour tout le monde, comme ça l'élève qui est en
231 situation de handicap est pas mis de côté, parce qu'il fait la même chose que tout le monde.
232 Et puis, on essaie de rendre attentif à ça mais en même temps on est beaucoup dans la
233 réaction pour l'instant. On a des situations dans les classes, on a des intégrations dans les
234 classes et puis on gère ça au sein des classes qui accueillent ces intégrations et puis ça va
235 rarement au-delà. On essaie, dans le cadre des rencontres d'enseignants, d'en parler,
236 d'essayer de faire partager aux enseignants leurs expériences par rapport à ça. Mais après
237 l'enseignant qui, lui, à côté, a une classe composée d'élèves ordinaires, où ça fonctionne
238 comme d'hab et puis que ça va très bien ou qui se persuade que ça va très bien, on va pas
239 forcément changer les choses. Lors d'un cours, on a eu un conférencier qui nous a montrés
240 une caricature qui nous a faits beaucoup rire mais qui, en même temps, expliquait bien le
241 truc. Sur la caricature, il y a un dessin d'un concierge qui est en haut d'escaliers, et puis il y
242 a des marches d'escaliers, et puis à gauche des marches d'escaliers, il y a une rampe pour
243 handicapé. Et puis il a neigé. Et puis en bas de la rampe d'escaliers, il y a un élève qui est
244 dans son fauteuil et puis en bas des escaliers, il y a tous les autres qui attendent. Et puis
245 l'élève qui est dans le fauteuil demande au concierge : « Vous pourriez me débayer la
246 rampe? » et le concierge dit : « Attend, je débayer les escaliers et puis après je viendrai

247 déblayer ta rampe ». Et pour moi ça montre bien la situation dans laquelle on se trouve :
248 c'est que si le concierge avait commencé par déblayer la rampe, tous les élèves seraient
249 passés par la rampe, y compris l'élève handicapé. Voilà, et puis après, il peut s'occuper des
250 escaliers. Mais on est encore un petit peu dans cette notion là où : « Je vais devoir faire
251 quelque chose de spécial pour l'élève que j'ai en intégration dans ma classe ». Alors qu'on
252 pourrait se poser la question d'inverser le truc en se disant : « Mais qu'est-ce que je peux
253 faire pour mes élèves, qui ira pour mes élèves mais qui ira aussi pour lui? ». Ou bien se dire :
254 « Ah bah tiens, je fais un truc spécial pour lui, pourquoi j'utiliserais pas ça pour les autres,
255 c'est la même chose, ça va très bien ». Et voilà, c'est un élément duquel on parle pas mal,
256 mais ça s'arrête un peu là.

257 **Intervieweur : D'accord, merci beaucoup. Maintenant, passons à une partie un peu plus**
258 **« rêveuse ». Si vous n'aviez aucune limite, vous avez le budget nécessaire, vous avez le**
259 **nombre d'enseignants spécialisés ou non que vous voulez, tout ce que vous voulez, qu'est-**
260 **ce que vous feriez actuellement pour pouvoir accueillir toute la diversité des élèves?**

261 RE : Alors la première chose, c'est que je démolirais les école qu'on a actuellement parce
262 que je suis toujours désespéré de voir qu'à chaque fois qu'on construit une école on est
263 toujours dans le schéma de : il y a des couloirs, et puis des classes, avec des portes... Et puis
264 ça me dérange. Qu'on ait, un moment donné, besoin de salles fermées, ok. Mais j'ai encore
265 pas vu d'école où on peut enlever des parois entre deux classes, entre trois classes, entre
266 quatre classes. Et c'est juste mission impossible ! Je trouve qu'on gaspille beaucoup
267 d'énergies dans notre système scolaire. Les enseignants gaspillent beaucoup d'énergies.
268 Chacun reste dans sa classe à préparer les choses et à travailler avec les trois trains qui sont
269 dans sa classe alors qu'il y a les mêmes trois trains dans la classe parallèle et puis qu'on
270 pourrait très bien se dire, à un moment donné : « Tiens, faisons déjà une grille horaire
271 identique, c'est-à-dire que quand j'ai une période de math, t'as aussi une période de math
272 et puis on peut... ». Là je pars encore du principe qu'on conserve quand même ce côté : il y

273 a une heure de math et puis après du français, etc. Parce que si vraiment j'allais jusqu'au
274 bout du rêve, pour moi, ça n'existerait plus, clairement. Je pense qu'il y a un décalage entre
275 l'idée des objectifs qui doivent être atteints et puis l'obligation avec une grille horaire
276 hebdomadaire. Je m'explique : je peux très bien avoir demain un classe où tous les élèves
277 arrivent en 3H où il y a la moitié qui savent lire. L'objectif de la fin de la 4H c'est d'être
278 capable de lire et de comprendre ce qu'on lit. Donc est-ce que c'est justifié de maintenir le
279 nombre de période de français qu'il est fixé hebdomadairement, alors que peut-être ces
280 élèves-là auraient besoin de trois unités de math de plus, parce qu'il y a plus de difficultés
281 en math ou bien, si ça va bien, on pourrait faire autre chose qui développe complètement
282 ou autre tout en arrivant finalement à la fin de l'année, à la fin du demi-cycle ou à la fin du
283 cycle en ayant parfaitement rempli les objectifs. Donc d'un côté on dit aux enseignants :
284 « Vous devez vous fier aux objectifs » et d'un autre côté on leur dit : « Mais pour les
285 atteindre vous être obligés de faire quatre unités de math, cinq unités de français... ». Enfin
286 voilà, je trouve que, au bon d'un moment, soit on les considère comme des professionnels
287 et puis on devrait pouvoir se dire : « Mais tu organises ta classe comme tu veux, mon cher.
288 Les objectifs ils doivent être atteints. Si tu veux faire une pièce de théâtre pour atteindre les
289 objectifs avec tes élèves, tu fais une pièce de théâtre. Si tu as envie de construire un bateau,
290 tu construis un bateau ». Je pousse un peu, mais... Je pense que là on est un peu à côté de
291 la plaque. Et... Ouais, avec un gaspillage d'énergie folle, quoi. Après, il y a encore une grande
292 partie du monde enseignant qui a un peu peur de la comparaison avec l'enseignant de la
293 classe d'à côté, donc : « Je vais m'occuper de mes élèves, j'ai envie de faire comme je veux »
294 et puis... Voilà ! Ça demanderait complètement un autre fonctionnement. Mais je trouve
295 que les bâtiments construits sont à l'image de notre école. Chacun à sa petite classe, son
296 petit truc. Et puis on est dans le paradoxe complet parce qu'en même temps on dit aux
297 enseignants : « Vous devez collaborer, échanger » mais on fait un bâtiment où on dit : « Ça,
298 se sera ta classe avec tes élève ». Bon... donc je reste dans ma classe avec mes élèves ? Ben
299 non, tu peux aller... Mais on a envie de dire : « Pourquoi on a construit ce bâtiment comme

300 ça ? ». Ce serait tellement génial de pouvoir dire : « Ben écoute, on ouvre la paroi et puis là
301 on se met ensemble ». Il y a des esquisses qui se font, il y a des choses qui se font mais c'est
302 très sporadique, vraiment.

303 **Intervieweur : Je pense que vous avez déjà vu ces écoles en Finlande, par exemple, où les**
304 **écoles sont toutes ouvertes, que ce soit entre les classes ou sur l'extérieur... Ça fait rêver !**

305 RE : Oui, il y a dans les écoles nordiques pas mal de choses qui se font. Par exemple, une
306 école dernièrement qui a mis le matin pour les objectifs purement scolaires et puis l'après-
307 midi ce sont des ateliers auxquels s'inscrivent les élèves en fonction de leurs envies, en
308 fonction de leurs besoins. Et puis en y intégrant la population de la ville parce qu'il y a des
309 ateliers de jeu avec l'EMS d'à côté. L'école c'est un vrai lieu de vie ! Chez nous, c'est le
310 gettho l'école... On y rentre et puis...

311 **Intervieweur : Vous me permettriez de donner mon avis ?**

312 RE : Oui, oui allez-y !

313 **Intervieweur : Je trouve que l'école maintenant c'est : il y a l'école et il y a la vie. Et puis...**
314 **je trouve ça un peu dommage étant donné que l'école doit servir la vie d'après pour les**
315 **élèves et aussi leur vie de maintenant. Mais en leur apprenant que des choses qui leur**
316 **serviront que dans le monde scolaire, que ce soit des savoirs cognitifs, sociaux ou des**
317 **savoir-faire, et bien, finalement, ça rend l'école un peu...**

318 RE : Oui ! On peut prendre un exemple type d'activité, parce que c'est toujours celui qui fait
319 parler dans les chaumières : la dictée. Dans quelle situation de la vie réelle, vous devez écrire
320 un texte sans avoir la possibilité de le faire relire par quelqu'un, d'ouvrir un dictionnaire, de
321 rechercher une règle de grammaire ? Ça n'existe plus ! Ça existait à l'époque, quand on avait
322 une secrétaire de direction qui devait directement taper la lettre à la machine à écrire

323 pendant que le directeur la lui dictait. Mais maintenant, c'est fini ! C'est un truc qui n'existe
324 plus. Et puis en plus on sait qu'on a jamais appris l'orthographe en faisant des dictées. Donc
325 c'est un moyen de contrôle absurde, mais n'empêche qu'on a toujours des enseignants qui
326 font des dictées. Malgré le fait qu'on est plus sensé en faire. Il faut du réel. Cet aspect-là
327 quoi. Nous on faisait ce qu'on appelait des dictées à jetons : c'est l'élève qui est à sa place,
328 il reçoit cinq jetons et, cachée au fond de la classe, il y a une feuille avec trois phrases ou
329 quatre phrases qui sont là et puis à chaque fois qu'il va regarder la feuille, il pose un jeton.
330 Et puis l'objectif c'est être capable de recopier et de mémoriser en même temps. Après, j'ai
331 pas de soucis avec le faire des dictées en classe, j'ai un souci avec le fait de les évaluer. Parce
332 que ça correspond à rien. On peut faire une dictée préparée du coup ça correspond à encore
333 moins de chose et l'élève n'apprend rien. Si ce n'est à être dégoûté de l'orthographe. Et j'ai
334 l'impression que les gens se focalisent sur l'orthographe. Pour quelle raison les gens de mon
335 âge ou plus âgé estiment que l'orthographe c'est important, et bien c'est simplement parce
336 qu'on faisait une dictée par jour quand on était à l'école... Donc si on faisait une dictée par
337 jour quand on était à l'école, c'est que c'était quelque chose d'important. Et c'est tout. Mais
338 on oublie qu'en faisant une dictée tous les jours à l'école, il y avait toujours des élèves qui
339 faisaient vingt-cinq fautes par dictée, à chaque dictée, ils ne progressaient pas. Mais on
340 continuait. Donc c'est vrai que, des fois, je m'énerve contre mes enseignants, pis je dis :
341 « Mais arrêtez ! On doit plus faire ça ! ». On a plus le droit de faire ça à nos élèves. Il y a
342 d'autres moyens de travailler l'orthographe et en plus ça correspond à aucune réalité future.
343 J'ai pas trouvé pour l'instant. J'aimerais bien que quelqu'un me prouve une fois que oui, ça
344 existe ! Mais non, je vois pas. Et puis en plus, on part du principe que les gens seront en train
345 d'écrire avec un stylo dans vingt ans. C'est faux. Les gens ne seront plus en train d'écrire
346 avec un stylo dans vingt ans. Ça va évoluer. Mon dada ces temps, je m'intéresse pas mal
347 parce qu'on en parle beaucoup ces temps, effectivement, de l'arrivée de l'intelligence
348 artificielle dans le monde professionnel et même dans le monde globale, en général. C'est
349 vrai qu'on interpelle l'école par rapport à ça parce que, finalement, l'école apprend aux

350 enfants des choses que l'intelligence artificielle fera nettement mieux qu'elle et pour
351 nettement moins cher plus tard. Alors qu'il y a des choses que l'intelligence artificielle ne
352 fera jamais. Il y a des domaines dans lesquels l'être humain sera toujours meilleur. Quand
353 on parle de la créativité, voilà, ces éléments-là, l'être humain sera toujours en dessus de
354 l'intelligence artificielle. Mais à partir du moment où un élève a compris la notion de
355 nombre, qu'il est capable de faire une addition à la main, parce qu'il l'a comprise, il a compris
356 ce que c'est mille, il a compris le rapport qu'il y a entre mille et un million, il a compris ce
357 que c'est un nombre négatif, il a compris ce genre de chose, non d'un chien quand on fait
358 résoudre un problème à un élève, pourquoi on lui laisse pas la machine à calculer ? On
359 évalue la recherche ! Et on parasite cette recherche parce que l'élève, pendant ce temps, il
360 doit mobiliser son aptitude à résoudre une opération alors que son cerveau est en train de
361 réfléchir à l'ensemble du problème. La calculatrice, elle fait ça très bien. Alors, qu'on soit
362 bien conscient, ça ne veut pas dire qu'on introduit la calculatrice en 3H, c'est pas ça, parce
363 que la notion de nombre, il faut que l'élève l'ait comprise, mais à partir du moment a
364 compris ça, pour quelle raison...? Je reviens à Jean, pour qui on décide maintenant qu'il
365 n'écrira plus. Parce que clairement, lui, dans son futur, il écrira pas ! On est en train de
366 travailler maintenant avec des reconnaissances vocales pour lui, avec son ordinateur, il
367 écrira pas ! Donc, maintenant, je sais que c'est bon. Finalement, même, à la limite, il saurait
368 pas écrire un A, c'est même pas grave ! L'important c'est qu'il soit capable de le lire. C'est la
369 lecture qui prend le dessus. Et puis qu'il soit capable de reconnaître quand il a dicté un truc
370 à son ordinateur et qu'il a écrit le mot faux : « Ah non c'est pas juste » et qu'il puisse le
371 modifier. On a pas décidé, en 3H, que Jean n'apprendrait pas à écrire. Il a appris à écrire. Il
372 nous a prouvé qu'il était capable d'écrire, maintenant on arrête de l'emmerder avec ça. Et
373 on est encore très carré sur des éléments qui sont juste hallucinants ! Le nombre de fois où
374 vous allez au restau avec des personnes qui sont plus âgées et qui font une remarque parce
375 que la sommelière elle a pas réussi à additionner le coût des huit commandes qu'elle avait
376 sur le ticket : « C'est pas possible, savent même plus faire un calcul oral » (dit en

377 caricaturant). Ok, peut-être bien. Après, j'ai envie de dire, au bout d'un moment, c'est le
378 patron qui engage la sommelière, alors soit il trouve que ça va lui faire gagner de l'argent
379 parce qu'elle va calculer plus vite et elle perdra moins de temps avec son smartphone,
380 pourquoi pas. Mais je suis toujours sidéré de voir à quel point les gens attachent de
381 l'importance à ça. Parce que ça leur change rien finalement que la sommelière sorte sa
382 machine à calculer.

383 **Intervieweur : En faisant ce métier, je travaille dans un bar les week-ends, je vous assure**
384 **que quand c'est la millième table de la soirée, même 4 + 5, on ne sait plus faire...**

385 RE : Mais bien sûr !

386 **Intervieweur : Et finalement, le but est là, l'addition est faite.**

387 RE : Oui, le comment on s'en fout ! On le voit avec les enfants à haut potentiel où le nombre
388 de fois où l'enfant lit un problème et note juste la réponse et la montre à l'enseignante. Puis
389 l'enseignante lui fait : « Oui mais ton raisonnement, il est où ? Parce que normalement tu
390 devrais faire des calculs pour arriver à ça ». Et puis alors le calcul c'était : « Jeanne a trois
391 fleurs, Sylvie à quatre fleurs, combien y en a t'il en tout ? ». Voilà, il met la réponse « 7 »,
392 puis il retourne à sa place parce qu'on lui a demandé de faire un calcul et il va mettre 1000-
393 993. Parce que c'est bien, ça fait 7. Et l'enseignant se dit : « Il a rien compris, il a dû copier
394 chez le voisin ». Enfin voilà, on reste un peu figer par rapport à ça. Après ça reste quand
395 même beaucoup par rapport à un soucis de justifications auprès des parents. Je sens
396 beaucoup ça chez les enseignants. Je prends un exemple, on doit repenser notre projet
397 d'établissement ici et puis j'ai demandé aux enseignants de faire un travail où ils devaient
398 lister les éléments qui leur semblaient être un obstacle à une scolarité épanouissante, et à
399 côté je leur disais : « Vous pouvez mettre des pistes, même utopiques, je m'en fous ». Et
400 Genre, l'enfant doit se lever à 8h, la piste c'est : « L'enfant vient quand il veut à l'école ». Et

401 il y a un élément qui revenait, c'était : « les programmes sont trop chargés ». Ça, c'est le truc
402 qui me fait toujours dresser les poils... Donc je reçois cette remarque-là, ok. On en discutait
403 pas sur le champs. Et cette même semaine, je renvoie un courriel aux enseignants pour leur
404 rappeler qu'en 3H, en 5H et en 7H, au niveau des langues, donc du français en 3H, allemand
405 en 5H et anglais en 7H, on demande une évaluation à la fin du premier semestre. C'est une.
406 Après c'est toujours deux évaluations minimum, mais sur le premier semestre c'est une. Et
407 je leur rappelle ça simplement en leur disant : « Il y a les évals de mi- semestre, mais je vous
408 rappelle que vous n'êtes pas obligés de faire une évaluation en français en 3H, ni en
409 allemand, etc ». Ils ont tous fait une évaluation. Et ça me rend franc fou ! Je me dis : « Non
410 de bleu, vous n'arrêtez pas de dire que le programme c'est trop chargé, qu'on a trop de
411 travail à faire et vous faites une évaluation ! ». Et je discutais avec eux et je disais : « Je
412 comprends pas ». Et la réponse ça a été « Mais les parents, ils attendent ! ». Et ça montre
413 qu'il y a quand même toujours une crainte du jugement du parent, essayer de faire les
414 choses pour que le parent ne vienne pas s'énervé en classe ou bien voilà. Donc on est en
415 prévention. Et puis en même temps, je leur disais : « Mais vous avez pas une autre possibilité
416 de communiquer où en est l'enfant, sans lui faire faire une évaluation avec des points
417 notés ? Vous avez des milliers de possibilités ! C'est pas un problème ». Et voilà, c'est un peu
418 ces paradoxes. En même temps, ils aimeraient qu'il y ait moins de choses à faire, mais en
419 même temps, c'est eux qui s'ajoutent du boulot et un stress inutile et puis surtout après
420 avoir fait l'éval ils se disent : « Mince, lui il s'est planté, lui aussi, lui aussi » et ils se disent
421 que les parents ça va être encore pire. Et effectivement, moi quand j'ai une maman qui vient
422 me dire que l'école dégoûte les enfants parce qu'après six semaines d'école, son enfant
423 rentre à la maison en disant : « Maman, je suis nul » parce que il a vu que sur son évaluation,
424 il n'avait qu'un sourire et pas trois comme son camarade... Voilà, après six semaines d'école,
425 je trouve ça un peu dommage. Surtout qu'on a la possibilité de transmettre nos observations
426 autrement, sans impliquer l'enfant et sans mettre un jugement là-dedans. On parlait avant
427 de l'aspect « rêve »... Moi, clairement, le rêve c'est qu'il n'y ait plus de note. On se base juste

428 sur les objectifs, est-ce qu'ils sont atteints ou pas. Et on arrête même avec les trucs :
429 « partiellement atteints », tu vois, ça me rend franc fou ! Ça revient à mettre une note. Mais
430 en même temps, ce qui est paradoxale c'est que les mêmes personnes qui sont fâchées, qui
431 trouvent que l'école dégoûte parce qu'on met des notes, c'est les mêmes personnes qui
432 sont responsables du retour des notes à l'école primaire. Parce que c'est les associations de
433 parents et c'est les parents qui ont râler parce qu'il fallait à tout prix des notes ! A la place
434 de se dire, à ce moment-là, on revient aux notes, il aurait fallu dire : « Ok, on va expliquer
435 aux parents comment lire des objectifs, comment lire un rapport donné par une enseignante
436 sur ces éléments-là pour qu'ils puissent, eux aussi, se fixer une idée ». Parce que soit on part
437 du principe que le parent il veut des notes, parce qu'il veut savoir où en est son enfant et
438 dans ce cas-là on peut juste avoir une grille d'objectif et dire ce qui est atteint ou pas et ce
439 qu'il faut encore travailler. Ou alors on a conscience de la raison pour laquelle les parents
440 veulent des notes. Parce qu'en gros, la raison c'est pas : « Est-ce que mon fils va bien à
441 l'école ? » c'est : « Est-ce que mon fils va bien par rapport aux autres ? ». Finalement on a
442 une notion, on a notre 4 qui est : « Les objectifs sont atteints » et ce qui est en dessus, c'est
443 tout ce que l'enfant a emmagasiné en plus, quelque part. Donc on est juste dans la
444 comparaison entre les élèves.

445 **Intervieweur : Mais finalement c'est pas très logique, parce que le 4 est souvent vu comme**
446 **une mauvaise note alors que ça veut dire que l'élève a atteint les objectifs.**

447 RE : Ah oui mais vous prenez cinquante enseignants et vous leur demander : « Pour vous,
448 c'est quoi 4 ? ». Vous fermez la porte à clé et après vous allez voir. Je pense qu'il y a du sang
449 sur tous les murs. Parce que pour certains, 4, c'est pas atteint mais il est pas loin. Ben non.
450 4, il a atteint l'objectif sinon il a pas 4. Mais alors de 4 à 6 ? Ben c'est juste pour faire de la
451 comparaison entre les élèves... C'est de la compétition. Alors moi, clairement, ce serait mon
452 rêve de virer ça. Et d'arriver avec des objectifs, c'est tout. Qu'est-ce qu'on fait avec cet élève,
453 jusqu'où on va ? Parce que ça a des incidences qui vont largement au-delà de l'école. On

454 habitue directement l'enfant à la compétition. C'est Albert Jacquard qui disait ça. C'était son
455 dada de dire : « Il faut arrêter, on a une école criminelle, parce qu'elle forme qu'à une chose,
456 c'est la compétition ». Et il avait raison !

457 (*Échange de rire*)

458 **Intervieweur : Alors maintenant, il ne reste plus beaucoup, je vous assure. Là, on va plus**
459 **parler du passage entre l'intégration et l'inclusion scolaire. Je voudrais savoir ce que vous**
460 **en pensez, si c'est possible ou pas, maintenant, etc. Donc première question par rapport**
461 **à cela, est-ce que vous pensez que le passage entre l'intégration scolaire et l'inclusion**
462 **scolaire est souhaitable et pourquoi ?**

463 RE : Alors pour être franc, j'en ai aucune idée. Clairement, j'en ai aucune idée. J'ai envie de
464 dire que je serais très partagé, parce que je pense qu'on a déjà pas mis les moyens
465 nécessaires pour l'intégration, clairement. Parce que si on veut une intégration réussie, on
466 doit repenser notre système scolaire et repenser la formation des enseignants, repenser les
467 moyens financiers qu'on met par rapport aux aides qu'il peut y avoir. Là, honnêtement,
468 j'aurais beaucoup de doutes sur la mise en place d'une école inclusive, par rapport aux
469 moyens qu'on est prêt à mettre là-dedans. Les gens ont une notion de l'école par rapport à
470 ce qu'eux ont vécu à l'école, parce que tout le monde a une idée de ce que c'est l'école. Et
471 puis, je pense que c'est un gros obstacle à avancer dans cette direction-là. On aura toujours
472 un élément qui est primordial qui est le financement de tout ça. Moi, je le vois déjà ici. C'est
473 un petit exemple qui a rien à voir avec l'inclusion mais qui précise peut être un peu mes
474 inquiétudes par rapport à ça. Avec la nouvelle loi scolaire, la péréquation financière entre
475 les cantons et les communes a changé. Le canton prend en charge les moyens
476 d'enseignement obligatoires et les communes prennent en charge les transports scolaires.
477 C'est une erreur fondamentale, parce que ça veut dire qu'on donne aux communes une
478 charges qui est compressible en ayant des répercussions sur l'aspect pédagogique. Je prends

479 l'exemple ici de l'établissement : l'année prochaine nous serons sur trois sites différents et
480 on doit discuter de qui va dans quel site. Donc on a plusieurs options, soit on se dit : « On
481 met des cycles par site ». Mais ça a une incidence, évidemment, sur le coût des transports,
482 parce qu'on va déplacer beaucoup plus d'élèves que si on dit : « On essaie de garder le plus
483 d'élève possible dans notre commune, dans l'école de la commune et on enverra les autres
484 ailleurs, boucher les trous ». Avec tout ce que ça comporte parce que ça a un nombre de
485 conséquences très important. Ne serait-ce, par exemple, puisqu'on est dans l'intégration,
486 les mesures et autres, j'ai 21 périodes d'ECSI à disposition pour mon établissement. Si
487 maintenant je me retrouve avec les trois classes de 8H dispatchées dans trois villages, je
488 divise par trois la possibilité d'aide par l'ECSI, parce que mon ECSI fait des regroupements.
489 Donc elle va pendre tous les élèves de 8H qui ont une même problématique par deux ou
490 trois ensemble. Là, elle pourra plus, parce qu'il n'y a que 21 périodes et sur un même site
491 elle pourra pas prendre un élève de 3H et un élève de 8H en même temps parce qu'ils sont
492 sur le même site. Donc voilà, ça a une incidence claire. Et par rapport aux conseillers
493 communaux qui ont leur vision, alors ceux qui sont en charge des écoles sont très au clair
494 avec ça et me suivent assez bien par rapport à mes vues pour une répartition par site, ceux
495 qui ont jamais touché à l'école se rendent pas compte, premièrement, ce que ça implique
496 d'avoir l'optique de : « On essaie de garder le plus d'élève possible dans notre village, dans
497 notre école ». Parce que ça veut dire qu'on repense chaque année l'organisation de l'école,
498 chaque année le nombre d'élèves change. Ça veut dire qu'il faut expliquer à des parents
499 pourquoi eux, parce qu'ils habitent au numéro 82 de la rue Tartampion, leur enfant ne
500 pourra pas rester dans le village où ils habitent parce qu'il faut que je bouche un trou dans
501 le village d'à côté mais que celui qui habite au 84, lui, il pourra rester dans son village. Et ça
502 implique énormément de choses comme ça. On s'est amusé, j'avais demandé aux
503 enseignants de faire la liste globale des avantages d'une répartition par cycle en leur disant :
504 « On raye tout ce qui est confort personnel et on garde vraiment les critères pédagogiques,
505 par exemple la répartition des unités d'appui et d'aide, les échanges de compétences ». Le

506 critère qui revient toujours est le coût. Les communes se sont retrouvées avec trois pages
507 A4 d'explications pédagogiques de l'utilité de faire par cycles, les deux seuls arguments
508 qu'on a trouvé pour une répartition qui n'est pas par cycles c'est : il y a moins d'élèves à
509 transporter et ça coûte moins cher. Ce sont les deux seuls arguments ! Je peux même pas
510 dire que les élèves passeront plus de temps à la maison parce que c'est pas valable pour
511 tous les élèves parce qu'il y en aura quand même qui seront transportés, donc on a un souci
512 d'équité. Mais ça fait six mois que je me bats ! Et samedi, j'ai une rencontre parce qu'on doit
513 discuter de ça. Et je me heurte à des gens qui sont là et qui me répondent : « Oui mais c'est
514 pas grave, mes enfants ils ont fait toute leur scolarité dans une classe à deux degrés,
515 d'ailleurs ils étaient chez toi, donc voilà ». Et je leur dis : « Oui, c'est super, sauf que c'était
516 il y a vingt ans et les programmes c'étaient pas les mêmes et tout a changé ! ». La
517 composition des classes a changé. Si dans une classe, tu te retrouves avec un élève en
518 intégration, un qui a raccourci son cycle, un qui a prolongé son cycle, tu as déjà trois
519 catégories d'âges différents, plus de niveaux et plus des niveaux habituels que tu trouves
520 dans une classe. Les moyens ont changé, ils demandent plus d'attention de la part de
521 l'enseignant qu'il y a 20 ans en arrière ou c'était : « Tu fais l'exercice et puis c'est juste, c'est
522 faux ». On peut plus penser comme ça. Malheureusement, je peux rien faire, tu parles à des
523 gens qui sont persuadés que c'est très bien, qu'une classe à deux degrés c'est pas grave, et
524 puis la seule chose qu'ils voient c'est qu'on passe de 90'000 francs de transports par année
525 à 180'000 francs de transports par année. Je peux concevoir ça, mais, au bout d'un moment,
526 c'est, soit on adhère à un principe et le principe c'est : « On veut que l'école soit de la
527 meilleure qualité qu'on puisse avoir et on se débrouillera pour trouver les finances tout en
528 restant raisonnable ». Donc, soit on adhère à ce principe-là, soit on part du principe que, ma
529 foi, les élèves se débrouilleront quel que soit ce qu'on met en place et les enseignants
530 trouveront bien une solution pour que ça soit très bien. C'est la crainte que j'ai avec une
531 mise en place de l'inclusion. C'est que finalement, c'est bien joli, on peut décider d'une
532 inclusion mais si les moyens ne suivent pas, c'est compliqué. On a un paradoxe assez

533 intéressant sur le canton de Fribourg. On vient de changer de loi scolaire, cette loi scolaire
534 parle d'intégration, tout y est dedans, mais on a pas jugé utile d'inclure la loi sur
535 l'enseignement spécialisé dans la loi scolaire. On a deux lois différentes. Donc pour moi ça
536 montre bien le côté schizophrénique du truc : d'un côté : « Oui, oui, oui, on y va » mais de
537 l'autre côté c'est : « Non, non alors il y a une loi sur l'enseignement spécialisé et une loi... ».
538 Mais pourquoi on sépare ces deux choses ? Et je trouve que ça démontre assez bien le climat
539 dans lequel on se trouve. Là, je vais faire partie du groupe de pilotage justement pour les
540 MAO et MAR, pour la mise en place de la nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé mais je
541 ris déjà quoi. Jaune, mais je ris déjà. Parce que je pense qu'on est juste pas prêt, les gens
542 ont pas compris que l'école ça coûte, ça rapportera jamais rien dans l'immédiat mais que
543 c'est une priorité. Ça et la santé, c'est les deux seules priorités.

544 **Intervieweur : Et pourtant ce sont les deux domaines où il y a le plus de soucis...**

545 RE : Ouais. Mais ça devrait être les deux seules priorités ! Mais c'est impossible. On dit
546 intégration : nickel. Inclusion, j'ai un peu tous les voyants qui s'allument, qui se mettent à
547 sonner de tous les côtés... Parce que l'intégration, à côté, c'est simple. C'est assez carré, on
548 se débrouille, on a un peu d'aide et on fait. L'inclusion, on repense le système en entier. Et
549 on a pas été capable de le faire alors qu'on devait écrire une nouvelle loi scolaire. Parce que
550 si vous comparez l'ancienne loi scolaire et la nouvelle loi scolaire, ça fait peur de voir à quel
551 point elles sont similaires ! Il y a très peu de choses qui ont vraiment changé. On a pas
552 repensé l'école... On a réécrit une loi scolaire mais on a pas repensé l'école, du tout. On est
553 toujours sur un système : « Ne touchons pas, ça fonctionne ! ». Et Fribourg je pense que
554 c'est encore pire qu'ailleurs, parce qu'en plus il y a le côté : « L'école fribourgeoise, c'est
555 magnifique ! »... Ce qu'ils oublient, c'est que l'école fribourgeoise a été magnifique parce
556 que je pense qu'on a été, pendant longtemps, « épargné » – entre guillemets parce que c'est
557 pas négatif – par, je dirais, un certain type de population. On a été pendant longtemps un
558 des cantons où on avait le moins de parents qui travaillaient les deux à plein temps, c'est-à-

559 dire qu'il y avait maman qui était à la maison pour s'occuper des enfants et autres, et ça on
560 a oublié de le compter dans la balance de quel impact ça a sur les résultats scolaires... Avoir
561 une personne qui est là, tous les jours, pour faire les devoirs avec ses enfants, qui comprend
562 les concepts. Là, ça change. Et je pense pas que l'école fribourgeoise est meilleure
563 qu'ailleurs. On a jute un temps de retard par rapport à la population qu'on a dans nos
564 classes. On va être rattrapé, on commence déjà à l'être. Mais du coup, en tenant pas compte
565 de ça, on a juste pondu une loi scolaire qui reste exactement sur les mêmes rails. Donc
566 inclusion, moi sur le principe, oui ! Il faut ouvrir. Mais si on avait une vision nordique de
567 l'école, je dirais un grand oui, mais on a pas cette vision-là... Nos politiciens et pas qu'eux
568 parce que les politiciens pourraient soumettre le truc et après il y a de toute façon la
569 population qui peut se prononcer... Et puis voilà, on a peur. Si maintenant vous faites une
570 votation pour dire qu'il faut noter dans la loi que c'est interdit de faire des dictées, ça
571 passera pas. Parce qu'il y a 80% des gens qui diront : « Non, c'est important les dictées ».
572 Parce que ceux qui pensent que c'est pas important c'est ceux qui vont pas voté... Donc
573 voilà. Ouais, je serais assez inquiet de parler d'inclusion. Je me réjouis de ces deux années à
574 venir pour voir ce qui va réellement advenir et comment va être appliquée la nouvelle loi
575 sur l'enseignement spécialisée, quels sont les moyens qu'on va mettre pour ça. Mais
576 honnêtement, je me fais pas beaucoup d'illusion par rapport à ça...

577 **Intervieweur : Oui... Alors là vous avez répondu à plusieurs questions en même temps**
578 **(rires communs). Donc pensez-vous qu'à l'avenir les écoles se développeront dans le sens**
579 **de l'inclusion ? Du coup, peut-être que non, dans un avenir proche pas, si je comprends**
580 **bien tout ce que vous m'avez expliqué.**

581 RE : Ouais. Politiquement, je pense que ça peut aller dans cette direction-là. Mais dans les
582 faits, je pense qu'il y aura beaucoup de résistances. Et à juste titre, parce que je pense qu'on
583 aura pas les moyens de faire ça correctement...

584 **Intervieweur : Je comprends. Mais est-ce que vous pensez que ce développement serait**
585 **réalisable aujourd'hui dans votre établissement ? Après, d'après ce que vous m'avez dit**
586 **par rapport aux transports, c'est déjà difficile... mais... (rires communs)**

587 RE : Alors, oui il y a ça et je pense qu'il y a un obstacle qu'il ne faut pas non plus négligé, c'est
588 aussi les enseignants. Mais sans mettre de négatif là-dedans. C'est juste que... J'ai envie de
589 dire, au final, c'est pas le métier qu'ils ont voulu faire au départ. Je le vois avec les maîtresses
590 d'enfantine, quand je vais visiter ces classes. Entre avant l'introduction des deux années
591 d'école enfantine et après, je me dis que ces enseignantes-là, elles ont fait « maîtresse
592 d'école enfantine », elles ont pas décidé de travailler dans une crèche. Or, à l'époque, les
593 élèves qui sont en 1H maintenant, c'était la clientèle des crèches. Elles ont pas décidé de
594 s'occuper de cet âge-là. Elles ont de faire de leur métier l'école enfantine. Et là, je me dis :
595 « Mais mince, il y en a beaucoup, c'est pas le métier qu'elles ont choisi ». Elles doivent faire
596 des choses et c'est pas le truc... Et là, je pense que ça demanderait énormément de
597 formation. Ou alors, on arrive à un système inclusif où on est en duo d'enseignement, du
598 coenseignement avec une enseignante qui s'occupe plutôt des affaires plan d'étude, les
599 choses très scolaires, cet aspect-là et puis une autre enseignante ou enseignant qui a un
600 autre type de formation, plus liée à l'école inclusive. Mais l'aspect, on prend les enseignants
601 qu'on a maintenant et puis on transforme l'école et puis on est inclusif... j'y crois pas. Je
602 pense qu'ici il y aurait beaucoup de résistances. On est encore en train de travailler sur
603 l'intégration, au cas par cas en fonction des enseignants qui, dans leur classe, ont un élève
604 en intégration. Et c'est vrai que les enseignants se forment en fonction des pathologies
605 qu'ont les enfants qui arrivent dans leur classe. Il y a des formations sur l'autisme à longueur
606 d'année. Mais l'enseignant qui a pas d'élève autiste dans sa classe, il va pas aller suivre la
607 formation parce qu'il a d'autres formations qui sont plus à propos par rapport à sa réalité.

608 **Intervieweur : Oui c'est la réalité du terrain... Je trouve dommage parce qu'à la HEP on**
609 **nous parle d'inclusion, d'intégration mais j'ai l'impression que sur le terrain, je veux dire**
610 **quand on a sa classe, c'est toujours différent...**

611 RE : Oui, après je jette pas la pierre à la HEP ou autre. Parce que moi, c'est la même chose,
612 je suis sorti de l'école normale et je suis allé cinq ans enseigner la musique au CO de la Glâne
613 et après j'ai fait d'autres métiers et puis je suis revenu à l'enseignement primaire. J'avais
614 une classe de 1^{ère} - 2^{ème} primaire. J'avais pas fait une heure de stage en 1^{ère} - 2^{ème} primaire
615 pendant l'École Normale. Autrement dit, ça aurait pu être la maman qui venait à ma place,
616 je pense qu'elle en savait tout autant... En gros, je devais aller chez les collègues pour dire :
617 « On fait comment pour apprendre à écrire ? Parce que je sais pas... ». Donc il y avait des
618 lacunes énormes et puis, en même temps, on est dans un métier où on apprend sur le
619 terrain. Après, bien sûr qu'on nous apprend des principes de base, des éléments à éviter, il
620 y a quand même une formation. Il y a un aspect très théorique, on est très poussé au niveau
621 de la théorie pédagogique. Mais au bout d'un moment, il faut le terrain. C'est le seul regret
622 que j'ai par rapport à la HEP, du passage entre l'École Normale et la HEP, c'est qu'on s'est
623 coupé de beaucoup de personnes qui auraient été d'excellents enseignants, mais qui étaient
624 juste pas faits pour faire des études. Et qui ne feront jamais BAC plus HEP mais qui auraient
625 peut-être fait l'École Normale à l'époque et qui auraient juste été des enseignants hors pairs.

626 C'est le seul regret que j'ai. On est vraiment dans une formation universitaire. Par exemple,
627 je trouve inadmissible qu'une élève ou un élève de HEP puisse échouer en dernière année
628 en stage pratique. C'est un scandale ! Ça fait trois ans qu'on aurait dû lui dire qu'il est pas
629 fait pour ça ! Et il y en a chaque année. C'est scandaleux. Je connais pas beaucoup de
630 professions où c'est comme ça (rire). En général c'est bon. Ou alors tu as bien fait la noce
631 toute l'année et puis t'en a pas foutu une pendant ta dernière année et puis l'aspect formel
632 passe pas, mais l'échec sur les leçons pratiques, ça devrait être inexistant.

633 **Intervieweur : Oui. Nous arrivons gentiment à la fin de cet entretien. J'aurai quand même**
634 **une dernière question : prenons à nouveau une idée de rêve, vous avez tous les moyens**
635 **que vous voulez, que feriez-vous pour mettre en place des pratiques inclusives ?**

636 RE : Engager des ressources, clairement. Des ressources de gens d'horizons divers. J'aurais
637 presque envie de dire, pouvoir engager qui je veux, indépendamment de quel papier cette
638 personne a. Parce que ce qu'y m'intéresse, c'est son parcours de vie, ses compétences, ce
639 qu'elle amène. C'est les ressources, quoi. Clairement. Voilà.

640 **Intervieweur : Merci beaucoup ! L'entretien est à présent terminé.**

641 RE : De rien !

RESPONSABLE D'ETABLISSEMENT B (RE B)

1 Intervieweur : Alors, dans un premier temps nous allons parler de l'intégration scolaire.

2 Pouvez-vous me dire ce que ça signifie pour vous ? Comment définiriez-vous ce concept ?

3 RE : Alors, pour moi, l'intégration scolaire, je la définirais comme je la vis puisque j'ai des
4 élèves en intégration. Donc c'est des enfants qui ont un handicap, donc nous c'est par des
5 tests de QI et puis une annonce à la cellule d'évaluation qui sont pris par le service de
6 l'intégration et, à la suite de ça, ils sont intégrés à une classe ordinaire mais moyennant des
7 heures d'appui. Entre quatre et six unités dépendant du degrés d'aide dont ils ont besoin.
8 Voilà pour moi.

9 Intervieweur : Super. Est-ce que vous avez déjà entendu parler de l'inclusion scolaire et
10 de sa pédagogie ?

11 RE : Oui, j'ai déjà entendu parler de l'école inclusive. Mais par contre, quant à définir la
12 différence entre l'école inclusive ou bien les éléments intégratifs... Pour moi c'est très flou.

13 Intervieweur : Est-ce que vous pourriez quand même me donner une définition de ce
14 qu'est l'inclusion pour vous?

15 RE : J'ai l'impression que quand on rentre dans l'école inclusive, ça veut dire qu'il y a plus de
16 classes spécialisées ou de classes de logo comme on a encore actuellement, voire de classes
17 de soutien. Mais que tous les élèves doivent absolument être inclus dans une classe
18 primaire. Voilà l'image que j'ai.

19 Intervieweur : Oui. Est-ce que vous voudriez une définition de l'inclusion?

20 RE : Oui, volontiers.

21 Intervieweur : Alors selon Matsuura, en 2008 « L'éducation pour l'inclusion est une
22 approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la
23 qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à
24 s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire ». C'est
25 vraiment prendre en compte toute la diversité des élèves. Ainsi, pourriez-vous me donner
26 une différence ou des différences entre les concepts d'intégration et d'inclusion ?

27 RE : Et bien disons que j'ai l'impression que pour certains types d'élèves avec des handicaps
28 tel que la trisomie, des maladies plus sévères ou autre, souvent on les intègre pas. Donc on
29 est pas dans l'école inclusive parce qu'il y a quand même des écoles spéciales pour ces
30 élèves-là. Et j'ai l'impression qu'avec l'école inclusive, on pourrait également intégrer ces
31 différents troubles qu'on a pas encore.

32 Intervieweur : Exactement, c'est prendre en compte toute la diversité pour que chaque
33 enfant puisse fréquenter l'école du quartier. Vous m'avez dit qu'il y avait des élèves à
34 besoins éducatifs particuliers dans votre école, qu'est-ce qui est important pour vous à
35 mettre en place pour ces élèves ?

36 RE : Bon... La grande difficulté c'est qu'ils se sentent bien. Alors ça dépend du degré
37 d'handicap qu'ils ont, parce que certains passent presque inaperçus à part qu'ils ont droit à
38 une aide extérieure, donc une enseignante qui est là, donc les autres enfants... Parce que
39 c'est aussi le regard des autres enfants. Donc là, ça passe un peu inaperçu. Par contre, il y
40 en a d'autre où c'est vraiment plus conséquent. Quand c'est des handicaps physiques et je
41 me demande toujours jusqu'où c'est bénéfique d'avoir ces enfants dans notre
42 établissement. Alors moi, c'est surtout ça. Ce qui est important, c'est qu'ils se sentent bien.
43 Parce qu'après on a l'enseignante spécialisée qui est responsable de l'enfant, qui gère au
44 niveau pédagogique. Nous en fait, l'école publique, on gère pour ainsi dire pas. Disons que

45 l'enseignant titulaire gère pour ainsi dire pas l'enfant. A part qu'il l'accueille dans sa classe.
46 Je veux dire, le projet est amené par l'enseignante spécialisée.

47 **Intervieweur : Oui, je vois. Mais comment décidez-vous des moyens à mettre en place**
48 **pour ces élèves ?**

49 RE : Alors là, c'est pas le biais de réseaux qu'on fait. Donc là, il y a toujours l'enseignante
50 titulaire, l'enseignante spécialisée, en générale il y a moi. Il peut y avoir, tout à coup, une
51 responsable pédagogique du SESAM, donc du service de l'intégration et puis, à un certain
52 moment, les parents. Et puis on analyse la situation et on propose toujours un peu ce qu'on
53 va faire. Et après, il y a un PPI, comme on appelle, un projet pédagogique individualisé qui
54 est validé et on se tient à ça. Après, il peut y avoir, des fois, des moyens... C'est arrivé l'année
55 passée, j'avais un élève qui était pas aveugle mais presque, et c'est quand il était en 7-8H,
56 donc en fin de scolarité primaire, qu'on a remarqué. Donc ça s'est remarqué très très
57 tardivement. Il est toujours passé entre les goûtes, mais il y avait une chute dans les
58 résultats, ce qui a fait qu'on a fait des tests, et il s'est avéré qu'il a des sérieux troubles de la
59 vue et alors là on a mis... Bon il y a une personne de, je ne me souviens plus du nom de ce
60 centre à Lausanne, mais c'est une personne qui venait depuis Lausanne et avec des moyens.
61 Donc là, il y avait des ordinateurs, loupes, projections, agrandissements... Plein de moyens
62 qui ont été mis à disposition pour qu'il puisse scolairement suivre. Et il est passé justement
63 en 9H, au CO de Bulle, et le directeur du CO continue dans ce sens-là.

64 **Intervieweur : Les moyens ont donc été décidés en réseau ?**

65 RE : Exactement. Avec l'accord des parents, toujours, évidemment.

66 **Intervieweur : C'est super impressionnant comme histoire !**

67 RE : Oui, oui. C'était surprenant, surtout que ça arrive si tardivement. Et personne n'a réussi
68 à me dire pourquoi il est passé entre les goûtes... Parce qu'il y a des tests de la vue qui se
69 font, on sait pas si ça s'est dégradé, tout à coup, plus rapidement, ou... Il semblerait que le
70 médecin ait dit qu'il arrivait à compenser. En fait, c'était peut-être un problème qui datait
71 de longtemps mais qu'il arrivait à compenser et qu'il s'en sortait malgré tout.

72 **Intervieweur : C'est vraiment impressionnant ! Et donc ces mesures d'aide et les heures**
73 **d'appui, hors MAR, comment est-ce que vous les utilisez par rapport aux élèves ? Est-ce**
74 **que vous faites aussi des réseaux ?**

75 RE : Oui. Alors là, moi j'ai deux enseignantes spécialisées qui s'occupent d'appuis
76 individualisés d'élèves. Alors elles, elles me font un tas des élèves qui sont signalés en début
77 d'année. Enfin, la première chose, c'est la poursuite de ceux de l'année précédente et puis
78 on regarde à quel niveau ils en sont et combien d'unités sont justifiées pour les besoins de
79 l'enfant. En général, ça va en diminuant parce qu'on essaie de ne pas faire, pendant toute
80 la scolarité, des appuis. Et on a principe, en tout cas ici, c'est de mettre un maximum chez
81 les plus petits pour que ça se résolve et que, petit à petit, on puisse les lâcher, qu'ils soient
82 de plus en plus autonomes. Mais ça, on a commencé en début d'année scolaire d'année
83 passée, donc 2016-2017, donc on a pas encore les fruits et on a pas de recul par rapport à
84 ça. Et sinon, je les rencontre quatre fois par année, où elles viennent et elles doivent me
85 faire un rapport de tous les enfants qu'elles suivent et justifier s'il y a un suivi ou non des
86 enfants, ou bien simplement une diminution du nombre d'unités. Parce qu'ils sont suivis à
87 raison de quatre unités maximum et le minimum c'est deux unités. Alors voilà. Mais après,
88 on a pas... on aurait toujours besoin de plus d'unités, on fait au mieux avec les unités (rire).

89 **Intervieweur : Et bien ça va apporter ma question suivante : si vous n'aviez aucune limite,**
90 **que ce soit au niveau du budget, au niveau du personnel, au niveau du nombre de salle**

91 **de classes, qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place dans votre établissement par**
92 **rapport à la prise en compte de toute la diversité des élèves ?**

93 RE : Si on avait un budget illimité, ce que je ferais c'est que j'aurais autant d'enseignantes
94 spécialisées que j'ai de classes parce que le but ce serait d'avoir un duo d'enseignants,
95 comme ils font dans les pays nordiques, où on a plus des classes vraiment cloisonnées, avec
96 vingt élèves et un enseignant. Et ça, ce serait le top ! Mais, il faudrait avoir l'espace aussi...

97 **Intervieweur : Mais là, vous avez tout ce que vous voulez !**

98 RE : Le top, ce serait d'avoir... Comme là, j'ai en 7H cette année, mais c'est des classes un
99 petit peu difficiles, donc j'ai huit unités d'appui et j'ai une salle de dégagement entre les
100 deux classes. Donc en fait, c'est plus deux classes distinctes, mais c'est deux classes qui, de
101 temps en temps, et bien il y a une partie qui travaille avec l'autre, les enseignantes
102 collaborent, et puis c'est juste super ! Mais ça on peut le faire cette année parce que j'ai une
103 salle de dégagement et on a obtenu huit unités supplémentaires parce que... Parce qu'on a
104 eu la chance, on va dire ça comme ça (rire). Parce que les budgets, franchement, c'est super
105 limité. C'est très très dur d'avoir des unités. On a des quotas vraiment très strictes et puis
106 après, on tient plus compte de l'enfant, de la masse d'élève, c'est en début d'année scolaire,
107 on a le droit à tant et après on bouge plus... Alors voilà... Je sais pas si ça vous rassure pour
108 la suite (rire).

109 **Intervieweur : (rire) Je sais pas trop, je suis une grande idéaliste, je me dis qu'un jour ce**
110 **sera peut-être possible que... Mais bon... Et à l'heure actuelle, vous pensez que le passage**
111 **progressif entre l'intégration scolaire et l'inclusion scolaire serait souhaitable et possible ?**

112 RE : Alors possible, je sais pas, parce que moi, ce qui m'inquiète, c'est au niveau budgétaire.
113 Parce que, d'y arriver, à terme, je pense qu'on y arrivera et je pense que c'est un plus. Mais
114 si on y met pas les moyens, c'est perdu d'avance. Parce que, le problème que je vois, en tout

115 cas au niveau des enseignantes primaires, c'est qu'elles sont déjà pas mal surbookées et de
116 mettre encore des enfants en intégration mais sans appui et sans les moyens, c'est pas
117 possible ! Elles ne peuvent pas tout faire ! Et ça reste des enseignantes généralistes, qui sont
118 pas spécialisées pour des élèves de ce type-là. Alors, on verra. Parce qu'il y a toute une
119 nouvelle loi qui arrive.

120 **Intervieweur : Oui effectivement, la nouvelle loi scolaire qui privilégie les solutions**
121 **intégratives, mais qui permet quand même de séparer.**

122 RE : Oui et puis bon, si la nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé est accompagnée au
123 niveau des budgets, comme la nouvelle loi scolaire, c'est pas gagné ! Parce que nous, c'est
124 pas un échec total, mais je veux dire on a vraiment de loin pas tout ce qu'on devrait avoir,
125 juste faute de moyens. Parce qu'une loi, c'est ça. Moi, la loi sur l'enseignement spécialisé,
126 j'ai pas encore eu l'occasion de la voir mais je sais qu'on va être consultés prochainement.
127 Mais la loi sur la scolarité obligatoire, si on la lit, elle est magnifique cette loi ! Mais après
128 qu'est-ce qu'on met à disposition pour appliquer la loi, c'est toujours ça le problème. La
129 théorie et la pratique (rire).

130 **Intervieweur : Et, du coup, comment vous imagineriez le développement des**
131 **établissements en vue de cette inclusion ? Qu'est-ce qui devrait être fait ? Vous m'avez**
132 **parlé du budget, du nombre d'enseignant dans les classes, est-ce qu'il y aurait autre chose**
133 **qui vous viendrait en tête ?**

134 RE : Et bien la première, c'est de changer la vision des politiques parce que ce sont eux qui
135 ont la main mise là-dessus et je ne suis pas sûr que nos politiques aient la même vision que
136 des professionnels comme vous le serez tout bientôt ou moi. Parce que nous c'est vrai qu'on
137 est plongé là-dedans et c'est quelque chose qui nous parle. Mais moi je vois, avec ces lois
138 scolaires, quand j'échange avec des députés ou autres, souvent ça leur passe à des

139 kilomètres dessus. Parce que vous voyez, ils ont lu en travers mais je sais pas s'ils se rendent
140 compte de l'impact que ça a. Parce que maintenant, moi je vois, enfin là, ils me construisent
141 un nouvel établissement parce que l'école est plus petite, mais on part pas du tout dans
142 l'idée d'une école inclusive, à terme. On reste dans ce carcan de : « Ouais, il y a tant de
143 classes, on va mettre quand même une petite salle d'appui au cas où » mais on est de loin
144 pas... Ouais, je réfléchis à haute voix, mais j'imagine vraiment une école, mais... Si on
145 maintient les salles, faudrait des portes coulissantes, du style, rien que pour faire de deux
146 salles une, et puis regrouper les élèves, tout à coup pouvoir séparer des groupes, travailler
147 en atelier ou autre. Mais là, les infrastructures, actuellement, c'est juste pas possible. Et puis
148 après c'est tous les budgets qui sont... Ben tout est lié! Les budgets de la commune sont liés
149 à l'école puisque les murs c'est la commune qui les... les écoles c'est les communes qui les
150 développent. Alors elles regardent par rapport à leur budget. Bien sûr, il y a des subventions
151 de l'État et de la Confédération mais en même temps c'est quand même eux qui ont le
152 dernier mot parce que les coûts leur reviennent. Et, encore une fois, les politiques qui gèrent
153 ça, je suis pas sûr qu'ils en sont là. Parce que si on prend en parallèle la discipline et les
154 travailleurs sociaux, ça c'est une autre demande qu'on a aussi, pour eux ça leur parle pas
155 parce qu'à l'école on est assis à son pupitre et puis on écrit, on est en silence et voilà. Mais
156 ça c'était l'école d'il y a 20 ans. Et on en est plus là. Alors voilà. Je sais pas si je réponds à
157 votre question.

158 **Intervieweur : Oui, c'est tout à fait ce qu'il me faut, il me faut votre vision, c'est ça qui**
159 **m'intéresse. Donc c'est super ! Et puis, si on arrivait petit à petit à changement, qu'est-ce**
160 **que ça impliquerait, selon vous, pour vous, pour l'établissement en général, pour les**
161 **enseignants, les élèves ?**

162 RE : J'ai l'impression que ce serait une révolution. Je pense qu'on reverrait tout de A à Z. Ce
163 que je veux dire, c'est que maintenant on a ce nouveau plan d'étude romand qui est sorti,
164 mais bon il est plus tellement nouveau, ça fait déjà plusieurs années, mais est-ce qu'on

165 pourrait utilisé ça tel quel pour des classes qui, finalement, seraient encore plus hétérogène
166 qu'elles ne le sont déjà maintenant ? Donc moi, je pense déjà qu'en lien avec le plan d'étude,
167 tous les moyens didactiques, est-ce qu'il faudrait encore avec des livres et tout ça ou est-ce
168 que ce serait à l'enseignant d'amener la matière selon la classe, le type d'élèves et puis en
169 collaboration, parce que moi je défends toujours l'enseignante au primaire et l'enseignante
170 spécialisée qui collaboreraient. J'imagine aussi qu'au niveau des enseignants, peut-être qu'il
171 faudrait pas un 100% d'enseignement spécialisé avec un titulaire mais au moins un 20 ou 40
172 %... Pour pouvoir collaborer et avoir cette gestion un peu globale de la chose.

173 **Intervieweur : D'accord merci. Vous avez déjà partiellement répondu mais pensez-vous**
174 **que ce développement est aujourd'hui réalisable dans votre établissement et pourquoi ?**
175 **Donc par rapport à ce que vous m'avez dit par rapport à l'école...**

176 RE : Visiblement, c'est difficile. Faute de moyens, mais c'est des moyens, comment dire, déjà
177 rien qu'au niveau de la structure des établissements et après au niveau budgétaire et du
178 personnel quoi. Parce que rien que par rapport aux mesures de soutien, vous parliez des
179 MAO, moi j'ai deux enseignantes qui sont même pas à 100%, j'ai même pas un 200% et j'ai
180 460 élèves dans l'établissement donc... On fait... J'ai l'impression qu'on met juste des
181 pansements sur certaines hémorragies. Donc ça saigne un peu moins, oui, mais ça saigne
182 toujours. Mais voilà, on peut pas inventer les moyens (rire). C'est pas possible.

183 **Intervieweur : Oui, effectivement (rire). Donc selon vous, les écoles se développeront**
184 **peut-être dans le sens de l'inclusion ?**

185 RE : Oui c'est ça.

186 **Intervieweur : Mais pensez-vous que dans un avenir proche, on pourrait déjà avoir des**
187 **pratiques plus inclusives ? Peut-être renforcer la collaboration entre professionnels, par**
188 **exemple ?**

189 RE : Ce serait possible le jour où on... Parce que maintenant la réflexion s'est faite dans le
190 sens où les enseignants spécialisés seront rattachés à des établissements. Et là, ils ont déjà
191 commencé, en tout cas au niveau du SESAM, ils ont déjà commencé, un petit peu, à aller
192 dans ce sens. Moi, j'ai deux enseignantes spécialisées qui viennent justement pour les
193 intégrations mais j'en ai que deux et elles sont là presque toute la semaine, pas à 100% car
194 elles sont rattachées encore à un autre établissement. Avant, on avait une succession
195 d'enseignants spécialisés. On en avait un pour tel élève, un autre pour tel élève et c'était
196 difficile de collaborer. Par contre, là moi je vois, rien qu'avec deux enseignante spécialisée
197 on se voit chaque semaine. Elles me disent : « Oui alors il y a ce cas-là, et j'ai repéré celui-là
198 dans telle classe... » et on peut commencer justement cette collaboration. Et elle, elle a
199 cette vision d'enseignante spécialisée. Elle m'amène plein de pistes, c'est juste génial ! Bon
200 après, ça dépend aussi de la personne, comment elle s'implique. Elle, elle s'implique
201 vraiment dans les classes, dans la vie de l'établissement et tout ça. Donc je pense que si on
202 tend vers ça, qu'on a vraiment des enseignants spécialisés qui sont rattachés et qui sont à
203 des temps quand même assez intéressants, là on peut commencer à collaborer et aussi avec
204 les enseignants primaires. Ce serait positif.

205 **Intervieweur : Et l'enseignante travaille dans la classe ou elle sort les élèves des classes ?**
206 **Ou est-ce que ça dépend ?**

207 RE : Celle dont je vous parle, elle est à 90% dans la classe. Justement, elle prône ça. Elle dit
208 que l'intégration c'est ça, c'est pas justement qu'il y ait une enseignante spécialisée
209 qu'arrive, prend l'élève X et le sort. Mais les anciens, ceux que j'ai connu jusqu'à maintenant,
210 la plupart ils ont pris leur retraite, eux ils travaillaient beaucoup en dehors de la classe. Et
211 maintenant, de plus en plus, ils sont dans la classe et c'est tout à fait faisable. Et ce qu'il y a
212 de bien c'est qu'en plus de s'occuper de l'enfant qui a besoin de son aide, elle peut prendre
213 d'autres enfants. Parce qu'il y en a toujours un ou deux autres qui ont un besoin un peu

214 similaire. Alors voilà. Par contre, j'ai un commentaire à faire, si on est au bout du
215 questionnaire...

216 **Intervieweur : Presque, allez-y.**

217 RE : Je le fais maintenant. J'ai une psychologue, un jour, qui m'a téléphoné, il y a pas si
218 longtemps, et elle m'a rendu attentif, elle m'a dit : « Ah mais vous à l'école, parce que vous
219 êtes justement pour ces écoles-là, on prône l'intégration à outrance, mais il faudrait une fois
220 que vous puissiez relayer – je vous le dis à vous mais je relayerai une fois au SESAM – du
221 nombre d'enfants qui viennent chez moi, en consultation psy, qui sont en souffrance ». Et
222 je disais : « Mais souffrance, à quel niveau ? ». « Oui, parce que c'est une souffrance, parce
223 qu'ils se sentent différents, à la récré il y a plus de problème avec certains élèves... ». Parce
224 que c'est vrai que les enfants, pour ça, ils sont assez intransigeants. Surtout pour ceux qui
225 ont un handicap physique. Ceux qui ont un handicap mental, peut-être que ça se voit moins,
226 ça se ressent moins, surtout chez les petits. Et elle disait que ça, il faudrait le relayer.
227 L'intégration c'est bien mais il faut voir jusqu'où on peut la faire et comment l'amener pour
228 que ça se passe au mieux.

229 **Intervieweur : Est-ce que vous pensez, justement, qu'un système inclusive ça permettrait**
230 **de palier à ces problèmes ?**

231 RE : Oui je pense. Ce serait plus facile. Il y aurait plus de différences. Parce que maintenant
232 c'est encore très ancré. Nous, dans la ville, on a deux classes de soutien, il y a des classes de
233 logo, donc classes de langue et après il y a des classes d'enseignement spécialisé qui, certes,
234 sont dans les établissements primaires pour la plupart, parce que c'est une sorte... Enfin
235 c'est un peu camouflé, mais ils sont intégrés, ils sont dans l'établissement (rire). Mais on a
236 rien à voir avec, mais ils sont là. C'est pour ça que je dis que c'est très ancré cette séparation.
237 Et à la récré, je m'en rappelle parce que j'ai été responsable pendant longtemps dans une

238 autre ville et on avait les classes d'enseignement spécialisé dans l'établissement. Mais c'était
239 difficile. Nous, on essayait de les intégrer par le biais du projet d'établissement, ce qui
240 marchait bien. Par contre, au niveau de la récréation, des sorties, tout, c'était vraiment très
241 très difficile. Et ces enfants ne se sentaient pas inclus, parce que, oui ils étaient dans
242 l'établissement, faisaient partie du projet, mais c'était « on est la classe des gogoles »... C'est
243 des termes un peu que j'entendais quand je les avais dans mon bureau. Par contre, c'est vrai
244 que si on avait une école inclusive où on a plus ce système de classes et autre, ils font partie
245 des élèves, de la masse.

246 **Intervieweur : Oui c'est ça, ils font partie des élèves. C'est pas un élève en intégration,**
247 **c'est juste un élève.**

248 RE : Oui, exactement.

249 **Intervieweur : Ok, merci beaucoup. Enfin, pensez à nouveau que vous pouvez avoir tout**
250 **ce que vous voulez, quels seraient vos besoins pour mettre en place des pratiques plus**
251 **inclusives dans votre établissement ? Vous avez déjà répondu en partie par rapport au**
252 **personnel, à l'établissement, est-ce qu'il y aurait quelque chose d'autre qui vous viendrait**
253 **en tête ? Peut-être au niveau organisationnel ou autre chose ?**

254 RE : Organisationnel, comme ça, non. Moi, ce qui aurait besoin, c'est beaucoup de formation
255 continue. Parce que j'ai l'impression que... Les enseignantes, elles m'en parlent des fois
256 parce qu'elles entendent beaucoup de choses. On voit ça dans la presse, il y a des cantons
257 qui sont aussi plus avancés que nous et autre. Mais elles, elles le ressentent pas de la bonne
258 manière dans le sens où, moi quand je les entends parlé ou quand elles viennent m'en parlé
259 ou quand je les entends à la salle des maîtres c'est (caricature) : « Euh mais tu te rends
260 compte, maintenant avec cette intégration, ils veulent supprimé les classes de soutien, ils
261 veulent supprimer-ci, mais ça veut dire qu'on a se retrouver avec cinq élèves de plus, en
262 plus qui ont des monstres difficultés, on arrive déjà pas à suivre, comment on va gérer ? ».
263 Elles sont un peu dépassées par ça, parce qu'elles ont pas compris le système de l'école
264 inclusive et ce que ça implique. Elles voient que : « J'aurai deux ou trois élèves – ce qui n'est
265 déjà pas vrai –, j'aurais 2-3-4-5 élèves en plus et je toucherais plus Terre et puis j'arriverais
266 pas à en faire façon ». Alors ça, ce serait un truc que je verrais, beaucoup de formation
267 continue. Parce que là, il faut vraiment changer les mentalités.

268 **Intervieweur : Super, merci. Donc, j'ai tout ce qu'il me faut, je vous remercie de votre**
269 **participation !**

RESPONSABLE D'ETABLISSEMENT C (RE C)

1 Intervieweur : Nous allons commencer cet entretien par quelques questions par rapport
2 à vos conceptions de l'intégration et de l'inclusion scolaire et par rapport à la façon dont
3 vous définiriez ces concepts. Ensuite, on passera à vos pratiques, ce que vous faites dans
4 l'établissement. Et enfin, nous passerons à un côté plus rêveur « ce que j'aimerais faire
5 si... ». Donc commençons: qu'est-ce que signifie pour vous l'intégration scolaire ?

6 RE : Pour moi l'intégration c'est de permettre à des élèves qui ont des difficultés, à différents
7 stades et à différentes proportions, de pouvoir les intégrer dans mon établissement pour
8 qu'ils soient pris en considération par les enseignants, par les autres élèves, plus ou moins
9 de la même manière. Parce que c'est souvent des enfants qui ont soit physiquement, je vais
10 dire des aspects, c'est un peu difficile, mais peut-être par rapport à certains enfants qui font
11 que l'enfant a un regard différent ou l'enseignant a un regard différent. Donc c'est
12 principalement ça. Et dans mon rôle de RE, ce serait, effectivement, que je puisse
13 encourager les enseignants pour pouvoir accueillir et travailler avec ces enfants, tout en
14 sachant qu'au niveau pratique et effectif au niveau de la classe, ça peut parfois poser
15 quelques soucis.

16 Intervieweur : Ok, merci beaucoup. Est-ce que vous avez déjà entendu parler de l'inclusion
17 scolaire et de sa pédagogie ?

18 RE : Non, très peu.

19 Intervieweur : Est-ce que vous pourriez me dire ce que ça signifie pour vous, à l'heure
20 actuelle, grâce à ce que vous avez entendu ?

21 RE : Non alors moi j'ai le terme d'intégration, d'inclusion clairement moins. Donc voilà...
22 J'imagine que j'en sais rien (rire).

23 Intervieweur : Aucune idée ?

24 RE : Non.

25 Intervieweur : Ok. Est-ce que vous souhaiteriez que je vous donne une définition ?

26 RE : Oui, volontiers.

27 Intervieweur : Alors, selon Matsuura, en 2008 « L'éducation pour l'inclusion est une
28 approche qui s'attache à la façon de transformer les systèmes éducatifs et d'améliorer la
29 qualité de l'éducation à tous les niveaux et dans tous les environnements, de manière à
30 s'adapter à la diversité des apprenants et à promouvoir la réussite scolaire ». Donc c'est
31 prendre en compte toute la diversité des élèves.

32 RE : D'accord.

33 Intervieweur : Grâce à cette définitions, est-ce que vous pourriez peut-être à définir l'
34 inclusion avec vos propres mots ?

35 RE : La définition de l'inclusion ?

36 Intervieweur : Oui suite à ce que je viens de vous dire, peut-être ce que vous en avez
37 retenu ?

38 RE : Bon, ce que j'en ai retenu c'est que ça me fait appel à différenciation, ça me fait penser
39 au sept ou huit ou neuf degrés qu'on a dans une classe, sans finalement qu'un enfant soit
40 diagnostiqué ou qu'il porte telle ou telle « étiquette ». Donc, quand on me parle d'inclusion
41 comme ça, j'ai l'impression qu'on parle d'une classe, en fait. Tout simplement. Mais qu'on a

42 un regard en sachant que dans sa classe on a pas des élèves 5H, typiques 5H, par exemple,
43 mais on a 6-7-8-10 profils... Ça dépend du regard de l'enseignant et puis... Enfin de sa vision
44 pédagogique à mon avis.

45 **Intervieweur : Super, merci. Y-a-t 'il dans votre établissement des élèves qui ont des**
46 **besoins éducatifs particuliers ?**

47 RE : Alors il y a des élèves qui sont suivi en intégration par des enseignants spécialisés, qui
48 les suivent, qui ont mis des PPI en place, qui ont des liens avec les enseignants, qui
49 collaborent, qui viennent dans les classes, qui font des entretiens de réseaux, avec des
50 spécialistes externes: psychologues, etc... Il y a des enfants qui sont suivis par des ECSI, qui
51 aussi suivent parfois des enfants en intégration, en fonction de leur diplôme. Ils viennent
52 dans les classes, ils prennent les enfants, cela dépend des façons de faire avec les
53 enseignants. Il y a des enfants qui sont des enfants diagnostiqués HPI, qui sortent de l'école
54 pour aller, par exemple, à des après-midi spéciales pour qu'ils se retrouvent et échangent
55 entre eux. Il y a des enfants, aussi, qui sortent pour aller en logopédie, en psychomotricité,
56 qui vont aussi à des ateliers de psychomotricité-logopédie ensemble, en groupe. Et puis
57 après, besoins spécifiques, il y a des enfants qui ont des difficultés de comportements et
58 qui, des fois, travaillent avec un enseignant ou viennent parfois une heure dans mon bureau
59 et on travaille ensemble. Il y a des élèves qui ont aussi des appuis. Soit dans le cadre d'appuis
60 individuels, pour des difficultés qu'on pourrait dire passagères, par exemple en math, ou
61 pour des difficultés de 3-4-5 élèves et là c'est un appui de groupe. Et après, il y a tous les
62 élèves dont les enseignants ne parlent pas, qui ont sûrement d'autres particularité, mais
63 j'imagine que les enseignants arrivent à différencier, à travailler avec eux.

64 **Intervieweur : Sans avoir besoin de venir vous en parler ?**

65 RE : Non ou, en tout cas, sans avoir besoin de mettre en place des soutiens spécifiques de
66 demandes externes, parce que tout ce que j'ai présenté avant c'était des demandes
67 externes, il fallait quelqu'un d'extérieur. Ou, peut-être, pour ces enseignants, ça leur a suffi
68 d'avoir une visite du RE avec un entretien ou une visite d'un formateur à l'introduction à la
69 profession avec un entretien, etc. ou une conseillère pédagogique. Ou peut-être, je ne sais
70 pas, d'autres personnes.

71 **Intervieweur : D'accord, merci. Concernant ces élèves qui ont des besoins spécifiques,**
72 **qu'est-ce qui est important pour vous de leur apporter dans votre établissement ?**

73 RE : Alors en tant que RE...J'aimerais dire que c'est un peu la même chose que je voulais
74 apporter quand j'étais enseignant. C'est-à-dire que c'est des élèves, souvent, qui sont quand
75 même en échec scolaire par rapport aux acquisitions, aux compétences de fin d'année, peut-
76 être que j'enlèverai les élèves HPI, quoique ça dépend quelle période... Donc effectivement,
77 qu'ils sentent qu'ils ont une possibilité, disons un espoir de progresser, ça me paraît être
78 assez clair, parce que c'est pas une colonie de vacances quoi. Donc faudrait quelque part
79 qu'ils progressent, donc c'est peut-être un élément. Et puis quand, effectivement, des
80 enseignants me disent « Je sais plus comment aider cet élève », ça questionne et là je
81 cherche avec eux ce qu'on peut faire. Et un autre aspect, effectivement, c'est qu'au niveau,
82 je l'ai dit quoi, de l'intégration, je sais pas quel mot mettre là-dessus, mais au niveau de
83 l'intégration dans la classe, ils se sentent bien. Enfin, un des critères de l'élève c'est qu'il ait
84 du plaisir à venir à l'école, qu'il s'amuse, enfin qu'il apprenne, mais c'est un peu ça. Alors ça
85 c'est déjà pas mal. Mais en tant que RE... J'ai pas tellement d'impact directe. J'ai plus
86 d'impact sur les enseignants, les partenaires externes que directement auprès des élèves.

87 **Intervieweur : Vous me disiez que vous aviez plus d'impact au niveau des intervenants et**
88 **des enseignants, alors quelles méthodes, quelles mesures vous préférez mettre en place**

89 **quand un enseignant vient vous parler d'un élève qui a des soucis ? Comment se déroule**
90 **le processus ?**

91 RE : Alors, généralement, les enseignants viennent, je fixe un rendez-vous pour discuter,
92 tout de suite, l'après-midi, enfin voilà, ils m'expliquent leur difficultés ou leurs choix, leurs
93 options, j'amène les miennes, parfois. Certaines fois ils retournent dans leur classe et on fixe
94 un rendez-vous une semaine plus tard. Certaine fois, ils retournent dans leur classe et on a
95 convenu que je venais un matin voir et après on discute ensemble. Certaines fois, je leur
96 donne une espèce de procédure : « D'abord tu observes encore cet enfant dans cette
97 situation et ensuite tu téléphones au psychologue, tu téléphones aux parents ou tu
98 téléphones à la conseillère pédagogique... », enfin voilà et après on se revoit... En fait, j'ai
99 pas de... j'ai des options, j'ai une dizaine d'options et en fonction des situations, j'en choisis
100 une. Effectivement, il y a des situations où j'ai, je pense, une certaine maîtrise, une certaine
101 expérience en tant qu'enseignant formateur et il y a des situations où, d'emblée, je vois plus
102 ou moins comment on pourrait agir avec un certain seuil de réussite et puis d'autre ou non,
103 je pense que je peux pas décider comme ça donc il faut que je partage avec l'enseignant,
104 donc que j'aille voir les élèves, voir la classe, donc c'est très différent en fonction des
105 situations.

106 **Intervieweur : D'accord. Et lorsqu'il y a des demandes de MAO ou de MAR, comment est-**
107 **ce que vous prenez les décisions ? Comme ça se passe ?**

108 RE : En tant que RE ?

109 **Intervieweur : En tant que RE, oui. C'est le côté RE qui m'intéresse (rire).**

110 RE : (rire) Tout à fait. Alors, en tant que RE, la MAO c'est un statut qui est donné à l'élève à
111 un moment donné. Il est MAO mais... parce que dans le bulletin scolaire il est MAO, parce
112 qu'il est suivi, etc. Mais quelque part, ce qui m'intéresse de savoir, l'enseignant qui vient ici,

113 qui me dit : « J'ai envie de faire telles démarches », et puis effectivement l'enfant sera au
114 bout MAR ou MAO. Et bien avant, je reviens sur ce que j'ai dit, je vais le voir en classe, je
115 vais en entretien, je demande l'historique de qu'est-ce qui s'est passé au cours de la dernière
116 année, l'année d'avant, quelles étaient les décisions des enseignantes, quel est le problème
117 de l'enseignant, qu'est-ce qu'il observe en terme d'acquisition, est-ce que l'enfant apprend ?
118 Est-ce que ce qu'il pose problème c'est plutôt une question de comportement ou est-ce que
119 peut-être, parfois, je m'en rends compte en tant que RE, c'est aussi un problème de gestion
120 de la part de l'enseignant ? Disons que, quelle est la part des problématiques ? C'est l'enfant
121 qui a des problématiques ou bien c'est l'enseignant ? Alors pas simplement lié à sa gestion
122 de la classe, mais voilà, à l'effectif, à plein de choses. Ou peut-être à des mises en œuvre
123 didactiques qui sont pas très adaptées ou pas très pertinentes, à un moment donné avec
124 une classe difficile, ce qui fait que ça génère d'autres éléments. Alors, quand je sens que
125 c'est ça, je vais voir assez rapidement. Quand effectivement c'est pas des questions liées à
126 l'enseignant directement mais que, vraiment, je vois qu'il y a des difficultés chez l'élève, je
127 demande de faire les observations, parfois je retourne... Et puis ensuite, en fonction de ce
128 qui s'est déjà déroulé, je leur propose ou j'accepte leurs demandes de soutien. Donc on fait
129 une demande de bilan, par exemple, en logo, en psycho, ou psychomotricité. Donc ça, il y a
130 un formulaire, il y a une démarche qui a changé depuis quelques temps. Là, ils prennent
131 contact avec la personne responsable au service auxiliaire, ou c'est moi qui prend parfois.
132 Mais généralement, je leur demande de prendre contact, parce que j'ai assez à faire et c'est
133 leur élève. Parfois c'est les parents, mais c'est relativement plus rare. Il semblerait que les
134 parents sont pas très intéressés à demander, ils préfèrent que ce soit l'enseignant parce que
135 c'est lui qui connaît mieux l'élève dans la situation scolaire. Et puis ensuite, les enseignants
136 complètent la demande et lorsqu'elle doit être signée par moi-même, et bien je la signe et
137 on a un entretien. Pour certaines demandes, l'enseignant et moi, pour d'autres demandes,
138 on a un réseau. L'enseignant, parents, psychologue, ça dépend vraiment du moment, de ce
139 qui a été fait auparavant. Il y a des demandes ou, obligatoirement, j'y vais et il y a des

140 demandes ou, en fonction de la situation, si elle est peut-être électrique ou si c'est une
141 option difficile pour les parents, par exemple une demande d'orientation en classe de
142 langage, c'est pas évident, il faut être assez sûr de soi pour se dire que c'est ça qu'il faut
143 pour l'élève, et là, si les parents sont pas partant, c'est à se questionner si c'est utile ou pas
144 de la faire. Donc là, je participe au réseau ou bien je dis aux enseignants que c'est peut-être
145 pas le moment parce qu'ils vont dans un mur, qu'il faut peut-être attendre six mois, attendre
146 une année...En fait, c'est assez différent, cette façon de faire là.

147 **Intervieweur : Donc ça dépend toujours du cas ?**

148 RE : Ah ça dépend clairement du cas, oui. Mais il y a quand même un aspect qui est claire,
149 c'est qu'on revient sur l'historique et puis il y a des choses qui vont pas se faire avant
150 d'autres.

151 **Intervieweur : D'accord. Est-ce que vous auriez des exemples de moyens que vous avez**
152 **mis en place pour accueillir la diversité des élèves dans cet établissement, hors ces**
153 **réseaux ?**

154 RE: Alors dans mon établissement, vue que je suis RE depuis six mois, dans ces deux
155 établissements, j'ai pas vraiment mis quelque chose en place parce que c'était pas les
156 besoins actuels de l'établissement. Il y a des élèves qui sont suivis, ça tourne, j'ai surtout
157 rencontré les enseignants spécialisés, qui m'ont présenté tous leurs élèves, l'historique, etc.,
158 ce qu'ils faisaient. J'ai rencontré les enseignants ECSI, j'ai rencontré les logopédistes, enfin
159 j'ai rencontré du monde et on a échangé sur leurs élèves. Et quand les enseignants viennent
160 chez moi, j'ai aussi un petit aperçu de leurs élèves du point de vue du spécialiste. Donc c'est
161 principalement ce que j'ai fait les six premiers mois. Sinon, je suis intervenu, parfois, dans
162 des classes où le fonctionnement, on va dire, la collaboration entre l'enseignante spécialisée
163 et l'enseignante titulaire n'était pas optimale, elles avaient pas trouvé un terrain d'entente

164 en terme de collaboration, en terme de travail. C'était pas très pertinent pour l'élève. Donc
165 je suis plutôt intervenu dans ces sens-là.

166 **Intervieweur : Et vous, à ce moment-là, dans ces interventions, qu'est-ce que vous faites ?**

167 RE : Dans ces interventions-là, je vais discuter avec l'enseignante titulaire pour voir
168 comment elle collabore avec l'enseignante spécialisée. Je discute aussi avec l'enseignante
169 spécialisée. Ensuite, je les réunis et je trouve une entente par rapport à des choses qu'elles
170 auraient pu se dire avant, prévoir avant ou qu'elles ont à communiquer... Mais pour
171 l'instant, j'ai eu vraiment des petites difficultés, rien de dramatique.

172 **Intervieweur : D'accord, merci. Par rapport aux aides disponibles pour les élèves, y en a-**
173 **til que vous privilégiez ? Est-ce qu'il y a des pratiques qui vous semble adéquates pour un**
174 **grand nombre d'élèves ?**

175 RE : Mais par rapport à des ressources telles que bilan, MAO, MAR ? Ou bien des ressources
176 en terme de différenciation dans les classes ?

177 **Intervieweur : Les deux, c'est vraiment très ouvert.**

178 RE : Bon, moi, je suis convaincu qu'on peut faire mieux en différenciation. C'est-à-dire que,
179 c'est pas un jugement négatif vis-à-vis des enseignants parce que les classes sont denses,
180 les classes sont variées, il y a beaucoup de choses à faire donc on peut pas différencier tout
181 le temps. Mais je pense quand même, que peut-être bien des fois, on se bloque sur la mise
182 en œuvre de certaines façon d'enseigner, en privilégiant du socioconstructivisme pour
183 lequel j'ai rien contre, hein, mais dans des classes où peut-être que mois de septembre ou
184 octobre ça marchera jamais et on crée les tensions, on crée des problématiques où après
185 on se dit que c'est les élèves qui ont des problèmes, etc. Peut-être, à ce moment-là, il
186 faudrait oublier cette mise en œuvre et passer à quelque chose de plus frontal ou de plus

187 en mouvement ou plus, enfin voilà. Ou plus par petits groupes avec interventions de
188 l'enseignant. Enfin, favoriser l'intervention en petits groupes plutôt que l'apprentissage
189 entre pairs et puis susciter des conflits puis gérer les conflits puis rien changer. Donc je pense
190 que là, il y a vraiment à faire, il y a à discuter. Mais c'est un constat général. C'est un constat
191 général de, à un moment donné, faut se questionner. Alors peut-être que c'est aussi issu de
192 la formation parce qu'on lance des choses et puis c'est bien, on fait une panoplie mais après,
193 dans la pratique, il y a des choses qui ne marchent pas. On peut pas les faire. Alors après on
194 parle de réflexivité, effectivement, mais il faut pouvoir réfléchir quand on a 25 élèves, que
195 ça bouge et qu'on est jeune enseignant. Donc peut-être, ça, c'est un gros point. Alors le lien
196 avec l'intégration c'est le problème que si on commence pas par ça et de se dire que dans
197 sa gestion de classe, dans sa mise en œuvre, on avance avec des mises en œuvre qui ne
198 vont pas correspondre aux élèves qu'on a, si on les abandonne pas, et bien évidemment
199 qu'après on va se dire que l'élève a des difficultés, il comprend pas, il arrive pas à faire ci,
200 mais on lui montre faux, on lui montre pas juste. Donc ça je pense qu'il y a un travail à faire
201 assez claire à ce niveau-là. Mais je crois qu'il faudra me rappeler votre question (rire).

202 **Intervieweur : (rire) C'était par rapport à ce que vous privilégiez comme pratique.**

203 RE : Ah bah moi, je privilégie la différenciation, le travail autour de la différenciation avec
204 les enseignants dans le cadre des MEAM, dans le cadre, surtout, des entretiens individuels
205 ou des visites de classes, j'essaie d'amener ça. Mais la différenciation même dans
206 une...Voilà, au lieu de faire comme ça ta leçon, tu pourrais la faire comme ça et dans ta
207 classe difficile peut-être que ça passerait mieux, plutôt qu'une différenciation pour chaque
208 élève... Surtout pas une individualisation, on n'est pas là. Donc je privilégie vraiment ça.
209 Après, je privilégie, avant tout, la confrontation de ses pratiques avec un formateur
210 d'introduction à la profession, avec une collaboratrice pédagogique, avec un RE. Oui, moi je
211 suis très content parce que les enseignants me questionnent et ils viennent chez moi et on
212 partage. Je suis agréablement surpris je dois dire. Mais c'est difficile. Parce que mon rôle,

213 enfin je rentre dans une classe, je suis obligé de leur dire que c'est pour la visite de classe
214 de qualification : « Parce que je viens pour ton élève, parce que tu m'as demandé de l'aide ».
215 Et en même temps, j'aurai quand même une qualification à faire à un moment donné. Mais
216 je privilégie quand même cette entrée-là, en me disant que l'aspect pédagogique ça
217 m'intéresse et que mon job c'est aussi ça. Après, dans la phase suivante, ce que je mettrais
218 pas en place c'est le redoublement, le prolongement, j'évite. Mais en même temps, je suis
219 confronté à ça parce qu'il y a les parents qui demandent, il y a les psy, les enseignants... mais
220 ça reste un dernier recours. En tout cas sur le fond, c'est ce que je pense. Et puis,
221 effectivement, les bilans, ça me paraît nécessaire. Au bout d'un moment, quand on a mis
222 les choses en place, qu'on a largué les approches en terme de didactique, qu'on a observé
223 les élèves, qu'on a discuté avec le RE, la conseillère pédagogique ou qui sais-je, je pense que
224 des bilans psychologiques, psychomotricité, sont intéressants, ils donnent un autre
225 éclairage. Et puis après, c'est plus directement mon affaire, c'est l'affaire des réseaux. Mais
226 dans l'ordre, on... je sais pas.

227 **Intervieweur : Donc d'abord vraiment au niveau de la classe par la différenciation, et**
228 **ensuite tous les à-côtés ?**

229 RE : Oui et la compréhension de l'élève. On va observer l'élève, comprendre quelles sont ses
230 forces, où est-ce qu'il a des soucis. Ça m'arrive aussi, ces temps, vue que je peux donner des
231 appuis – j'ai des unités d'appui – ça m'arrive aussi de prendre une moitié de classe ou un
232 tiers de classe et puis de travailler 50 minutes avec eux. Et sachant que parfois c'est un bout
233 de classe, enfin une partie des élèves difficiles, c'est intéressant de voir que dans une autre
234 situation, peut-être du fait que c'est plus restreint, peut-être parce que je suis le directeur,
235 etc., et bien il y a des travaux qui peuvent se faire. Et je ne suis pas naïf, en tant
236 qu'enseignant, c'est très différent si on est stagiaire, si on est remplaçant, si on est
237 enseignant, si on est directeur, voilà. Mais c'est intéressant de voir que l'élève ne va peut-
238 être pas se comporter de la même chose et on verra émerger les compétences qu'on avait

239 pas vu auparavant, quand l'enseignant enseignait. Je privilégie la différenciation, les
240 différentes approches, ce genre de choses.

241 **Intervieweur : D'accord, merci beaucoup. Par rapport à tout ça, si, aujourd'hui, vous**
242 **n'aviez aucune limite, donc vous avez le budget nécessaire, vous pouvez engagé autant de**
243 **personnes que vous voulez, qu'est-ce que vous aimeriez mettre en place pour accueillir la**
244 **diversité des élèves ? Vous pouvez vraiment faire tout ce que vous voulez.**

245 RE : Ah la totale !

246 **Intervieweur : Oui, tout ce que vous voulez !**

247 RE : C'est le cadeau ça ! Bon, alors moi je verrais une école sur déjà huit ans, pourquoi pas
248 onze mais je verrais une école huit ans, sans cycle. Donc il y a aucun cycle, on commence en
249 1H on finit en 8H ou en 11H mais je suis pas RE du CO, mais pourquoi pas (rire). Après je
250 verrais une école avec une possibilité de progresser sur 3-4 ans peut-être. Avec des
251 passages, des bilans mais formatifs. Ouais, formatifs. Avec des possibilités de différencier,
252 alors là j'ai pas la solution parfaite mais vraiment des possibilités de différencier de faire
253 peut-être des groupes de niveau à un moment... sans prêcher que pour le groupe de niveau,
254 faudrait varier. Et pas des groupes de niveaux simplement qu'avec des élèves HPI ou qu'avec
255 des élèves... plutôt quelque chose d'assez hétérogène, globalement, et tout à coup
256 pourquoi pas des piqures, comme ça, de différenciation. J'évitais tous ces aspects de
257 notes, ou d'appréciation, enfin quoi qu'on en dise, parce que dès qu'un enfant a fait une
258 appréciation ou une note difficile, non seulement c'est dur pour l'enfant mais en plus c'est
259 dur, enfin ça donne une photo pour l'enseignant et pour le parent qui est pas si vraie que
260 ça. Il y a un élève en difficulté mais c'est dans une situation, c'est à un moment donné, etc.
261 Donc je verrais quelque chose de plus global, c'est pour ça que je mettrai pas des cycles et
262 puis des passages particuliers, j'irais sur huit ans. J'aurais peut-être quelque chose où je suis

263 pas tellement d'accord avec le système actuel, on parle beaucoup d'intégration, on
264 demande d'intégrer les élèves mais on sait plus trop qui on intègre. Parce que je pense pas
265 qu'on peut, en tant qu'enseignant dans une classe actuelle cloisonnée comme ça en 5H par
266 exemple, avoir des élèves qui ont des différences complètement énormes. Et puis on se
267 retrouve quand même dans des situations où on a des élèves qui sont presque dans le
268 handicap mental et puis qui sont là, qui sont suivis par des enseignants spécialisés mais où
269 l'enseignant qui est là dans sa classe doit enseigner à un groupe d'élève et il a toutes les
270 deux heures un élève qui sort, un enseignant qui rentre... ça me paraît un peu fou. Et je
271 pense que là, c'est un peu une extrême donnée à l'intégration. Il y aurait quand même peut-
272 être à restreindre un peu, pour certains élèves... Alors ok on les intègre, si on va dans ce
273 sens mais alors qu'on ait des éducatrices qui soient dans l'établissement. Donc dans mon
274 établissement, j'aimerais des éducatrices ou éducateurs spécialisés dans tel domaine, la
275 petite enfance, pour emmener ces enfants aux toilettes parce qu'ils ont besoin de langes,
276 pour des choses hyper pratiques mais qui soient pas là simplement quatre ou cinq heures
277 par semaine et puis le reste, ben ils sont pas là. Qu'ils soient là, tout le temps, quoi. Qu'il y
278 en ait un ou deux mais qu'ils soient là tout le temps dans l'établissement, qu'ils soient un
279 peu sur appel ou bien dévoués à un certain nombre d'élèves, etc. Qu'ils soient un peu leur
280 référence. Ça ressemblerait plus à un foyer bientôt mais... Disons que ce serait... je verrai
281 ça, ouais. Un autre élément, je pense qu'on peut, quand on parle d'intégration ou
282 d'inclusion, on travaille beaucoup trop par degré. D'ailleurs, il y des élèves qui veulent
283 prolonger leur cycle, raccourcir leur cycle et on se questionne en terme de maturité à deux
284 mois près, ce qui est peut-être assez logique d'un côté mais d'un autre côté je pense qu'il y
285 a plus à obtenir des élèves quand ils travaillent dans une classe 1-2H ou 3-4H ou 5-6H, donc
286 pourquoi pas privilégier les travaux entre les âges différents d'élèves, entre les compétences
287 différentes, la collaboration, la coopération. Mais ça c'est un gros projet. Mais sur les huit
288 ans, j'essaierais d'amener quelque chose là autour, ce serait la ligne rouge : coopération,
289 collaboration, développement des compétences en collectif, en équipe, comme on le

290 privilège chez les enseignants, développement en équipe des compétences chez les élèves.
291 Peut-être qu'à un moment donné on serait tellement dans la coopération que les parents
292 n'auraient même plus le moyen de distinguer si leur enfant est en avance sur l'autre ou en
293 retard parce qu'on serait tellement dans une collaboration qu'on ne pourrait plus distinguer.
294 Donc, ouais, j'irais assez là-dedans. Et je pense qu'après, au niveau des enseignants, il y
295 aurait un gros travail parce que, voilà, là je parle en tant que responsable d'établissement,
296 j'ai mes idées, j'ai mes formations, j'ai mes expériences, elles sont loin de certains
297 enseignants, c'est clair, et je ne tiens pas à les déposer là et faire comme j'ai dit, mais ce
298 serait, évidemment, un gros travail d'échange sur les pratiques. Donc là, je reviens un petit
299 peu sur l'exemple que j'ai donné avant mais ce serait un travail où l'enseignant titulaire, et
300 puis qu'est-ce que ça veut dire titulaire, mais l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé,
301 l'éducateur, et bien il est responsable de l'enfant. Que ce soit pour la surveillance du bus,
302 pour l'amener aux toilettes, pour ci, pour ça, et puis ça, ça demande de la collaboration, ça
303 demande de l'échange en équipe, et ça demande un travail. C'est une posture du travail de
304 groupe. Là, ce serait, je pense, aussi le gros boulot du RE. Et tout ça avec l'accord des
305 supérieurs.

306 **Intervieweur : Oui mais vous avez tout ce que vous voulez !**

307 RE : Oui comme j'ai tout c'est parfait ! Après j'ai pas parlé de l'axe éducatif mais... Disons
308 que l'axe éducatif j'ai l'impression que d'abord il y a l'axe de l'apprentissage, de
309 l'enseignement -apprentissage et puis si l'enseignement-apprentissage on est cohérent, il y
310 a du sens, il y des interventions pertinentes, il y a pas de stigmatisation, enfin le moins
311 possible... Je pense qu'après au niveau du climat d'établissement, ça se ressent et puis après
312 on met en place des choses. Mais si, comme je vous parlais, on part dans la coopération et
313 la collaboration, de toute manière on doit penser à l'axe éducatif à un moment donné, voilà.
314 Oui, ça me plairait déjà pas mal ça (rire).

315 **Intervieweur : Super ! Oui effectivement. Maintenant on va plus parler du passage entre**
316 **l'intégration et l'inclusion scolaire, donc je vous rappelle que l'inclusion c'est vraiment le**
317 **fait de prendre en compte toute la diversité des élèves, donc c'est plus un élève qui mis**
318 **dans la classe avec tout son monde autour de lui mais c'est vraiment un mélange de la**
319 **diversité et donc il n'y a plus de stigmatisation puisque, finalement, tous les élèves**
320 **peuvent avoir des difficultés et elles sont toutes prises en compte. Pensez-vous qu'à**
321 **l'heure actuelle le passage progressif entre l'intégration et l'inclusion est souhaitable ?**

322 RE : Hum... Bon en terme de concepts, comme je l'ai compris, intégration et inclusion, oui.
323 Je vais pas dire l'inverse. Ça me paraît évident. Après, non, il est pas souhaitable d'emblée
324 comme ça parce qu'on est pas prêt. Parce que... je vous donne un exemple concret, pour
325 moi, tant qu'il y aura des enseignants spécialisés dans l'établissement qui font pas vraiment
326 partie de l'établissement parce qu'ils font partie d'un autre secteur et qu'ils sont pas, on va
327 dire, sous la direction du RE et puis ils viendront déjà pour des élèves particuliers qui
328 resteront particuliers parce qu'ils ont mis une étiquette particulière, qu'on veuille la mettre
329 ou pas. Il rentre dans la classe, il va chez l'enseignant spécialisé, il travaille chez l'enseignant
330 spécialisé. Ça diminue un peu avec les enseignants d'appui, ça diminue un peu avec les ECSI
331 peut-être... Mais d'abord faudrait travailler là-dessus. Et puis, c'est très difficile de travailler
332 avec l'inclusion quand, dans une classe, on a des élèves, pour lequel l'enseignant spécialisé
333 vient s'asseoir à côté pour essayer de lui expliquer pendant que l'enseignant travaille. On
334 est déjà pas dans l'inclusion. Donc je pense qu'il y aurait un travail à faire au niveau de la
335 formation des enseignants et de la formation des enseignants spécialisés. Qu'ils se mettent
336 un peu à jour pour qu'ils aient une vision un peu semblable sur la suite, ce serait le premier
337 élément. Et puis faudrait calculer les bénéfices de l'inclusion. Parce que peut-être que c'est
338 un bénéfice pour les élèves qui pourraient être stigmatisés, qui ont des problématiques,
339 j'espère ! Mais en même temps, j'en suis pas sûr. Parce qu'ils se retrouvent dans un système
340 de classe où l'enseignant enseigne et puis ils sont là et peut-être que c'est pas adapté et
341 l'enseignant peut pas plus adapter. Il peut pas individualiser. Donc c'est difficile. Et puis pour

342 ça il faudrait que les élèves qui « ont moins de difficultés » puissent comprendre ce qu'ils
343 vont gagner, c'est un peu dur comme je le dis, mais ce qu'ils vont gagner à travailler avec un
344 enfant en grosse difficulté ou en difficulté physique ou... Alors, on peut pas dire non à ça,
345 parce que sur le fond c'est éthique, c'est intéressant, c'est prendre en compte chaque
346 individu. Mais je pense que là, il faut se préparer différemment, parce que.... En tant que
347 RE, j'ai déjà entendu des enseignants et ça c'est peut-être l'élément le plus frappant pour
348 moi mais en plus je le comprends très bien, qui m'ont dit : « Moi j'ai eu un enfant qui était
349 proche de l'autisme, j'y arrive pas. J'arrive pas à travailler avec cet enfant. C'est pas mon
350 job. J'ai pas fait enseignant spécialisé et je sais pourquoi, parce que j'arrive pas à travailler
351 avec ce genre d'enfant ». Et ça me parle parce que moi j'ai aussi été dans des classes
352 d'enseignement spécialisé, dans des foyers et je sais que je ne peux pas y travailler. J'ai
353 absolument rien contre eux, mais j'ai beaucoup de peine, je sais pas, à travailler avec eux.
354 J'ai l'impression de ne pas avancer, d'être totalement inutile, d'être insatisfait après une
355 heure, de ne pas savoir m'y prendre... Donc si, face à cet enfant, j'ai tout ça, en tant
356 qu'enseignant, je vois pas comment on peut... on peut que se mentir quelque part. Alors je
357 pense que ça c'est aussi un travail. Parce que je parlais de la formation, chacun choisit sa
358 formation. Donc si on parle d'inclusion, il faudrait une véritable collaboration, un
359 enseignement en duo, un coenseignement dans les classes. Financièrement, on part sur
360 d'autres choses. Si on va jusqu'au bout.

361 **Intervieweur : C'est sûr. Merci beaucoup. Donc si je résume un petit peu parce que ma**
362 **prochaine question est : « selon vous, qu'implique ce passage ? », donc finalement il y**
363 **aurait un travail du côté de la formation qui devrait être fait et puis de la collaboration**
364 **entre enseignants spécialisés et enseignants titulaires, et puis...**

365 RE : Entre les directions des enseignants spécialisés et les directions de l'enseignement
366 ordinaire. Et puis je pense qu'il faut absolument prendre en compte les difficultés réelles
367 dans les classes. De ce que j'ai dit, par exemple les enseignants qui ont de la peine avec

368 certains élèves, voilà. Il y a des enseignants spécialisés, il y en a d'autre, on a fait son choix.
369 Je pense que c'est... ouais.

370 **Intervieweur : Merci beaucoup. Donc en soit vous m'avez déjà répondu quelles seraient**
371 **les implications pour vous, pour les enseignants et les élèves, vous m'avez expliqué votre**
372 **point de vue.**

373 RE : Oui.

374 **Intervieweur : Vous avez déjà répondu en partie à cette question mais ce développement**
375 **aujourd'hui il n'est pas réalisable, tel quel comme ça, maintenant, si j'ai bien compris ?**

376 RE : Moi, j'ai l'impression qu'il est déjà en marche. Depuis trois ans, il est déjà en marche.
377 On essaie, enfin, il est déjà en marche mais on va pas dans quelque chose de pertinent ou
378 bien ça va venir et des gens ont déjà réfléchi à ça. Donc là, j'ai pas connaissance, pour
379 l'instant, de ressources en tant que RE, en tant qu'enseignant d'éléments pertinents, de
380 formations pertinentes, de données pertinentes qui nous permettent en tant que RE ou en
381 tant qu'enseignants de travailler sur ces éléments-là.

382 **Intervieweur : D'accord.**

383 RE : C'est très vague.

384 **Intervieweur : Oui mais finalement c'est ce que je demande. Je m'intéresse à votre vision**
385 **et vous me donnez les éléments que vous avez à l'heure actuelle.**

386 RE : Oui, tout à fait.

387 **Intervieweur : Si je résume toujours un peu, vous pensez qu'on va vers cette inclusion**
388 **mais qu'il y a pas encore toutes les informations qui sont données si je comprends bien ?**

389 RE : Disons que le terme « inclusion », vous me l'amenez là, avec une définition, le terme
390 « inclusion » il est pas dans le langage des patriciens actuellement. Je pense pas que
391 beaucoup d'enseignant disent : « Ok, c'est de l'inclusion ». Je pense pas non plus que
392 beaucoup d'enseignants savent ce que c'est la différence entre la collaboration et la
393 coopération, bien qu'à la HEP vous travaillez sur ces différences. Et bien c'est un peu la
394 même chose, entre l'intégration et l'inclusion, tout ça c'est dans le même vase. Donc le jour
395 où on viendra en disant : « Maintenant vous faites de l'inclusion, on veut ça, c'est l'année
396 de l'inclusion », enfin j'exagère un peu, ok. Mais pour l'instant, à nulle part, ou bien j'ai raté
397 des éléments (rire), j'ai pas vu le terme « inclusion » et puis surtout inclusion mais avec des
398 propositions de mise en œuvre, avec un travail, avec une collaboration, avec des
399 changements des pratiques, avec un pilotage d'établissement autrement, pour de
400 l'inclusion avec des ressources, avec des formations, avec des gens à disposition. Non, moi,
401 là ça m'échappe. Donc non. On me l'a pas demandé en plus.

402 **Intervieweur : D'accord, je vois. Quels sont vos besoins, à l'heure actuelle, pour mettre en**
403 **place des pratiques plus inclusives ? Mais en soit, vous m'avez déjà expliqué qu'il vous**
404 **faudrait une formation et ça reprend un peu la partie de rêve dont nous avons parlé**
405 **précédemment.**

406 RE : Oui et puis en tant que RE avoir un mandat, quelque chose de très claire qui nous est
407 donné en disant : « Vous devez faciliter l'inclusion, vous devez mettre ça en œuvre ». Qu'on
408 ait une formation sur qu'est-ce que c'est, etc. Parce que voilà, ça m'échappe.

409 **Intervieweur : Et bien je vous remercie beaucoup, nous avons à présent terminé.**

410 RE : Et bien de rien.

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude .

Bulle, le 5 avril 2018

Lieu, date

C. Attie

Signature