

LISTE DES ACRONYMES

BEP :	Besoins éducatifs particuliers.
CSPS :	Centre suisse de pédagogie spécialisée.
CDIP :	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique.
CPCJB :	Centre de Pédagogie curative du Jura bernois.
ES :	Enseignant spécialisé.
LASoc :	Loi sur l’aide sociale.
LEO :	Loi sur l’école obligatoire.
OES :	Office de l’enseignement spécialisé.
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économique.
ODED :	Ordonnance de Direction concernant l’évaluation et les décisions d’orientation à l’école obligatoire.
OMPP :	Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l’école obligatoire.
OPSpéc :	Ordonnance sur les mesures de pédagogie spécialisée.
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture.
PER :	Plan d’Etudes Romand.
PPI :	Projet pédagogique individuel.
SAP :	Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale.
SPE :	Service psychologique pour enfants et adolescents.
SPP :	Service de pédopsychiatrie.

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Forme 1	16
Figure 2: Forme 2	16
Figure 3: Forme 3	17
Figure 4: Forme 4	17
Figure 5: Forme 5	17
Figure 6: Système de coopération plaçant la personne [élève] au centre (perspective égoцентриque).	20
Figure 7: Système équitable de coopération plaçant le devenir de la personne [élève] au centre (perspective écologique)	21
Figure 8: Interaction entre les composantes de la CIF.....	24
Figure 9: Exclusion.....	27
Figure 10: Ségrégation.....	28
Figure 11: Intégration	28
Figure 12: Inclusion	30
Figure 13: Illustration du principe d'équité	31
Figure 14: Illustration du principe d'équité	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les pratiques enseignantes.....	17
Tableau 2: Le corpus des enseignantes.....	39
Tableau 3: Les 4 rôles du chercheur dans l'observation.....	41
Tableau 4: Les types d'entretiens	43
Tableau 5: Mes conventions de transcription	47
Tableau 6: Code couleurs	49
Tableau 7: Flexibilité	53
Tableau 8: Adaptations liées à la pédagogie.....	57
Tableau 9: Adaptations liées au matériel.....	66
Tableau 10: Adaptations liées à l'espace	69
Tableau 11: Modifications liées aux exigences	72
Tableau 12: Attitudes de l'enseignant	75
Tableau 13: Mesures de soutien.....	78
Tableau 14: Divers.....	82
Tableau 15: pratiques enseignantes	85

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Feuille d'informations destinée aux parents.....	103
Annexe 2: Grille d'observations	104
Annexe 3: Observations enseignante 1	106
Annexe 4: Observations enseignante 4.....	109
Annexe 5: Observations enseignante 5.....	111
Annexe 6: Guide d'entretien.....	114
Annexe 7: Entretien enseignante 1 (1H-2H).....	117
Annexe 8: Entretien enseignante 2 (1H-2H).....	125
Annexe 9: Entretien enseignante 3 (1H-2H).....	139
Annexe 10: Entretien enseignante 4 (7H).....	153
Annexe 11: Entretien enseignante 5 (4H).....	160
Annexe 12: Entretien enseignante 6 (7H).....	176

N.B. Les annexes figurent dans un document séparé.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés.....	ii
Liste des acronymes.....	iii
Liste des figures.....	iv
Liste des tableaux.....	v
Liste des annexes.....	vi
Table des matières.....	1
Introduction.....	4
1. Problématique.....	8
1.1. Définition et importance de l'objet de recherche.....	8
1.2. L'hétérogénéité en classe.....	9
1.2.1. La gestion de l'hétérogénéité.....	9
1.3. Les pratiques enseignantes.....	10
1.3.1. Flexibilité pédagogique.....	12
1.3.2. Adaptations.....	13
• Adaptations liées à la pédagogie.....	13
• Adaptations liées au matériel technique.....	14
• Adaptations liées à l'espace.....	15
1.3.3. Modifications liées aux exigences.....	15
1.3.4. Attitudes de l'enseignant.....	16
1.3.5. Mesures de soutien.....	16
1.3.6. Le travail collectif entre professionnels.....	17
1.3.7. Synthèse des pratiques.....	17
1.4. Les élèves « à besoins éducatifs particuliers ».....	18
1.4.1. Définition.....	18
1.4.2. Le handicap.....	22
1.4.3. En résumé.....	24
1.5. Les modalités structurales de prise en charge des élèves BEP.....	26
1.5.1. Historique.....	26
1.5.2. Les modalités structurales de prise en charge.....	27
• Exclusion.....	27
• Ségrégation (séparation).....	28
• Intégration.....	28
- Classe insérée.....	29
- Insertion.....	29
- Assimilation.....	29

- Intégration	30
• Inclusion.....	30
• En résumé.....	31
1.6. L'intégration en Suisse.....	31
• Canton de Berne.....	33
• Quels types d'élèves.....	33
1.6.1. Le projet d'intégration.....	34
• La mise en place d'un projet d'intégration.....	35
1.7. Questions de recherche	35
2. Méthodologie	37
2.1. Fondements méthodologiques.....	37
2.1.1. Démarche compréhensive	37
2.1.2. Approche à visée heuristique	37
2.1.3. Recherche qualitative	37
2.1.4. Démarches inductives et déductives	38
2.2. Participants.....	39
2.2.1. Corpus des enseignantes	39
2.2.2. Approche auprès du corpus.....	39
2.3. Outils de récolte de données	40
2.3.1. L'observation	40
• La grille d'observation	42
- Pré-test de la grille d'observation.....	43
2.3.2. L'entretien semi-directif.....	43
• Le guide d'entretien	44
- Pré-test de l'entretien semi-directif.....	45
- Passation de l'entretien semi-directif	45
- La transcription	46
2.5. Techniques de recueil et d'analyse des données	46
2.5.1. Étiquetage des données de l'observation	46
2.5.2. Transcription des entretiens	46
2.5.3. Analyse de contenu	48
• Méthode de tri des observations.....	48
• Méthode de tri des entretiens	49
3. Résultats et Analyse	51
• Explication des tableaux ci-dessous.....	51
3.1. Flexibilité : ensemble des élèves (avec ou sans projet d'intégration)	52
• Présentation des résultats	53
3.2. Adaptations liées à la pédagogie	57

• Présentation des résultats	57
• Analyse : adaptations liées à la pédagogie	63
3.3. Adaptations liées au matériel	66
• Présentation des résultats	66
• Analyse : adaptations liées au matériel	67
3.4. Adaptations liées à l'espace	69
• Présentation des résultats	69
• Analyse : adaptations liées à l'espace	72
3.5. Modifications liées aux exigences	72
• Présentation des résultats	72
• Analyse : modifications liées aux exigences	74
3.6. Attitudes de l'enseignant	75
• Présentation des résultats	75
• Analyse : attitudes de l'enseignant	77
3.7. Mesures de soutien	78
• Présentation des résultats	78
• Analyse : mesure de soutien	80
3.8. Divers	82
• Présentation des résultats	82
• Analyse : divers	83
3.9. Conclusion de l'interprétation des résultats	84
• Pratiques enseignantes	85
• Les surprises lors de mon travail	87
4. Conclusion	91
• La thématique	91
• Question de recherche	91
• Autoévaluation critique de la démarche de recherche	93
- Limites et difficultés	93
- Les apports personnels	94
• Perspectives d'avenir	94
5. Bibliographie	96

Introduction

L'hétérogénéité des élèves au sein des classes peut revêtir plusieurs dimensions : capacités cognitives, comportement scolaire, milieu social, niveau d'acquisition, etc. (Zak-hartchouk, 2016, p.18). En effet, chaque enfant possède ses propres caractéristiques que les enseignants doivent considérer afin de leur offrir l'enseignement le plus « adéquat » possible. Par conséquent, comme le relève la constitution fédérale, les cantons s'engagent à offrir à chaque enfant un enseignement de base obligatoire et suffisant (art. 62, al. 2).

D'un point de vue scientifique et théorique, une approche polysystémique est ainsi souhaitée de la part des enseignants. En effet, dans le but de viser l'inclusion, les enseignants sont amenés à mettre en place des pratiques pour l'ensemble des élèves sans effectuer de catégorisation. Cette inclusion est définie par Ramel (2018) comme étant l'élimination « des obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations en particulier » (p.11). L'enseignement devrait donc être accessible à tous. De ce fait, on ne devrait donc pas définir des élèves avec « des besoins particuliers » (souvent abrégés « élèves BEP »). Cependant, dans le contexte pratique de cette recherche, une approche égocentrée sur l'élève est encore présente. C'est pourquoi le terme d'élève « à besoins particuliers » est présent. Cette visée de type intégrative soulève que les enseignants, comme le déclare Ramel (2018), mettent en place des compensations pour permettre l'équité. « Toutefois, si l'obstacle est surmonté, il reste présent et la situation peut redevenir handicapante si [...] les mesures compensatoires [...] sont retirées » (p.11). Dans cette recherche, je suis donc consciente d'avoir établi deux catégories d'élèves, à savoir, les élèves sans projet d'intégration et les élèves avec un projet d'intégration.

Plusieurs formes d'accueil des enfants sont réalisées dans la société actuelle. En effet, la scolarisation pour les enfants ne pouvant pas suivre le cursus ordinaire peut se faire au sein des classes ordinaires. On peut alors utiliser le terme d'intégration. Comme nous le verrons dans ce travail, le terme d'intégration peut être défini et utilisé de différentes façons. Toutefois, comme le relèvent Kalubi et Gremion (2015, p.28),

« Le vocabulaire de l'intégration a marqué une étape essentielle de dépassement de l'éducation spéciale. Alors que cette dernière est une éducation dans la séparation, l'objectif de l'intégration a été une tentative de rapprochement entre secteur spécial et secteur ordinaire, tout au moins pour certains enfants ».

En effet, dans le canton de Berne, les élèves avec un retard mental peuvent être intégrés dans des classes ordinaires. Il s'agit de leur offrir une éducation, non pas dans la séparation, mais dans le rapprochement du cursus ordinaire. Lorsque nous évoquons ces démarches de scolarisation, nous parlons de « projet d'intégration ».

En effet, les enseignants de classes régulières sont sujets à accueillir des élèves au bénéfice d'un projet d'intégration. Cet accueil dans les classes demande ainsi aux enseignants de la flexibilité dans leurs pratiques. D'une part, afin de permettre à chacun de pouvoir entrer dans les apprentissages, les enseignants sont amenés à réfléchir à leur pratique dans le but de mettre en place des situations d'apprentissage permettant à chaque enfant d'évoluer, qu'il soit au bénéfice d'un projet d'intégration ou non. D'autre part, cela demande des aménagements de la part des établissements et des partenaires au projet (enseignants, parents, spécialistes et enfant).

Mon statut d'enseignante dans une classe ordinaire me permet, actuellement, de vivre une situation d'accueil d'un élève en projet d'intégration au sein de ma classe. Lorsque j'ai appris que nous allions, avec ma collègue, accueillir un enfant avec un retard mental dans notre classe, je me suis posée différentes questions. Tout d'abord, lorsque l'on a évoqué le terme « projet d'intégration », je n'étais pas au clair par rapport à sa signification. Je me suis donc beaucoup questionnée et j'ai cherché des réponses auprès de mes collègues ainsi que dans ma formation. En effet, la formation d'enseignante spécialisée m'a permis de trouver des ressources nécessaires pour répondre à mes questionnements. Je me suis alors rendue compte que le sujet de l'intégration était très présent dans la littérature, mais également dans les discours des pédagogues. Toutefois, je constate, lors de discussions, qu'une part d'incompréhension est parfois présente chez les enseignants.

Après m'être mieux renseignée sur le sujet, je me suis questionnée par rapport aux pratiques que nous allions, ma collègue et moi, mettre en place pour accueillir au mieux cet enfant. C'est alors que la question des aménagements, adaptations, de notre flexibilité par rapport aux capacités de l'enfant s'est posée. En effet, j'étais soucieuse de posséder les bonnes pratiques pour permettre à l'enfant d'être intégré au mieux dans la classe et de se sentir à l'aise. Je me suis alors remise en question par rapport à mes propres pratiques et celles nécessaires à l'enfant. Pour cela, nous nous sommes approchées, ma collègue et moi, de l'enseignante spécialisée, chargée par le Centre de pédagogie curative du Jura bernois (CPCJB) de soutenir ce projet d'intégration, pour connaître les besoins de l'enfant. Cette démarche très enrichissante nous a permis de mettre en place des outils nécessaires à l'accueil de cet élève. Ces échanges avec l'enseignante

spécialisée continuent de se dérouler de manière répétitive afin d'ajuster au mieux nos pratiques. Bien que certaines d'entre elles restent spécifiques au projet d'intégration, d'autres sont bénéfiques pour les élèves présents dans la classe. Par ailleurs, j'ai notamment pu remarquer que certaines actions déjà réalisées auparavant permettent à l'enfant en projet d'intégration d'évoluer.

Cette expérience m'a amenée à me questionner davantage sur le domaine de l'intégration et plus précisément sur l'accueil des élèves en projet d'intégration dans des classes ordinaires du canton de Berne. En effet, en vivant une situation de ce type, je me sens encore débutante dans cette pratique et plusieurs questions restent encore en suspens. D'une part, je souhaitais approfondir mes connaissances au sujet de l'intégration dans les lois et la mise en place de cette dernière. D'autre part, l'accueil d'un projet d'intégration m'a permis de modifier certaines de mes pratiques et de m'interroger sur ma manière d'enseigner pour permettre aux enfants d'entrer dans les apprentissages. Je me suis alors demandée comment d'autres enseignants, dans la même situation que moi, accueillent un enfant en projet d'intégration. Ces raisons m'ont permis de cibler mon sujet autour de la thématique des pratiques enseignantes lors de l'accueil d'un projet d'intégration dans le canton de Berne.

Dans ce contexte, les enfants au bénéfice d'un projet d'intégration dépendent de la Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale (SAP). De ce fait, une enseignante spécialisée est chargée de suivre l'enfant, intégré dans une classe ordinaire, durant quelques heures par semaine (maximum six leçons). Bien que cette dernière fournisse un travail considérable, les actions de l'enseignant ordinaire, chargé d'accueillir l'enfant, sont fondamentales pour une bonne intégration. Cette intégration peut engendrer des modifications ou des questionnements dans les pratiques des enseignants ordinaires. En effet, l'accueil d'un élève en projet d'intégration peut amener l'enseignant ordinaire à se questionner sur les pratiques nécessaires pour le bon déroulement de la scolarité de l'enfant. Cette flexibilité de l'enseignant, la mise en place d'adaptations et de modifications de sa part m'ont interpellée. C'est pourquoi plusieurs questions pour ce travail me sont venues à l'esprit, à savoir :

- Quelles sont les adaptations faites par les enseignants ordinaires lors de l'accueil d'un projet d'intégration ?
- Quels sont les facteurs propices à mettre en place pour favoriser un projet d'intégration ?
- Quels sont les obstacles possibles au bon fonctionnement d'un projet

d'intégration ?

- De quelles manières les enseignants modifient leurs pratiques lors de l'accueil d'un projet d'intégration ?
- Existe-t-il des pratiques spécifiques à l'enfant en projet d'intégration ?

De manière plus globale, je me suis rendue compte que mes questions tournaient autour des pratiques enseignantes mises en place pour accueillir un enfant en projet d'intégration. Je souhaite notamment percevoir si ces dernières sont spécifiques au projet d'intégration ou si certaines sont bénéfiques également aux autres élèves. De plus, je désire observer si des pratiques, déjà mises en place, sont notamment propices à l'élève en projet d'intégration.

Pour répondre à ces questions, je me suis approchée de six enseignantes ordinaires accueillant un élève en projet d'intégration dans leur classe. Tout d'abord, j'ai procédé par des observations des pratiques de trois enseignantes en me rendant dans leur classe. Pour cela, j'ai construit une grille d'observation qui m'a permis de cibler les différentes pratiques. Par la suite, à l'aide de mon guide d'entretien, j'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec les six enseignantes dans le but d'échanger sur leurs pratiques. Cette démarche m'a permis de cibler les pratiques mises en place par les enseignantes ordinaires pour leurs élèves avec ou sans projet d'intégration.

De manière générale, il ressort de l'analyse que les enseignantes interrogées mettent en place des pratiques pour l'ensemble des élèves ainsi que des pratiques ciblées pour un ou plusieurs élèves avec ou sans projet d'intégration. Bien que je sois consciente qu'on ne peut affirmer avec exactitude que les pratiques soulevées comme étant spécifiques à l'élève en projet d'intégration le sont réellement, les résultats démontrent que toutes les enseignantes interrogées disposent d'objectifs d'apprentissage différents pour l'élève en projet d'intégration. Par ailleurs, je constate que les pratiques peuvent varier d'une enseignante à l'autre. Ceci démontre l'hétérogénéité au sein des classes, mais également chez les enseignants. En effet, je suppose que certaines pratiques sont propres aux enseignants et qu'il n'existe, mis à part les objectifs d'apprentissage différents et la présence d'un enseignant spécialisé, pas de pratique obligatoire pour les élèves avec un projet d'intégration.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Les enseignants accueillent des élèves différents dans leur classe. Pour répondre à cette hétérogénéité, les enseignants ont recours à diverses pratiques. Cette démarche permet de viser une école dite « inclusive ». En effet, comme le souligne Pelgrims (2016), l'enseignant doit adapter ses pratiques en fonction des besoins des élèves et des objectifs à atteindre (p.24). Bien que l'on prône une approche polysystémique (environnementale) pour répondre aux besoins des élèves, ce n'est pas toujours cette voie-là qui est visée. En effet, les enseignants semblent conditionnés dans leur pratique par des réglementations très régionales et relativement strictes pour obtenir ou non des aides et du soutien. Pour cela, les enseignants agissent selon une perspective égocentrique. En effet, les enseignants accueillent tous les élèves et doivent mettre en place différentes pratiques pour ces derniers. Dans ce cadre, l'objet de cette recherche portera plus particulièrement sur les pratiques mises en place par les enseignants ordinaires dans un contexte particulier pour tous les élèves (avec ou sans projet d'intégration) et celles qui s'adressent spécifiquement aux élèves avec un projet d'intégration dans le canton de Berne.

Nous verrons donc, dans un premier temps, différentes pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants pour permettre de répondre au mieux à l'hétérogénéité de leur classe. Il s'agira donc de cibler les pratiques enseignantes. Étant consciente qu'il existe un grand nombre de possibilités, ce travail en décrira quelques-unes qui ressortent de ma récolte de données. Ces dernières seront réparties dans des catégories subjectives. Je suis consciente qu'une autre catégorisation aurait été possible selon d'autres auteurs.

Dans un deuxième temps, j'évoquerai la notion de « besoins éducatifs particuliers » afin de mieux comprendre ce que cette dernière signifie. En effet, nous entendons souvent parler d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » et des mesures ou adaptations mises en place pour ces élèves. Mais que pouvons-nous mettre en place pour accueillir ces élèves et qui sont-ils ? C'est la question à laquelle je tenterai de répondre.

Sur le plan méthodologique et dans un premier temps, je vais observer, pendant deux périodes, les pratiques de trois enseignants ordinaires lorsque tous les élèves, y compris l'élève en intégration, sont présents sans l'enseignante spécialisée. Cette casquette de chercheure me permettra de relever les pratiques enseignantes mises en place par

l'enseignant afin de permettre aux enfants d'entrer dans les apprentissages. De manière à ne pas passer à côté de certaines pratiques non observées, je vais réaliser des entretiens semi-directifs avec les enseignantes en question ainsi qu'avec trois autres qui n'auront pas fait l'objet d'observations. Cette démarche me permettra d'échanger sur les pratiques des enseignants mises en place pour gérer l'hétérogénéité des apprentissages afin de les comprendre au mieux.

Mon travail consistera donc à observer et comprendre les pratiques enseignantes mises en place pour les élèves « ordinaires » et les élèves avec un projet d'intégration. Les enseignants font face à des classes hétérogènes. Le chapitre ci-dessous nous permettra de mieux comprendre ce que nous entendons par « hétérogène ».

1.2. L'hétérogénéité en classe

Comme le relèvent Bédoire et al. (2001), « toute classe est par nature hétérogène » (p.42). Ces auteurs déclarent que l'hétérogénéité peut se manifester sous différentes formes : l'hétérogénéité du genre; l'hétérogénéité des âges: même au sein d'une même année civile (différents niveaux de maturité entre des élèves nés en début d'année et ceux nés en fin d'année); l'hétérogénéité des motivations; l'hétérogénéité des compétences et savoir-faire dans les différents domaines de connaissance et dans les processus d'apprentissage; l'hétérogénéité des cultures et des modes de vie (en lien avec l'appartenance familiale et sociale qui provoque différentes représentations de la société) (Bédoire & al., 2001, p.42).

En effet, chaque enfant est particulier et possède ses propres caractéristiques, sa propre identité. Ces différences envers les autres le rendent unique. Étant donné que les classes sont composées d'êtres humains, ces dernières sont donc hétérogènes. En effet, « l'hétérogénéité linguistique, sociale, culturelle des élèves constitue [...] l'une des réalités centrales du système éducatif » (Boyzon-Fradet & Chiss, 1997, p. 70).

Lorsqu'on utilise le terme « hétérogénéité » des classes, ce dernier peut revêtir différentes significations. C'est pourquoi, dans ce travail, nous utiliserons le terme « hétérogénéité » pour parler plus spécifiquement de l'hétérogénéité au niveau des apprentissages des élèves et au niveau de leurs capacités cognitives (rythmes de travail, profils d'apprentissages, capacités intellectuelles).

1.2.1. La gestion de l'hétérogénéité

La prise en compte de l'hétérogénéité n'est peut-être pas facile pour tous les enseignants. Cependant, cette différence entre les élèves est une réalité à laquelle les professionnels

doivent répondre dans leur classe ordinaire. En effet, les enseignants doivent gérer au mieux cette hétérogénéité afin que chaque enfant puisse évoluer dans ses apprentissages. Grandguillot (1993) définit la gestion de l'hétérogénéité de la manière suivante : « gérer l'hétérogénéité, c'est organiser les conditions pour que chacun intègre des connaissances nouvelles, quels que soient son bagage initial et le cheminement suivi » (p. 60). Cette organisation demande à l'enseignant de faire preuve de flexibilité afin d'accueillir chaque enfant. Parfois, il est notamment nécessaire pour les enseignants d'adapter leurs pratiques pour permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages. Par ailleurs, lorsque les exigences deviennent trop difficiles pour l'enfant, l'enseignant peut aller jusqu'à alléger, voir modifier les attentes (objectifs revus à la baisse). Nous verrons, dans le chapitre ci-dessous, ce que nous entendons par pratiques enseignantes. De plus, nous distinguerons différentes pratiques mises en place par les enseignants pour répondre à l'hétérogénéité, telle que nous l'entendons dans ce travail.

1.3. Les pratiques enseignantes

Le métier d'enseignant requiert la mise en place de pratiques pour répondre aux besoins des élèves et leur permettre d'accéder aux apprentissages. Contrairement au mot « théorique », le mot « pratique » est défini par le dictionnaire Larousse comme « une application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc. ». L'adjectif « enseignante », signifie, selon la définition du dictionnaire Larousse, « qui enseigne ». Nous pouvons donc comprendre par-là que le terme « pratiques enseignantes » désigne les principes, techniques et actions mis en place dans le but d'enseigner. Altet, Bru et Blanchard-Laville (2012) relèvent que « les pratiques enseignantes recouvrent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. C'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement [...] en classe, mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances » (p. 13). En effet, je suis consciente que les pratiques enseignantes ne s'arrêtent pas uniquement aux actions réalisées par l'enseignant en classe, mais également hors de la classe. Toutefois, ce travail s'intéressera uniquement à ce que les enseignants pratiquent lorsqu'ils se trouvent dans la classe en présence des enfants. Le fait d'élargir au travail réalisé en dehors de la classe aurait demandé d'autres investigations.

Pour faire face à l'hétérogénéité des enfants et leur permettre d'accéder aux apprentissages, les enseignants peuvent avoir recours à une différenciation pédagogique dans leurs pratiques enseignantes. Afin de mieux comprendre cette notion de différenciation pédagogique, voyons ci-dessous quelques définitions :

« L’enseignant va devoir mettre en œuvre une diversification de moyens et de procédures d’enseignement qui seuls permettront à des élèves d’âge, d’aptitude, de compétences et de capacités hétérogènes, d’atteindre par des voies différentes des objectifs communs. C’est cette recherche diversifiée que l’on définit actuellement comme différenciation pédagogique » (Blache, 2010, citée par Égron, 2010, p. 260).

Blache (2010, citée par Égron, 2010) définit également la différenciation pédagogique comme « la capacité de l’enseignant à analyser et à adapter sa pratique ainsi que l’environnement d’apprentissage, afin de tenir compte des caractéristiques d’un ou plusieurs élèves au regard d’un objet d’apprentissage particulier » (p. 260).

Comme le souligne Perrenoud (2008, cité par Perrenoud, 2010), « différencier, c’est « faire en sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » » (p.14).

Afin de maintenir un fil rouge dans ce travail, le terme « différenciation pédagogique » sera donc défini comme étant les pratiques enseignantes mises en place pour permettre aux élèves d’accéder à un objet d’apprentissage particulier en tenant compte de leurs caractéristiques hétérogènes. Ces pratiques enseignantes peuvent être perçues comme une différenciation pédagogique réalisée sous forme de flexibilité, d’adaptations, aménagements et de modification de la part de l’enseignant. Indépendamment des cantons, nous verrons ci-dessous ces pratiques que les enseignants instaurent dans leur classe pour répondre à l’hétérogénéité des capacités des élèves afin de les amener le plus loin possible sur le plan des apprentissages. Bien que je sois consciente qu’il existe un grand nombre de pratiques enseignantes, cette recherche s’orientera principalement sur les pratiques inspirées par le document « la différenciation pédagogique au cœur de la réussite » (Commission scolaire des Phares [FCQP], 2010). Il s’agit de :

- La flexibilité pédagogique
- Les adaptations liées à la pédagogie
- Les adaptations liées au matériel
- Les adaptations liées à l’espace
- Les modifications liées aux exigences
- L’attitude des enseignants
- Les mesures de soutien
- Divers

1.3.1. Flexibilité pédagogique

« La flexibilité pédagogique est cette souplesse qui permet d’offrir des choix planifiés à l’ensemble des élèves au moment des situations d’apprentissage et d’évaluation » (Gouvernement du Québec [RECITADAPTSCOL], 2011). En effet, cette dernière s’adresse au groupe d’élèves en général et non à un élève en particulier. Cette flexibilité de la part de l’enseignant permet aux élèves d’accéder aux apprentissages en fonction de leurs rythmes, styles et niveaux cognitifs. Les choix effectués par l’enseignant ne doivent toutefois pas modifier le niveau de difficulté des tâches à réaliser, ni les critères d’évaluation des compétences visées ou les exigences (Gouvernement du Québec [RECITADAPTSCOL], 2011). Voyons ci-dessous quelques exemples :

- Emplacement des élèves
 - Travail en individuel, en dyade, en équipe, collectif selon les exigences
 - Permission de bouger, de se lever
 - Place privilégiée dans la classe (près de l’enseignant, loin des sources de distraction, etc.)
 - Varier les regroupements d’élèves (besoins, niveaux, intérêts, etc.)
- Temps
 - Accorder plus de temps à tout le monde si la tâche est plus difficile que prévu
 - Outil de gestion du temps : plan de travail
- Types de travaux
 - Sujets différents, plus de choix en écriture
 - Textes variés pour une même tâche de lecture
 - Manuels scolaires divers
 - Types de consignes différentes
 - Activités d’enrichissement
- Variété d’outils
 - Utilisation de pictogrammes, d’images
 - Utilisation de soutien gestuel
 - Utilisation de diverses approches et théories pédagogiques (gestion mentale, etc.)
 - Utilisation de matériel de manipulation
 - Utilisation d’ordinateur
 - Développer un coffre à outils (aide-mémoire, etc.) avec les élèves
- Présentation des travaux de la part des élèves

- Médium de présentation différent : ordinateur, enregistrement audio, écriture
- Types de productions différentes (affiche, exposé, etc.)
- Autres

Cette souplesse de la part de l'enseignant ouvre la porte à diverses possibilités à proposer aux élèves dans leurs choix pour progresser dans les apprentissages.

1.3.2. Adaptations

Contrairement à la flexibilité, les adaptations sont ciblées pour un élève en particulier et non à l'ensemble du groupe dans le but d'apporter un changement dans la façon de vivre la situation (Gouvernement du Québec [RECITADAPTSCOL], 2011). Les adaptations sont « des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué » (Gouvernement du Québec [RECITADAPTSCOL], 2011). Les critères d'évaluation ainsi que les exigences demeurent identiques. « Cette différenciation pédagogique porte uniquement sur les moyens et les modalités de travail. Elle ne porte pas sur les objectifs de formation » (Perrenoud, 2010, p.15). Nous verrons ci-dessous quelques exemples d'adaptations relatés dans différentes rubriques. Ces dernières sont tirées du document de la Commission des Phares (Commission scolaire des Phares [FCQP], 2010).

• Adaptations liées à la pédagogie

Ces démarches sont entreprises dans le but d'éviter à l'élève de se trouver en situation d'échec (Tièche Christinat & Delévaux, 2010). Lorsque l'élève n'arrive pas à réaliser la tâche, les enseignants disposent de plusieurs choix pour aider l'enfant. Nous verrons ci-dessous, quelques adaptations liées à la pédagogie que les enseignants peuvent mettre en place pour un élève en particulier. Il s'agit, par exemple :

- Temps de travail
 - Une augmentation du temps de travail peut notamment être instaurée lorsque l'élève en a besoin. En effet, il arrive qu'une simple augmentation du temps permette à l'enfant d'atteindre l'objectif demandé.
 - Jost et Schnyder (2013) relèvent également un fractionnement du temps de travail. Ce fractionnement peut se faire sur plusieurs périodes.
 - Permettre des pauses supplémentaires.
- Volume de travail
 - La quantité d'exercices traitant d'un même concept peut être réduite.

- Adapter les travaux personnels à la maison en priorisant les apprentissages de base.
- Remettre à l'élève une question à la fois.
- Méthodes
 - Remettre les textes à l'avance.
- Formes d'évaluation
 - Écoute de la situation d'évaluation sur bande sonore (excepté en lecture)
- Supports didactiques
 - Le matériel pédagogique utilisé peut notamment être adapté afin de mettre toutes les chances du côté de l'élève. Par exemple, l'élève peut avoir accès à un texte sur l'ordinateur au lieu d'un livre.
 - Réaménagement du texte : Tièche Christinat et Delévaux (2010) relèvent quelques adaptations : « disposition aérée du texte, le choix des polices et des tailles de caractères » (p.28).
- Autres

Ces adaptations se font en fonction des difficultés de l'élève. D'autres aménagements tels que le découpage du matériel réalisé au préalable pour l'enfant ou un surplus de photocopies si nécessaire peuvent notamment être envisagés.

• Adaptations liées au matériel technique

L'utilisation d'outils techniques peut être aménagée. Il peut s'agir de supports techniques tels qu'une tablette, un ordinateur, un téléphone, etc. Ces derniers peuvent être mis en place pour différentes raisons. En effet, ils peuvent permettre à l'enfant de communiquer, d'écrire, de comprendre, de travailler à l'aide de logiciels adaptés, etc. L'utilisation d'une calculatrice, d'un clavier Braille ou d'un correcteur orthographique font également partie des adaptations possibles afin d'aider l'élève dans ses apprentissages (Jost & Schnyder, 2013). Voici quelques exemples d'adaptations liées au matériel technique :

- Supports informatiques
 - Utilisation de l'ordinateur avec un correcteur orthographique
 - Utilisation de la tablette
- Magnétophone
 - Utilisation pour enregistrer les réponses.
- Scripteur
 - Transcription mot pour mot des réponses de l'élève par un scripteur au

moment d'une évaluation en lecture.

- Autres

L'aménagement du mobilier scolaire s'avère parfois nécessaire pour permettre à l'enfant de travailler. On retrouve par exemple, l'adaptation du plan de travail, de la chaise, etc. Il s'agit d'évaluer les besoins de l'élève au niveau physique afin de mettre en place les aménagements adéquats.

- Adaptations liées à l'espace

L'élève a parfois besoin d'être placé à un endroit spécifique pour favoriser ses apprentissages. Il peut s'agir d'une place loin des endroits passants. Cette dernière sera évaluée en fonction des besoins de l'enfant. Pour un élève dysphasique, par exemple, l'emplacement au premier rang ainsi que loin des fenêtres est préconisé (CSPS, 2016). Comme le soulignent Jost et Schnyder (2013), l'élève peut également avoir besoin de travailler dans une salle séparée lors d'un examen.

1.3.3. Modifications liées aux exigences

Comme le soulignent Tièche Christinat & Delévaux, (2010), la diminution du degré de difficulté ou des connaissances ainsi que l'élimination d'exigences jugées comme impossible à accomplir sont parfois choisies. Étant donné que le niveau de difficulté est modifié, nous nous trouvons dans une modification des critères et exigences d'évaluation (Gouvernement du Québec [RECITADAPTSCOL], 2011). Cette dernière touche donc aux objectifs d'apprentissage. La modification est une démarche exceptionnelle qui consiste à alléger ou changer les exigences, les attentes et les niveaux de difficulté de la tâche. Lorsque l'évaluation doit être modifiée, « une adaptation ou un réajustement des travaux évaluatifs » doit être envisagé. Il s'agira de mettre en place des objectifs revus à la hausse ou à la baisse pour les élèves sans projet d'intégration (cf. point 1.6). En ce qui concerne les élèves avec un projet d'intégration, les objectifs d'apprentissages sont systématiquement adaptés en fonction des capacités de l'enfant. Il peut s'agir de :

- Modification de la complexité des textes
- Réadaptation des exercices
 - Réduction du nombre de questions
 - Suppression de questions jugées trop difficiles
 - Exercices ayant un niveau de difficulté inférieur
- Objectifs d'apprentissage différents
 - Critères moins élevés



- Tâches moins élaborées au niveau de la quantité et de la longueur
- Autres

Par ailleurs, il est important pour ce travail de tenir compte également de l'attitude de l'enseignant envers ses élèves ainsi que des mesures de soutien mises en place dans la classe. De plus, étant donné que mon travail s'intéresse aux élèves au bénéfice d'un projet d'intégration, la présence d'un enseignant spécialisé en classe ou en dehors de la classe est agencée. Il s'agira donc d'observer les différents fonctionnements possibles afin de pouvoir, par la suite, analyser si ces derniers sont spécifiques au projet d'intégration.

1.3.4. Attitudes de l'enseignant

Des encouragements, conseils et relances de la part de l'enseignant permettent parfois à l'enfant d'avancer dans son travail et d'atteindre l'objectif fixé (Tièche Christinat & Delévaux, 2010). L'attitude de l'enseignant face au travail de l'élève peut influencer ce dernier. Bien que certaines attitudes devraient être réalisées d'office par les enseignants telles que la bienveillance et la patience par exemple, ce n'est pas toujours le cas.

1.3.5. Mesures de soutien

Dans la catégorie des mesures de soutien, nous trouvons le soutien de l'enseignant spécialisé. En effet, comme le souligne le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS, 2016), l'élève peut, dans le cas d'une intégration scolaire, bénéficier de mesures de soutien en collectif ou en individuel. Différentes formes de mesures de pédagogie spécialisée existent. Dans ces dernières, représentées ci-dessous, les enfants au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée sont représentés par un point noir et les élèves ne bénéficiant d'aucune mesure de pédagogie spécialisée par un point blanc.

- **Forme 1** : l'enseignant régulier (E) travaille seul avec sa classe. L'enseignant spécialisé (S) aide l'enseignant régulier à mettre en place des aménagements et met en place le soutien intégratif nécessaire.

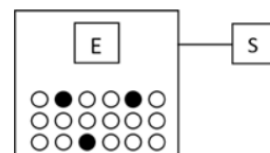


Figure 1: Forme 1

- **Forme 2** : l'enseignant régulier (E) et l'enseignant spécialisé (S) enseignent ensemble. Toutefois, différentes formes de co-enseignement existent.

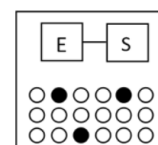


Figure 2: Forme 2

- **Forme 3** : l'enseignant spécialisé (S) enseigne parfois à un groupe d'enfants « à besoins éducatifs particuliers » issus de plusieurs classes dans un local séparé.

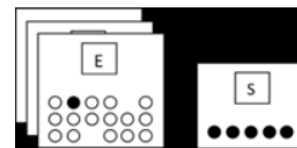


Figure 3: Forme 3

- **Forme 4** : l'enseignant spécialisé (S) enseigne parfois à un groupe d'enfants mixte dans un local séparé.

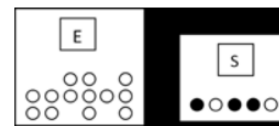


Figure 4: Forme 4

- **Forme 5** : l'enseignant spécialisé (S) enseigne parfois de manière individuelle dans un local séparé à un enfant « à besoins éducatifs particuliers ».

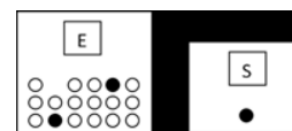


Figure 5 : Forme 5

Les schémas ci-dessus représentant les formes de mesures de pédagogie spécialisée sont extraits du site du CSPA (2016).

1.3.6. Le travail collectif entre professionnels

Nous avons vu précédemment qu'un projet d'intégration peut induire une collaboration entre l'enseignant de classe ordinaire et différents partenaires durant les leçons et en dehors du temps scolaire. Ce travail de collaboration modifie l'activité d'enseignement sur le plan de la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'enseignement, mais également sur le plan des savoirs enseignés (Pelgrims, Bauquis & Schmutz, 2014, cités par Delorme, 2015). Ce travail collectif peut notamment influencer et transformer l'identité de l'enseignant.

Bien que je sois consciente de l'importance de la collaboration et de ses impacts dans l'intégration de l'enfant, le travail collectif entre professionnels ne sera pas analysé dans ce travail.

1.3.7. Synthèse des pratiques

Nous avons vu ci-dessus, de façon théorique, différentes pratiques enseignantes. Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue globale de ces dernières.

Tableau 1 : Les pratiques enseignantes

Pratiques	Flexibilité pédagogique	Emplacement des élèves
		Temps
		Types de travaux
		Variété d'outils

		Présentation des travaux de la part des élèves Autres
	Adaptations liées à la pédagogie	Temps de travail Volume de travail Méthodes Formes d'évaluation Supports didactiques Autres
	Adaptations liées au matériel	Supports informatiques Magnétophone Scripteur Mobilier Autres
	Adaptations liées à l'espace	Emplacement lié à un élève en particulier Autres
	Modifications liées aux exigences	Modification de la complexité des textes Réadaptation des exercices Objectifs d'apprentissage différents Tâches moins élaborées au niveau de la quantité et de la longueur Autres
	Attitudes de l'enseignant	Encouragements Conseils Relances Autres
	Mesures de soutien	Enseignant spécialisé (ES) présent Autres
	Divers	

1.4. Les élèves « à besoins éducatifs particuliers »

1.4.1. Définition

Depuis quelques années, la question de l'intégration des élèves « à besoins éducatifs particuliers » occupe le domaine de l'éducation. Avant le mouvement de ségrégation scolaire visant à regrouper les élèves porteurs d'un ou plusieurs handicaps dans des classes spéciales, l'école régulière recevait tous les élèves jusqu'au début du XX^e siècle. Par la suite, différents « instruments destinés à classer les élèves selon leurs caractéristiques individuelles, plus précisément de leur coefficient intellectuel et de leurs résultats scolaires » (Bessette & Boutin, 2009, p.11) ont été élaborés. Cette démarche a marqué un mouvement de ségrégation en ouvrant des classes spéciales pour les élèves porteurs

d'un ou de plusieurs handicaps. Dans les années 1960, cette exclusion a été critiquée et un mouvement nommé « *mainstreaming* » a vu le jour aux Etats-Unis (Bessette & Boutin, 2009). Ce dernier « préconisait le placement en classe ordinaire des élèves handicapés à certaines conditions cependant » (Bessette & Boutin, 2009, p. 20). En effet, comme le souligne Ramel (2018), « répondre aux besoins de certains élèves sans recourir à des mesures particulières et à leur assurer un accès inconditionnel à la classe régulière » est parfois difficile pour les enseignants (p.7).

Bien que l'idée de regrouper tous les élèves dans une même classe fut déjà proposée dans certains pays, cette volonté est apparue en Suisse dans les années 1980 (Sturny-Bossart, 1995).

D'un point de vue théorique, l'intégration des élèves a pris de l'ampleur lorsque l'UNESCO, en 1994, a déclaré, dans la déclaration de Salamanque, que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (art. 2).

Toutefois, comme le soulignent Detraux et Ebersold (2013), la notion de « besoin éducatif » est rarement définie de manière précise. Malgré ce flou, cette notion peut déboucher sur une catégorie d'actions réalisée par les établissements pour permettre à chaque élève de réussir indépendamment de sa particularité. En effet, « les réformes entreprises au cours de ces dernières années en faveur d'une école inclusive promeuvent des systèmes éducatifs capables de créer des environnements éducatifs suffisamment flexibles pour favoriser l'excellence des meilleurs sans délaisser les plus faibles » (Detraux & Ebersold, 2013, p.103). On peut donc comprendre par-là que la notion de « besoin éducatif » était destinée aux élèves en général et concernait les conditions éducatives et scolaires. Pelgrims, Perez et Angelucci (2017, p.75) relèvent cela de la manière suivante :

« À l'origine, les besoins éducatifs d'abord dits spécifiques avant d'évoluer en particuliers pour la langue française, se réfèrent donc à un ensemble de conditions éducatives et scolaires dont des élèves peuvent avoir besoin pour suivre un programme, même adapté, et accéder aux savoirs. Ces conditions concernent des aspects d'équipement, de curricula, de ressources, de méthodes et d'approches pédagogiques, de climat de classe. La définition met bien l'accent sur l'école, l'enseignement et les facteurs scolaires jugés propices à la progression scolaire de tous les enfants et adolescents handicapés ».

Dans les années 90, afin de répondre à l'hétérogénéité, l'école préconise la pédagogie différenciée comme moyen pour lutter contre l'échec scolaire et répondre aux « besoins éducatifs particuliers » de tous. L'enseignant se doit alors de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement et des conditions d'apprentissage différenciées en fonction des besoins d'élèves et des objectifs à atteindre (Pelgrims, 2016).

Par ailleurs, l'ouverture à la diversité des « besoins éducatifs » a été notamment spécifiée en 1994 dans la déclaration de Salamanque. En effet, cette dernière invite à « relier les difficultés scolaires des élèves à la capacité des établissements à s'adapter à la diversité des besoins et des rythmes des élèves et non plus à leur déficience » (Detraux & Ebersold, 2013, p.105). On peut donc comprendre par-là que les pratiques pédagogiques, la prise en compte des rythmes et des besoins de chaque élève ainsi que les ressources techniques, humaines ou financières mises en place par les établissements scolaires jouent un rôle prépondérant dans la réussite des apprentissages des élèves.

Cependant, la confusion entre besoin éducatif et orientation vers une organisation pédagogique particulière centrée sur l'élève s'est installée (Detraux & Ebersold, 2013). C'est à ce moment-là que le terme de personne « à besoins éducatifs particuliers » (BEP) a vu le jour. Pelgrims et al. (2017, p.76) déclarent que

« Le sens des mots a rapidement été transformé sous l'effet, notamment, d'un besoin récurrent de filtrer une partie d'élèves perçus, jugés, déclarés, trop à l'écart des normes, et de les désigner, de les instituer en tant que groupe : les élèves « à besoins éducatifs particuliers » ».

C'est à ce moment-là que le terme « besoins éducatifs particuliers » a été assigné à l'élève. Cette perspective égocentrée sur l'élève incite les professionnels à cibler les difficultés de l'élève plutôt que les compétences à mobiliser pour l'aider (Detraux & Ebersold, 2013). Comme nous pouvons le voir dans l'image ci-dessous, l'élève est donc placé au centre des observations.

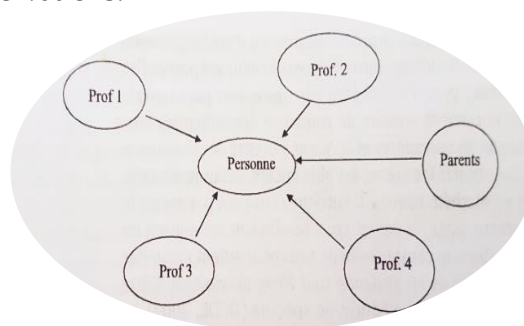


Figure 6 : Système de coopération plaçant la personne [élève] au centre (perspective égocentrique) (Detraux & Ebersold, 2013, p.109).

La notion de besoin particulier n'a, contrairement à ce qui était souhaité, pas tourné le dos à des catégorisations d'élèves, mais a agi comme « une super catégorie couvrant des « besoins » issus d'une très large variété de difficultés d'apprentissage » (Norwich, 2010, cité par Detraux & Ebersold, 2013, p.107). Cette catégorisation a principalement été effectuée afin que l'élève puisse bénéficier d'adaptations. En effet, « au niveau des systèmes et politiques scolaires, le terme « besoins éducatifs particuliers » est progressivement utilisé pour désigner des « catégories d'élèves » et pour procéder à l'octroi de mesures de pédagogies spécialisées et de scolarisation dans différentes structures d'enseignement spécialisé » (Norwich, 2014, cité par Pelgrims & al., 2017, p.76). Certains pays considèrent que tout élève peut, à un moment de sa carrière, connaître des difficultés nécessitant la mise en place de soutien, de ressources supplémentaires, d'adaptations ou d'aménagements particuliers lui permettant d'accéder aux apprentissages (Detraux & Ebersold. 2013). Les établissements scolaires bénéficient donc de ressources pour permettre à ces élèves d'apprendre.

Cependant, contrairement à cette vision égocentrique, Detraux et Ebersold (2013) invitent les professionnels à avoir une approche polycentrée autour du devenir de la personne. Il s'agit non pas d'isoler l'élève et de le penser comme un objet d'intervention, mais de le considérer comme un acteur du processus en tenant compte de l'environnement éducatif (apprentissages, possibilités de développement) de cette personne (Detraux & Ebersold, 2013). Cette perspective écologique relève d'une démarche interactive où les besoins des uns et des autres sont entendus et confrontés. De ce fait, la famille ainsi que l'élève sont perçus comme membre à part entière et non pas comme des personnes en difficultés. Ils peuvent alors faire valoir leurs points de vue, leurs attentes et leurs demandes (Detraux & Ebersold, 2013). Comme nous pouvons le voir ci-dessous, un important réseau d'interactions est à considérer. L'élève n'est donc plus, contrairement au schéma précédent, isolé. En effet, ce dernier est considéré comme acteur du processus.

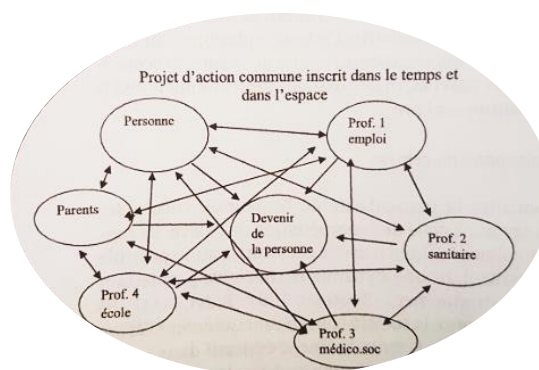


Figure 7 : Système équitable de coopération plaçant le devenir de la personne [élève] au centre (perspective écologique). (Detraux & Ebersold, 2013, p.111).

Selon la terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP en 2007, « des besoins éducatifs particuliers » existent :

- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront, selon toute vraisemblance, pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique.
- Chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire.
- Dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation.

Le contexte est pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer des besoins éducatifs particuliers » (p.1).

Nous pouvons donc constater que les élèves « à besoins éducatifs particuliers » concernent une large population d'individus. D'une part, il peut s'agir d'élèves pouvant effectuer le programme scolaire ainsi que les élèves ne pouvant pas suivre le programme. D'autre part, un élève en situation de handicap n'a pas forcément des BEP et inversement.

Le chapitre ci-dessous nous permettra de mieux percevoir ce que nous entendons par handicap.

1.4.2. Le handicap

La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) définit le handicap de la manière suivante : « c'est l'interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs contextuels qui produit le handicap. Dans ces circonstances, il ne faut pas réduire les individus à leur handicap ni les caractériser uniquement en fonction de leurs déficiences, des limitations de leur activité ou des restrictions de leurs participations » (OMS, 2001, p.252).

En effet, la classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) distingue deux modèles d'appréhension du handicap qui caractérisent les représentations que l'on a des élèves considérés comme différents, « à besoins éducatifs particuliers ». Il s'agit du modèle médical (aussi appelé modèle individuel) dont l'approche

diagnostique, dite également médicale est la référence, ainsi que le modèle social dont la référence est l'approche écologique, environnementale.

L'approche diagnostique définit principalement la notion de « handicap » comme étant un problème de l'individu lui-même, « une conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé, qui nécessite des soins médicaux fournis sous forme de traitement individuel par des professionnels » (OMS, 2001, p.21). Dans ce modèle individuel, les enseignants conçoivent que les difficultés sont propres à l'enfant (pathologies, déficiences, incapacités, etc.). Les solutions seront alors orientées vers une « rééducation », « réadaptation » de l'individu afin qu'il ne s'écarte pas trop de la norme.

Lorsqu'il s'agit de mettre en place des mesures de prises en charge des élèves BEP, certains enseignants vont donc privilégier une « différenciation structurale ». Cette « approche diagnostique centrée sur la personne demeure toujours très présente lorsqu'il s'agit de désigner et d'expliquer des « symptômes », d'apprécier les apprentissages, d'évaluer les besoins et de planifier une intervention au profit des élèves » (Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims, & Ebersold, 2013, p. 94).

En ce qui concerne le modèle social, l'environnement a davantage d'influence. Comme le soulignent Lavoie et al. (2013), « l'approche écologique vise au contraire [de l'approche diagnostique] à rendre compte du caractère contextuel ou situationnel du handicap ou des difficultés scolaires, et ce, en identifiant les conditions sociales de leur apparition, de leur développement » (p. 95). En effet, cette approche insiste sur les causes socio-environnementales. Il ne s'agit non pas de désigner l'enfant et de penser qu'il est le seul responsable, mais bien de s'interroger sur la nature de l'action éducative à mettre en place. Cette approche « prend appui sur le postulat selon lequel une situation de handicap résulterait de l'inadéquation entre les besoins d'un enfant et les caractéristiques du contexte scolaire » (Lavoie & al., 2013, p.95). En effet, « le handicap n'est pas un attribut de la personne, mais plutôt un ensemble complexe de situations, dont bon nombre sont créées par l'environnement social » (OMS, 2001, p. 21).

Pour expliquer le handicap, nous avons pu constater que la CIF repose sur l'intégration du modèle médical et du modèle social. Elle utilise donc une approche « biopsychosociale » dans la compréhension du handicap afin d'avoir « une image des différentes perspectives sur la santé qu'elles soient biologiques, individuelles ou sociales » (OMS,

2001, p.21).

Le diagramme de la CIF ci-dessous permet d'avoir une approche multidimensionnelle de la classification du fonctionnement et du handicap en tant que processus évolutif et interactif.

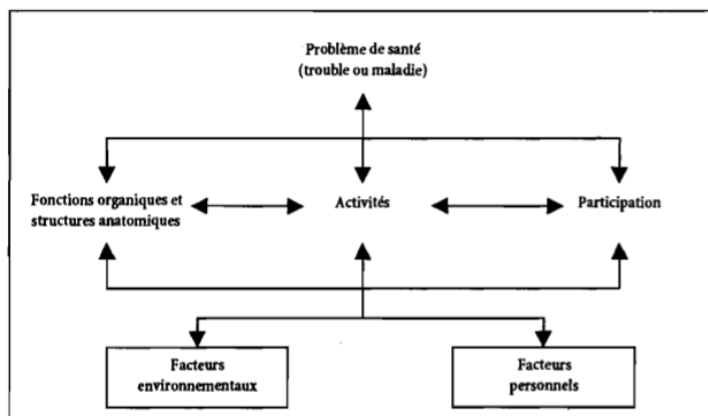


Figure 8 : Interaction entre les composantes de la CIF (OMS, 2001, p.21)

Nous pouvons donc constater que les représentations des enseignants et d'autres acteurs face à ces approches ne sont pas sans influence sur les élèves BEP. En effet, « le lien entre les difficultés scolaires de certains élèves et les conditions socio-scolaires qui leur sont défavorables est aujourd'hui largement établi » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006, cités par Lavoie & al., 2013, p. 95). C'est pourquoi Ramel (2018, p.9) soulève que

« L'interaction entre [les] facteurs [individuels et environnementaux] inscrit les habitudes de vie de la personne dans une tension entre situation de participation sociale et situation de handicap. Dans le cadre de l'intégration ou de l'inclusion, la situation de participation scolaire est donc à rechercher et la situation de handicap est à éviter ».

Le rôle des enseignants est, pour Ramel (2018), d'identifier les facteurs de protection (facilitateurs, capacités) sur lesquels ils peuvent s'appuyer et les facteurs de risques (obstacles, incapacité) à atténuer.

1.4.3. En résumé

« Alors même qu'elle avait été mobilisée pour faciliter la scolarisation en milieu ordinaire des enfants présentant une déficience et prévenir les risques de stigmatisation inhérents à toute forme de catégorisation, la notion de besoin s'est progressivement substituée à la déficience pour qualifier le

handicap et le besoin éducatif particulier est dans nombre de pays synonymes d'incapacité scolaire et sociale » (Detraux & Ebersold, 2013, p. 112).

Je suis consciente que d'un point de vue théorique, la notion de « besoins éducatifs particuliers » ne devrait pas être propre aux élèves. L'enfant devrait être considéré dans son contexte, indépendamment d'une catégorisation. Toutefois, dans la réalité du terrain, cette notion de « besoins éducatifs particuliers » a été recentrée sur l'élève comme porteur intrinsèque de la difficulté. Cette perspective égocentrique a été soutenue dans le but d'octroyer des mesures pour subvenir aux besoins des élèves. Des catégories ont donc été créées dans la pratique afin qu'ils puissent bénéficier d'aides pour suivre l'école ordinaire. En effet, Ramel (2018) estime que « ce sont essentiellement des mesures d'aide ciblant des groupes particuliers qui sont [...] énumérées » (p.8). Toutefois, Ramel (2018) précise qu'il serait préférable que les enseignants s'interrogent sur l'accessibilité de leur enseignement a priori au lieu de mettre en place des aménagements ou adaptations a posteriori.

D'autant plus que l'évolution promue ces dernières années incite les professionnels à avoir une approche polysystémique dans leur pratique également. Cette dissociation entre l'individu et l'environnement étant présente et semblant, pour l'heure, nécessaire à l'octroi de mesures d'aide, n'oublions toutefois pas l'importance d'une approche écologique dans notre pratique. Comme le soulignent Detraux et Ebersold (2013, p.113),

« Le caractère polysystémique de la scolarisation des élèves à BEP invite en effet à retenir une approche écologique du handicap qui entrevoit le processus éducatif comme un intersystème [portant le regard sur le devenir de la personne en se préoccupant des stratégies favorisant l'apprentissage chez tout enfant] ».

Cette perspective écologique se focalise sur « les moyens (humains, institutionnels, etc.) nécessaires à la création de contextes favorables à l'acceptation de l'enfant dans l'école, et dans la classe, à une scolarisation adaptée à ses rythmes et ses besoins et, plus généralement, à son autonomisation » (Detraux & Ebersold, 2013, p.111).

C'est dans cette perspective que les enseignants mettent en place des aménagements et des adaptations pour permettre à certains élèves d'évoluer à l'école ordinaire. En effet, « la scolarisation à l'école ordinaire des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » est une orientation largement affirmée dans la plupart des pays » (OCDE, 2007 ;

UNESCO, 2000, cités par Lavoie & al., 2013, p.96).

Dans cette recherche, la notion d'élèves BEP sera utilisée plus précisément pour les enfants présentant un retard mental et ne leur permettant pas de suivre le programme scolaire ordinaire au sein du contexte éducatif bernois. À ce titre, nous pourrions rapporter cette catégorisation à une perspective égocentrique. Ces derniers sont donc au bénéfice d'un projet d'intégration leur permettant d'être intégrés dans des classes ordinaires. Le chapitre 1.6. permettra de mieux cibler ce type d'élève, décrit par la législation du canton de Berne.

La scolarisation à l'école ordinaire des élèves désignés « à besoins éducatifs particuliers » peut se réaliser de différentes manières. Le chapitre ci-dessous retrace l'évolution des différentes mesures structurelles de prise en charge des élèves BEP au sein des institutions et des écoles ordinaires.

1.5. Les modalités structurales de prise en charge des élèves BEP

1.5.1. Historique

Avant les années 1980, les élèves « à besoins éducatifs particuliers » étaient pris en charge par des systèmes spécialisés autonomes dans des filières ségrégatives (Thomazet, 2008).

Au milieu des années 1970, le droit à la participation plus active à tous les aspects de la vie sociale est affirmé pour les personnes handicapées. Différents textes et lois obligent les systèmes éducatifs à opter en faveur d'une scolarité ordinaire pour les élèves « à besoins éducatifs particuliers ». C'est ainsi que l'intégration s'est peu à peu mise en place. Toutefois, les établissements spécialisés ont continué à assurer l'accueil des élèves pour lesquels l'intégration était jugée peu pertinente (Thomazet, 2008).

En juin 1994 en Espagne, la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux a adopté la *Déclaration de Salamanque et le cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Cette rencontre avait pour objectif de

« Faire avancer l'éducation pour tous en examinant les changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (Déclaration de Salamanque, 1994, p.iii).

Ce cadre d'action a pour idée principale que « l'école devrait accueillir tous les enfants,

quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre » (Déclaration de Salamanque, 1994, p.6).

C'est à cette période qu'un nouveau courant, nommé « inclusion de tous les élèves » est apparu. Ce dernier soutient le fait que tous les élèves devraient être scolarisés dans la même classe. Cependant, on constate parfois que la scolarisation des élèves se fait de différentes façons au sein de la classe ou en dehors selon les contextes scolaires. En effet, une variété de mesures de prise en charge pour les élèves existe, allant de l'exclusion à l'inclusion. Bien qu'elles soient différentes, plusieurs peuvent coexister pour un seul élève. Nous verrons ci-dessous les principales caractéristiques de ces modèles.

1.5.2. Les modalités structurales de prise en charge

- Exclusion

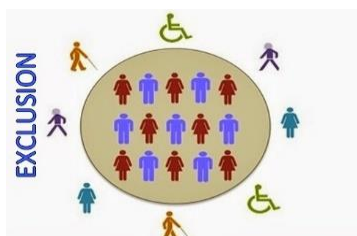


Figure 9 : Exclusion

L'exclusion scolaire peut s'adresser non seulement aux personnes présentant un handicap, mais également aux personnes qui ont commis des actes graves (violence, etc.).

En ce qui concerne les personnes présentant un handicap, le processus d'exclusion passe souvent par une succession de phases qui amènent à un renoncement progressif d'une scolarisation en milieu ordinaire.

Comme le relèvent Lamontagne-Müller et Gygax (2009), les élèves peuvent, dans un premier temps, bénéficier de soutien en classe régulière. Dans un deuxième temps, ce dernier sera réalisé hors de la classe. L'élève peut ensuite passer par différentes formes de scolarisation au sein de son école (en classe régulière à petit effectif, en classe spécialisée). Une scolarisation en école spécialisée peut ensuite envisagée avant d'arriver à la dernière phase qui est l'exclusion de l'école. Cette exclusion peut être « prononcée par l'autorité scolaire (exclusion au sens réglementaire, échec en fin de scolarité obligatoire, etc.) ou [résulter] d'un décrochage de l'élève (abandon plus ou moins volontaire de sa scolarité à partir de l'âge de 15 ans) » (Lamontagne-Müller & Gygax, 2009, p.51). L'élève sera donc exclu du système scolaire.

- Ségrégation (séparation)

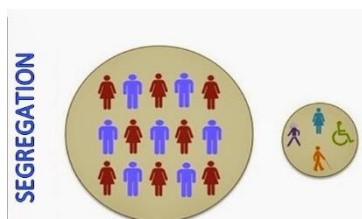


Figure 10 : Ségrégation

Dans le cas des mesures de prise en charge des élèves BEP, la ségrégation désigne la mesure qui sépare ces élèves de l'école ordinaire. Le dictionnaire Larousse définit la ségrégation comme une « action de mettre à part quelqu'un, un groupe » et le « processus par lequel une distance sociale est imposée à un groupe [...] par rapport

aux autres groupes d'une collectivité ». En effet, les élèves sont scolarisés dans des établissements spécialisés.

- Intégration

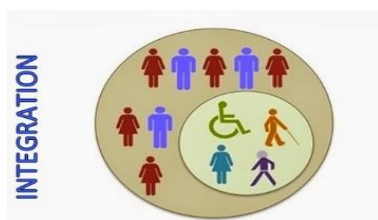


Figure 11 : Intégration

Boutin et Bessette (2009) définissent l'intégration comme étant un concept désignant « un processus selon lequel on permet à des élèves en difficulté de fréquenter la classe ordinaire ou d'autres dispositifs destinés à favoriser leur apprentissage et leur développement » (p.28). 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 » (De Carlo-Bonvin, 2004, p.14).

Comme le relève le CSPS, l'intégration scolaire signifie que les élèves ayant des « besoins éducatifs particuliers » sont scolarisés dans des classes ordinaires à temps plein ou temps partiel plutôt qu'en école spécialisée. Il peut s'agir d'une scolarisation accompagnée de l'octroi de mesures générales de pédagogie spécialisée non renforcées (ex : compensation des désavantages) afin que l'enfant puisse suivre le cursus scolaire ordinaire ou avec l'octroi de mesures renforcées, attribuées sur la base de la procédure d'évaluation standardisée (PES) ou d'une procédure équivalente (ex : PPI). Généralement, cette procédure permet de déterminer les besoins individuels de l'élève lorsqu'il dispose d'objectifs d'apprentissages différents (CSPS, 2016).

En Suisse, la pratique intégrative peut être réalisée sous diverses formes (insertion, assimilation ou intégration) et dépend des pratiques cantonales, l'instruction publique ne relevant pas de la Confédération, mais des différents cantons, comme précisé dans l'article 62, al. 1 de la *Constitution fédérale de la Confédération suisse* (Cst., 1999) (Jost & Schnyder, 2013). Bien que plusieurs formes d'intégration existent, l'article 20 de la *LHand* propose une base en précisant que

« Les cantons « veillent à ce que les enfants et adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » et qu'ils « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé (al. 1 et 2) » (Jost & Schnyder, 2013, p.36).

Nous verrons ci-dessous ces différentes formes d'intégration.

- Classe insérée

Il s'agit de l'insertion d'une classe particulière dans un établissement de classes ordinaires. On parle alors d'intégration collective. En effet, les élèves de la classe insérée sont séparés des élèves de classes ordinaires durant les leçons, mais peuvent participer à certaines activités de l'école (récréations, sorties extra-scolaires, etc.).

- Insertion

Comme le relèvent Gremion et Paratte (2009), « l'insertion se définit comme une intégration physique, sans préoccupation aucune pour les besoins spécifiques des personnes » (p.162). L'élève est donc admis physiquement parmi les autres. L'enseignant ne se préoccupe pas des besoins spécifiques de l'élève. Comme le relèvent Gremion et Paratte (2009), le fait de faire du coloriage en étant assis au fond de la classe pendant que ses camarades suivent un cours de français est une forme d'insertion.

- Assimilation

Lors de l'assimilation, l'élève est accepté dans la classe et peut participer aux cours pour autant que sa présence ne modifie ni les habitudes ni le programme de la classe (Gremion & Paratte, 2009). Contrairement à l'insertion, l'élève, admis dans une classe

ordinaire, est invité à participer aux mêmes activités que les autres. Cependant, « il est attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales et aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté) [...] et doit s'adapter sans l'aide de l'enseignant » (Gremion & Paratte, 2009, p.162).

- Intégration

Tout comme l'assimilation, l'élève intégré participe aux mêmes activités que les autres. Toutefois, contrairement à l'assimilation, il s'agit d'un partenariat étant donné que l'enseignant met en place des aides pour répondre aux besoins de l'élève. Il faut relever que l'intérêt et l'attention que porte l'enseignant à cet élève intégré ne sont pas anodins. En effet, comme le soulignent Gremion et Paratte (2009), « il adaptera [...] les structures de la classe (si nécessaire), mais également le matériel scolaire, voire le programme » (p.162). Nous pouvons constater qu'il s'agit ici d'aménager l'environnement. Cependant, ce type de mesure demande également une adaptation de la part de l'élève. Gremion et Paratte (2009) mentionnent que l'intégration signifie « être différent avec les autres » (p. 161). Cependant « si la différence n'est plus indifférente, elle reste néanmoins visible et demeure un risque de stigmatisation et un poids pour l'élève intégré » (Gremion & Paratte, 2009, p.162).

• Inclusion



Figure 12 : Inclusion

Lors de l'inclusion, chaque élève de la classe est perçu comme un individu différent et complémentaire (Gremion & Paratte, 2009). En effet, « l'inclusion scolaire fait référence à l'intégration de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans une école du quartier » (Lafortune & Doudin, 2007, p.13).

Ramel (2018) soulève notamment la nécessité que l'école soit « en mesure d'abattre les obstacles qu'elle a elle-même générés » et qu'elle devienne pleinement accessible aux enfants (p. 12). En effet, pour permettre cette accessibilité, une visée inclusive est à mettre en avant. Comme le relève l'UNESCO (2017), l'inclusion est un processus qui permet de « surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (p.7). La figure de droite ci-dessous démontre l'objectif de l'inclusion : éliminer les obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations.



Figure 13 : Illustration du principe d'équité (Ville d'Ottawa, 2015, p.10, cité par Ramel, 2018, p.11)

L'inclusion n'est pas à envisager comme un dispositif, mais bien comme un concept, permettant aux professionnels de réfléchir à la levée des obstacles puis à une participation pleine et entière de tous les élèves.

- **En résumé**

Comme nous l'avons constaté ci-dessus, les mesures prévues pour les enfants et les jeunes « à besoins éducatifs particuliers » présentent une grande diversité. « Si de manière unanime les cantons romands ont affirmé la primauté des mesures intégratives sur celles séparatives, cette intention ne garantit pas aux enfants une participation pleine et entière à leur scolarité » (Ramel, 2018, p.12). En effet, les enseignants apportent des adaptations et des aménagements pour les élèves BEP sans pour autant garantir que ces derniers soient en situation de participation.

Dans mon mémoire, je vais principalement utiliser le terme d'intégration. J'ai conscience que les enseignants mettent en place des pratiques touchant à ces différentes formes, telles que l'insertion, l'assimilation et l'intégration. Toutefois, le terme intégration employé dans mon travail ne sera pas le terme intégration au sens théorique étant donné qu'il comprendra toutes les formes décrites ci-dessus. En effet, l'objectif de ce travail étant d'observer les pratiques enseignantes indépendamment des formes « intégratives » mises en place, je ne vais pas chercher à identifier et comprendre ses formes.

1.6. L'intégration en Suisse

Les cantons doivent actuellement encourager l'intégration des enfants ou adolescents au sein du système scolaire ordinaire et veiller à ce qu'ils leur soient proposés des aménagements appropriés. Toutefois, les décisions d'intégration doivent être considérées au cas par cas en fonction de l'enfant, de ses capacités et de ses besoins, dans le respect de la personne (Baumberger, 2010). Comme le souligne l'Accord intercantonal (CDIP, 2007), « 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 » (art. 2b). Cependant, Ramel (2018) relève que « les pratiques actuelles restent encore majoritairement séparatives dans beaucoup de cantons » (p.7). Ce dernier souligne notamment que :

« Tant l'augmentation du nombre d'élèves bénéficiant de mesures intégrées de pédagogie spécialisée que la non-diminution de ceux vivant leur scolarité au sein des classes spéciales montrent la difficulté des enseignants à répondre aux besoins de certains élèves sans recourir à des mesures particulières et à leur assurer un accès inconditionnel à la classe régulière » (Ramel, 2018, p.7)

On constate que la prise en charge des élèves BEP dans les cantons reste variée à ce jour. Depuis novembre 2004, lors de la réforme sur la péréquation financière des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), l'entière responsabilité de la pédagogie spécialisée est à la charge des cantons (Lonchampt & Ramel, 2009).

Toutefois, afin de maintenir une collaboration, différents cantons ont signé l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. En ce qui concerne l'élève en situation de handicap, la finalité principale de l'intégration est une participation à la communauté et pouvoir vivre des situations sociales dans le milieu le moins restrictif possible (Noël, 2010). Le CSPA (2016) relève que les élèves en intégration font « autant ou plus de progrès dans les apprentissages scolaires que leurs pairs fréquentant une école spécialisée ». Toutefois, comme le souligne l'article 2 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007), en vigueur depuis 2011 pour les cantons concordataires, « 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 scolaire » (but 2). On peut donc relever que si la personne intégrée n'est, affectivement ou socialement pas en accord, ou que ses possibilités de développement ne sont pas adéquates, l'intégration scolaire doit être remise en question. Étant donné que cette recherche porte sur des projets d'intégration au sein du canton de Berne, nous verrons ci-dessous les choix faits au niveau de la pédagogie spécialisée par ce canton.

- Canton de Berne

Le canton de Berne n'a pas signé l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Toutefois, il a mis en place plusieurs mesures dans le but de favoriser l'intégration des enfants ayant des « besoins particuliers ». La scolarisation intégrée d'élèves à « besoins particuliers » peut se dérouler de deux manières : avec ou sans programme éducatif individualisé (PEI) aussi appelé PPI (projet pédagogique individualisé) selon les cantons (Jost & Schnyder, 2013). En effet, en septembre 2007, l'ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) a été mis en vigueur par le conseil exécutif. De ce fait, l'article 17 de la loi sur l'école obligatoire (LEO) prend effet. Ce dernier stipule qu'en règle générale, la possibilité de suivre l'enseignement dans des classes régulières doit être offerte aux élèves présentant des troubles ou des handicaps ne leur permettant pas de suivre le cursus ordinaire, aux élèves qui sont aux prises avec des difficultés d'intégration linguistique et culturelle ainsi qu'aux élèves qui ont des dons extraordinaires (al.1). De plus, cet article soulève le fait que des mesures particulières telles que l'enseignement spécialisé, l'appui pédagogique ou la scolarisation de l'élève dans une classe spéciale généralement intégrée à une école régulière peuvent être adoptées au besoin si les objectifs de formation n'arrivent pas à être atteints d'une autre manière. Il s'agit des élèves présentant un handicap mental ou un trouble du spectre autistique au bénéfice d'un POOL 1 (cf : définition ci-dessous). En effet, ces derniers n'ont « pas les capacités nécessaires pour suivre une scolarité régulière et atteindre les objectifs fixés par le plan d'études » (Jost & Schnyder, 2013, p.37). Lors d'une scolarisation spécialisée intégrée, l'école spécialisée est chargée de fournir un soutien pédagogique spécialisé à l'enfant ou adolescent intégré dans une classe ordinaire. Comme le relève l'article 18 de l'Ordonnance sur les mesures de pédagogie spécialisée (OPSpéc), il s'agit de six leçons par semaine au maximum. Depuis août 2011, ces leçons sont gérées, pour la partie francophone du canton de Berne, par le Centre de pédagogie curative du Jura bernois (CPCJB) à Tavannes et de l'école de pédagogie curative (EPC) à Bienne.

- Quels types d'élèves

Pour permettre à ces enfants et adolescents d'être scolarisés dans des classes régulières, le canton de Berne a mis en place deux types d'intégration nommés POOL 1 et POOL 2. Le premier est géré par la SAP. Le deuxième type d'intégration est géré par l'Inspection scolaire régionale. Il s'agit du POOL 2.

Le POOL 1 concerne les enfants et adolescents présentant un handicap mental ou un

trouble du spectre autistique. Ces derniers n'ont « pas les capacités nécessaires pour suivre une scolarité régulière et atteindre les objectifs fixés par le plan d'études » (Jost & Schnyder, 2013, p.37). Ils bénéficient de leçons d'appui et d'une adaptation des objectifs de formation à leurs possibilités citées dans le PPI. Le POOL 2, quant à lui, est destiné aux enfants et adolescents atteints d'un syndrome d'Asperger et de graves troubles cognitifs et/ou de la personnalité. Toutefois, ces derniers possèdent les capacités intellectuelles nécessaires pour suivre un programme régulier et atteindre les objectifs de leur classe. Cependant, les conditions d'apprentissage / d'examen doivent être aménagées selon leurs besoins. Ces personnes suivent donc le programme ordinaire et dépendent de l'enseignement régulier (Jost & Schnyder, 2013).

1.6.1. Le projet d'intégration

Afin de mieux comprendre en quoi consiste le projet d'intégration, nous définirons ci-dessous les termes de ce dernier.

En ce qui concerne le mot « projet », le dictionnaire Larousse soulève qu'il s'agit d'un « but que l'on se propose d'atteindre ».

Pour ce qui est du nom féminin « intégration », le dictionnaire Larousse le définit de la manière suivante : « action d'intégrer ; fait pour quelqu'un, un groupe, de s'intégrer à, dans quelque chose ». L'article 3 de l'Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP) définit ce terme de la manière suivante : « en règle générale, les élèves qui nécessitent des mesures pédagogiques particulières fréquentent les classes régulières (al. 1). Les élèves qui ne sont pas scolarisés dans une classe régulière fréquentent de manière exclusive ou partielle une classe spéciale (al. 2) ». On constate par-là que les prises en charge de ces élèves peuvent être diverses.

Dans ma recherche, lorsque je parle de projet d'intégration, je cible principalement les enfants qui sont au bénéfice d'un POOL 1 dans le canton de Berne. En effet, mon choix s'est porté sur ces élèves qui sont intégrés de manière exclusive ou partielle dans des classes ordinaires tout en étant sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé mandaté par la SAP. De plus, ces enfants sont au bénéfice d'un projet pédagogique individualisé (PPI) qui vise à fixer les objectifs éducatifs, scolaires et, éventuellement, thérapeutiques à poursuivre avec l'enfant ou le jeune présentant des « besoins éducatifs particuliers » (Gremion, Ramel, Angelucci & Kalubi, 2018). En s'appuyant sur une description des forces et des difficultés de l'enfant, ce dernier, sous format écrit, définit les attentes d'apprentissage (Gremion & al., 2018). Généralement, le PPI est rédigé par l'enseignant spécialisé, qui consulte à priori ou à posteriori l'enseignant ordinaire pour

sa conception.

- **La mise en place d'un projet d'intégration**

Comme cité précédemment, lors de la mise en place d'un projet d'intégration pour les élèves en POOL 1, une séance de réseau réunissant différents partenaires (parents, enseignant de la classe régulière, enseignant spécialisé, direction de l'école, service psychologique pour enfants et adolescents (SPE) ou service de pédopsychiatrie (SPP), responsable de l'école spécialisée, inspecteur scolaire ainsi que les spécialistes qui travaillent avec l'enfant (logopédiste, psychomotricien)) a lieu pour examiner si les conditions pour ce projet sont remplies. De plus, les partenaires se mettent d'accord et déterminent la forme et la mesure de soutien. En février – mars, une demande de poursuite du projet d'intégration doit être réalisée. De ce fait, les partenaires se retrouvent à nouveau lors d'une séance de réseau. Toutefois, le service de l'enseignement spécialisé est le responsable du suivi de ces élèves intégrés (Jost & Schnyder, 2013). Afin de mettre en place l'action pédagogique durant l'année scolaire, l'enseignant spécialisé réalisera un PPI. Ce dernier comporte « les ressources et difficultés de l'élève, les objectifs généraux (autonomie, attitudes, participation à la vie de la classe, de l'école), mais aussi des objectifs plus spécifiques ou scolaires » (Pierroz & Nicole-Dirac, 2010).

La mise en place d'un projet d'intégration dans une classe ordinaire demande de la flexibilité des différents partenaires. Les enseignants ordinaires accueillent différents « types » d'élèves. Ces derniers doivent donc adapter au mieux leur pratique pour répondre à l'hétérogénéité de leur classe.

1.7. Questions de recherche

Lors de la conception de ma problématique, je me suis beaucoup interrogée sur les pratiques des enseignants ordinaires mises en place lors de projet d'intégration. Au départ, plusieurs questions me venaient à l'esprit, à savoir :

- Quelles sont les adaptations faites par les enseignants ordinaires lors de l'accueil d'un projet d'intégration ?
- Quels sont les facteurs propices à mettre en place pour favoriser un projet d'intégration ?
- Quels sont les obstacles possibles au bon fonctionnement d'un projet d'intégration ?
- De quelles manières les enseignants modifient leurs pratiques lors de l'accueil

d'un projet d'intégration ?

- Existe-t-il des pratiques spécifiques à l'enfant en projet d'intégration ?

Dès lors, les apports théoriques ainsi que mon expérience m'ont amené à cibler les questions de recherche ci-dessous :

Quelles sont les pratiques enseignantes soutenant un projet d'intégration ?

Ces pratiques sont-elles spécifiques au projet d'intégration ?

Mon hypothèse est que l'accueil d'un élève en projet d'intégration provoque des changements dans la pratique professionnelle quotidienne de l'enseignant de classe régulière. Cela demande également une nouvelle forme d'organisation dans la classe.

Il s'agira de décrire et de comprendre les pratiques enseignantes mises en place par les enseignants ordinaires accueillants des projets d'intégration. En effet, cette recherche visera à observer et comprendre ce qu'un projet d'intégration requiert, en termes de pratiques, pour les enseignants ordinaires. Cette démarche s'effectuera non pas dans le but de juger les pratiques enseignantes, mais bel et bien de les cibler afin de mieux comprendre la réalité et d'enrichir mon expérience.

Je suis consciente qu'il ne sera pas possible d'affirmer que les pratiques enseignantes mises en évidence dans ce travail sont propres à l'accueil d'un enfant en projet d'intégration. Pour ce faire, il faudrait un échantillon plus large pour véritablement observer toutes les pratiques enseignantes et celles inhérentes au projet d'intégration tel que considéré dans ce travail. Précisons encore que la notion d'intégration est comprise ici telle qu'elle est envisagée par le canton de Berne et décrite à travers les projets d'intégration.

2. Méthodologie

La méthodologie que j'ai choisie pour ce travail se présente en trois temps.

Dans un premier temps, je définis le type de recherche, la démarche ainsi que l'approche sur lesquels ma recherche de données découlera. Dans un deuxième temps, je décris la nature du corpus que j'ai choisi de traiter dans ce travail. Il s'agit d'expliquer les outils mis en place pour recueillir mes données et auprès de quel type de population je m'approche. La dernière partie de cette rubrique est consacrée aux méthodes et techniques d'analyse des données.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Démarche compréhensive

Dans la récolte de mes données, j'opte pour une démarche compréhensive. Comme le soulignent Bru et Maurice (2001), « il s'agit de comprendre l'intelligibilité des pratiques en mettant en relation ce que les enseignants disent faire, avec les raisons, les conditions qui les amènent à agir de la sorte, notamment les raisons représentationnelles et attitudinales » (p.24). En effet, je cherche à identifier les pratiques enseignantes réalisées par les professionnels et les raisons qui les ont amenés à les mettre en place.

Dumez (2013), spécifie que la démarche compréhensive procède par des allers et retours successifs entre théorie et matériaux. C'est pourquoi afin de mieux comprendre mon objet de recherche, je réalise des liens entre la théorie et la pratique par le biais de rencontres avec des enseignants et de l'observation des pratiques enseignantes dans les classes.

2.1.2. Approche à visée heuristique

Je me penche notamment sur une approche à visée heuristique. Comme le soulignent Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), cette approche permet la description des pratiques enseignantes afin de pouvoir les comprendre puis les expliquer. Dans cette recherche, il s'agit de décrire les pratiques enseignantes observées en classe et décrites par les interviewés dans le but de les comprendre et de les analyser.

2.1.3. Recherche qualitative

Contrairement à l'approche quantitative portant sur un échantillonnage d'un grand nombre de personnes permettant de représenter la population, mon travail porte sur une approche qualitative. En effet, cette dernière se contente de recueillir, sur un nombre

plus limité de personnes, des renseignements détaillés et plus abondants. Selon Poisson (1983), l'approche qualitative cherche à saisir la réalité vécue par les personnes interrogées en tentant de la comprendre.

Cette dernière est la plus indiquée dans mon cas, puisque je cherche à observer les pratiques mises en place par les enseignants. Dans ma recherche, il s'agit de traiter le comportement humain dans une perspective interne et non externe (en faisant le résultat de nombreux comportements de personnes par le biais d'une analyse quantitative par exemple). Selon Poisson (1983), « grâce à la perspective interne on parviendrait à saisir d'une façon plus plausible la réalité d'une situation culturelle qu'on saurait le faire avec une approche quantitative, car par l'introspection et l'empathie, on rejoint mieux en quelque sorte la vie des personnes observées » (p. 373). En effet, en interrogeant mon corpus d'enseignants, je cherche à recueillir des renseignements détaillés et abondants sur leur pratique. Contrairement à l'approche quantitative, je ne souhaite pas comparer les enseignants ou établir une corrélation.

Bien que les enseignants décrivent leurs propres pratiques, je vais tout de même définir des thèmes a priori que je souhaite traiter avec eux. Toutefois, certains propos, indications relevées dans les entretiens n'entrent pas dans les thèmes déduits. Ils induisent donc de nouveaux thèmes.

Le chapitre ci-dessous définit plus clairement les significations de thèmes déduits et thèmes induits.

2.1.4. Démarches inductives et déductives

Dans mon travail de mémoire, j'utilise deux types de démarches, à savoir la démarche déductive et la démarche inductive.

En effet, après avoir navigué dans la littérature scientifique et consulté plusieurs recherches, différents thèmes ressortent en lien avec ma problématique concernant les pratiques enseignantes que je souhaite analyser. Cette démarche déductive me permet de confectionner ma grille d'observation et mon guide d'entretien.

Par ailleurs, j'opte pour un raisonnement inductif qui consiste à faire émerger ou mettre en évidence de nouveaux thèmes apparaissant dans les propos, idées, expressions des personnes interrogées ou des observations effectuées en classe. Certains sont donc placés dans la catégorie « divers ».

2.2. Participants

2.2.1. Corpus des enseignantes

Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2001), « définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger et déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose » (p.50).

En tant qu'enseignante, je m'approche de six enseignantes de classes ordinaires accueillant des élèves en projet d'intégration aux cycles 1 et 2 pour les entretiens.

Par rapport aux observations, je décide de me rendre dans les classes de trois enseignantes parmi les six afin d'observer leurs pratiques. Les élèves en projet d'intégration dans ces classes sont intégrés dans des classes de 1H-2H, 4H et 7H.

Tableau 2: Le corpus des enseignantes

Enseignants	Sexe	Cycle	Entretiens	Observations
Enseignante 1	Féminin	1H-2H	oui	oui
Enseignante 2	Féminin	1H-2H	oui	non
Enseignante 3	Féminin	1H-2H	oui	non
Enseignante 4	Féminin	7H	oui	oui
Enseignante 5	Féminin	4H	oui	oui
Enseignante 6	Féminin	7H	oui	non

Ma récolte de données cible uniquement sur les enseignantes primaires étant donné qu'ils sont parfois amenés à mettre en place différentes pratiques permettant aux élèves d'entrer dans les apprentissages et de participer à la vie de classe. Par ailleurs, je ne diversifie pas mon échantillon de personnes en fonction d'indicateurs tels que l'âge, le sexe, etc. étant donné que je ne souhaite pas établir de similitudes ou de différences par rapport à leurs réponses.

2.2.2. Approche auprès du corpus

Afin que les observations et les entretiens se déroulent de manière optimale, il est important de soigner les premiers contacts avec les personnes concernées ainsi que la planification des observations et des entretiens. Je décris donc ci-dessous la procédure que j'adopte pour ma récolte de données.

Je réalise tout d'abord mes observations auprès de trois enseignantes que j'interviewe par

la suite. Cette partie « observation » se déroule durant deux leçons afin d'observer les pratiques enseignantes avant de réaliser la partie entretien. Afin d'agir en toute transparence, une lettre explicative sur ma démarche ainsi que ma présence en classe (cf. annexe 1) a été transmise aux parents des élèves présents dans les classes où mon observation allait se dérouler.

Concernant la partie « entretien », j'ai cherché six enseignantes primaires (dont les trois déjà observées) à interroger. J'ai ensuite pris contact avec ces dernières dans le but d'obtenir leur accord pour un entretien. Une brève explication de ma démarche ainsi que de mon travail de recherche leur a été donnée afin qu'elles connaissent les raisons de ma requête. J'ai ensuite demandé aux individus de me communiquer une date et un lieu leur convenant afin que nous puissions nous rencontrer.

2.3. Outils de récolte de données

Concernant ma méthode de collecte des données, j'ai choisi de réaliser dans un premier temps des observations directes en m'aidant d'une grille d'observation confectionnée personnellement (cf. annexe 2) dans ma prise de notes pour découvrir les pratiques enseignantes mises en place dans les classes. Dans un deuxième temps, mon choix s'est porté sur des entretiens afin que les enseignantes me fassent part de leur pratique.

Afin de ne pas influencer les pratiques enseignantes en faisant de l'observation une situation d'évaluation ou de contrôle, je vais, comme indiqué précédemment, débiter ma récolte de données par l'observation en classe. Par la suite, je vais mener des entretiens semi-directifs avec les enseignants observés et ceux qui ne l'ont pas été. En effet, il y a un risque que les enseignantes devinent mes intentions et que leurs pratiques soient influencées si je ne respecte pas cet ordre.

2.3.1. L'observation

Dans un premier temps, je réalise des observations des pratiques enseignantes effectuées par trois enseignantes différentes. Comme le soulignent De Ketele et Roegiers (2009), « l'observation est un processus dont la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération en fonction de l'objectif organisateur » (p.15). Afin de mieux comprendre cette citation, l'objet de cette recherche a été ciblé. En effet, il s'agit de mener des observations dans les classes de trois enseignantes accueillant un projet intégratif dans leur classe ordinaire. En ce qui concerne l'objectif de cette recherche, ce dernier consiste à recueillir des informations sur les pratiques enseignantes mises en place pour permettre aux enfants de participer et d'accéder aux

apprentissages.

Lors d'observations sur le terrain, l'engagement et l'action du chercheur peuvent être différents. Gold (1958, cité par Martineau, 2005) a identifié quatre rôles possibles du chercheur dans l'observation en situation, à savoir :

Tableau 3: Les 4 rôles du chercheur dans l'observation

Rôle 1	Le participant complet	L'observateur participe à l'activité et son statut de chercheur est inconnu par les participants. Cela lui permet d'observer dans la clandestinité.
Rôle 2	Le participant observateur	L'observateur participe à l'activité et son statut de chercheur est connu par les participants.
Rôle 3	L'observateur participant	L'observateur ne participe pas ou très peu à l'activité, mais son statut de chercheur est connu par les participants. Le chercheur est intégré au groupe, mais il n'est pas un membre à part entière du groupe.
Rôle 4	L'observateur complet	Le chercheur ne fait qu'observer sans prendre part à l'action. Son statut d'observateur est connu par les participants.

« L'observation participante est une technique de collecte de données dans laquelle le chercheur s'intègre au groupe qu'il étudie » (Berthiaume, 2004, p 130). Mon rôle dans cette recherche se rapproche du rôle 3, « l'observateur participant ». En effet, je suis présente dans la classe tout en tentant d'avoir une posture passive et ne pas interagir durant les observations. Toutefois, il est probable que je sois amenée à interagir avec les enfants.

J'ai donc défini un temps d'observation non instrumenté. Ce dernier me permet de me familiariser avec le cadre, l'enseignant et les élèves. Piot (2012, cité par Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012) soulève que « ce temps de pré-observation [...] permet au chercheur d'être admis comme membre provisoire de ce groupe et cette admission, qui ne peut être le fruit d'une injonction, est nécessaire au travail du chercheur » (p.121). Je procède ensuite à une observation également définie en temps pour ma récolte de données.

Afin de garder une trace des observations, Berthiaume (2004) soulève que « toute observation jugée pertinente et que l'éducatrice désire conserver en mémoire devrait être

notée » (p. 129). C'est pourquoi une grille d'observation, construite à priori, me permet de garder une trace des pratiques enseignantes et d'éviter de me sentir envahie par un grand nombre d'éléments à observer.

- La grille d'observation

Comme le souligne Martineau (2005), on distingue deux types de grilles d'observation, à savoir, la grille d'approche et la grille systématique. La première « s'apparente à une sorte de carte routière » (p.11). En effet, elle permet d'indiquer les caractéristiques du lieu d'observation ou les moments clés. Elle est moins axée sur les interactions entre les sujets (Martineau, 2005). La grille systématique, quant à elle, permet d'identifier les éléments du phénomène à observer. Il s'agit d'une ébauche du cadre d'analyse étant donné que l'on va s'intéresser à des items que l'on souhaite observer (Martineau, 2005). Ma grille d'observation se compose selon ces deux approches. En effet, je m'inspire des pratiques relevées dans la théorie afin de construire ma grille tout en laissant une case « commentaires » qui me permet de relater les faits observés et décrire l'espace physique.

Par ailleurs, Piot (2012, cité par Altet et al., 2012) définit deux phases dans la construction d'une grille d'observation, à savoir, une première phase caractérisant les éléments de contexte du déroulement de l'observation (recueil d'informations sur l'enseignant (ancienneté dans l'école, engagement professionnel, expérience, etc.). Cette première phase est réalisée dans le but de percevoir la manière d'être de l'enseignant au métier (Peyronie, 1998, cité par Altet & al., 2012). La deuxième phase correspond à l'observation sur le terrain directement. Comme le souligne Piot (2012, cité par Altet et al., 2012), cette phase est au cœur de l'analyse des pratiques enseignantes étant donné qu'il s'agit de saisir les observables. Ma grille est donc construite en fonction de la deuxième phase étant donné que la première phase est abordée lors des entretiens semi-directifs. Pour ce qui est de la deuxième phase, je me suis armée des pratiques enseignantes relevées dans la théorie afin de construire ma grille. Cependant, une catégorie « divers » s'ajoute dans le but d'y inscrire les pratiques non identifiées à priori.

Concernant la méthode de codification, j'opte pour la technique « crayon et papier », car je souhaite pouvoir écrire ce que j'observe directement. Cette prise de note sur un petit cahier me permet de pallier à mes limites de mémoire. De plus, comme le relève Lejeune (2014), le cahier, de par sa petite taille, se laisse oublier et ne retient pas l'attention des acteurs. Contrairement au stylo à bille, le crayon permet de ne pas tacher et de fonctionner (Lejeune, 2014). Je me munis cependant d'un taille-crayon également.

Toutefois, il faut veiller à ne rester plongé dans sa grille et prendre des notes, car on risque de ne plus observer. Par la suite, je relève mes annotations sur ma grille d'observation de manière informatique afin d'obtenir un document « propre ».

- Pré-test de la grille d'observation

L'élaboration de ma grille d'observation étant faite, je la teste dans une classe accueillant un élève en projet d'intégration. Cette dernière ne fait pas partie de ma récolte de données. L'objectif de cette démarche est d'expérimenter ma grille afin de pouvoir la modifier si nécessaire. En la testant, je me rends compte qu'il me manque l'item « quoi » pour pouvoir expliquer de manière plus détaillée en quoi consistait l'adaptation ou la mesure mise en place. C'est pourquoi ce dernier a été ajouté.

2.3.2. L'entretien semi-directif

Contrairement au questionnaire et à l'observation, « l'entretien est une méthode qui offre une plus grande liberté d'expression » (Barbillon & Le Roy, 2012, p.6). Comme le relève Dépelteau (2013), il s'agit « d'une rencontre interpersonnelle où un interviewer pose des questions à un interviewé [...] elle vise à collecter des informations selon les finalités d'une recherche scientifique » (p.316). Il existe plusieurs types d'entretiens qui se différencient par le degré de liberté d'expression laissé à la personne interrogée. Il s'agit de l'entretien non directif, l'entretien semi-directif et l'entretien directif.

Tableau 4 : Les types d'entretiens

Entretien non directif (aussi appelé « libre ou en profondeur »)	L'enquêteur laisse la liberté de parole au sujet. L'enquêteur cible uniquement le thème de son travail et laisse la liberté de parole totale à l'interviewé.
Entretien directif (également qualifié de « standardisé »)	Il ressemble au questionnaire. En effet, il correspond à une liste de questions ouvertes que l'enquêteur pose dans un ordre libellé à l'avance.
Entretien semi-directif (aussi nommé « partiellement structuré »)	Se distingue des deux autres par le fait qu'il est plus structuré dans les objectifs et interactions que le non directif sans pour autant ressembler à un questionnaire.

Suite à ces informations, l'entretien semi-directif a été sélectionné pour cette recherche. Grâce à ce type d'entretien utilisé sur le terrain, l'interviewé a une certaine liberté de paroles tout en étant dirigé par l'enquêteur si nécessaire. En effet, ce genre d'entretien

partiellement structuré permet à l'enquêteur de revenir sur certains thèmes non traités figurant dans le guide d'entretien.

Dans ce type d'entretien, il est important de laisser un temps de parole à la personne interrogée afin qu'elle puisse s'exprimer librement sur le sujet et nous faire part si nécessaire de ses expériences vécues.

Par ailleurs, l'objectif de l'enquêteur étant de favoriser la production d'un discours de la part de l'interviewé, il doit avoir recours à des stratégies d'écoute et d'intervention. Dans le but d'obtenir des explications, l'enquêteur utilise et interprète directement les informations fournies par l'interviewé. Parmi les trois stratégies d'intervention proposées par Blanchet et Gotman (2001), on trouve :

- **La contradiction** : l'enquêteur va contredire l'enseignant afin de le pousser à argumenter ses propos. Il va, par exemple, lui faire remarquer que d'autres points de vue sont possibles.
- **La consigne ou question externe (reformulation)** : il s'agit d'une intervention de l'enquêteur visant à introduire un nouveau thème.
- **La relance** : contrairement aux questions directes, les relances prennent en compte les dires antérieurs de l'interviewé. Elles le poussent à expliquer sa pensée de manière plus détaillée. Les relances sont des commentaires fournis par l'enquêteur dans le but d'obtenir plus de détails sur le discours de l'enseignant et permettent de guider l'entretien.

Par ailleurs, comme le soulignent Blanchet et Gotman (2001), « ces interventions, qui consistent à répéter un contenu déjà exprimé par l'interviewé, manifestent à la fois une confirmation d'écoute et une demande d'explication » (p. 86). De ce fait, ces stratégies d'intervention me permettent d'interagir avec l'enseignant et de solliciter des compléments si nécessaire. Cependant, il faut être vigilant et ne pas en abuser afin de ne pas prendre le pouvoir sur le discours de l'enseignant.

Lors de l'entretien semi-directif, l'enquêteur dispose d'un guide d'entretien (cf. annexe 4) préparé au préalable et regroupant les objectifs thématiques. Le chapitre ci-dessous décrit plus précisément cet outil.

- **Le guide d'entretien**

Durant l'entretien semi-directif, l'enquêteur utilise un guide d'entretien préparé à l'avance. Comme le relèvent Barbillon et Le Roy (2012, p.20),

« Le guide d'entretien se compose des différentes thématiques que le

chercheur souhaite voir aborder lors de l'entretien [...], il correspond à la traduction de la problématique et des hypothèses de recherches en thématiques sur lesquelles le sujet produira un discours ».

Cet instrument se compose des thèmes pertinents à aborder durant l'entretien. Durant l'entretien, l'enquêteur doit laisser l'interviewé s'exprimer. Il pose des questions sur différents thèmes peu ou non abordés par ce dernier. Ce guide d'entretien permet donc de rebondir si nécessaire. Étant donné qu'il ne s'agit pas de questions à suivre scrupuleusement, les thématiques peuvent être abordées dans un ordre aléatoire.

Il se distingue du questionnaire par le fait qu'il structure la discussion, mais ne la dirige en aucun cas. (Blanchet & Gotman, 2001).

Lorsque les entretiens sont terminés, il s'agit d'analyser ces derniers. Toutefois, bien que le guide d'entretien nous aide à aborder les thèmes prévus, la prise de note est difficile. C'est pourquoi l'enregistrement des entretiens s'effectue afin de procéder à leur transcription.

- Pré-test de l'entretien semi-directif

L'élaboration de mon guide d'entretien étant faite, je m'approche d'une enseignante primaire afin de le tester. Cette dernière ne fait pas partie de mon corpus d'enseignantes. Pour être au plus près de mon corpus, je contacte une enseignante qui accueille un élève en intégration. L'objectif de cette démarche est de tester mes questions afin de pouvoir les corriger si nécessaire et de remédier aux imperfections de mon guide d'entretien.

- Passation de l'entretien semi-directif

Après avoir testé mon guide d'entretien, je me suis rendue auprès des six enseignantes durant le mois de novembre 2018 en vue de les interroger. L'entretien s'est déroulé en deux parties. Tout d'abord, j'ai informé les enseignantes de l'aspect éthique de ce dernier. Pour cela, je leur ai garanti la neutralité et la confidentialité en écoutant et en respectant la parole de l'interviewé sans porter de jugement sur ses propos ainsi que l'anonymat. L'entretien s'est poursuivi en seconde partie selon le guide d'entretien. En effet, j'ai tout d'abord demandé à l'enseignante interrogée de m'informer de son identité professionnelle (nombre d'années d'expérience, degré de sa classe, etc.) et du contexte scolaire. Je me suis ensuite aidée de mon guide d'entretien pour poursuivre sur les questions relatives à ma thématique.

Afin de mieux percevoir ma démarche d'analyse et traitement des données, je vais

dans le chapitre ci-dessous, expliquer les techniques de recueil des données et méthodes que je vais mettre en place pour l'analyse de ces dernières.

- La transcription

Afin de pouvoir mener à bien les analyses, l'étape de la transcription des entretiens est nécessaire. Étant donné que les entretiens se déroulent sous la forme d'un tête-à-tête entre l'interviewé et le chercheur, la récolte d'informations sous forme de prise de notes uniquement est difficile. C'est la raison pour laquelle, j'ai procédé à un enregistrement. De ce fait, comme le relèvent Barbillon et Le Roy (2012), cela me permet d'être attentive à la conduite de l'entretien sans pour autant me focaliser sur mes prises de notes. Cette démarche m'aide notamment à retranscrire les entretiens de manière plus efficace et plus détaillée. Cependant, lorsqu'un enregistrement est effectué, l'interviewé doit être au courant et doit donner son accord. C'est pourquoi l'annonce doit être faite avant de débiter l'entretien.

2.5. Techniques de recueil et d'analyse des données

Il s'agit, dans un premier temps, de décrire ma technique de recueil des données en ce qui concerne les observations ainsi que les transcriptions des entretiens. Dans un deuxième temps, avant d'expliquer les méthodes de tri des observations et des entretiens, la méthode d'analyse de ces deux outils sera définie.

2.5.1. Étiquetage des données de l'observation

Lors de mes observations, je m'aide de ma grille pour identifier les différentes pratiques mises en place par les enseignantes. Toutefois, il ne s'agit pas de rester bloqué sur celles qui sont inscrites dans cette dernière. C'est pourquoi cette dernière comporte une colonne « divers » afin que je puisse inscrire les pratiques non relevées dans la grille. En ce qui concerne mes observations, je les annote dans les cases prévues à cet effet afin de relater au mieux ce que j'observe. La colonne « pour quel élève » me permet de cibler s'il s'agit de l'élève intégré ou non.

2.5.2. Transcription des entretiens

En ce qui concerne ma seconde récolte de données, à savoir les entretiens, je procède tout d'abord par leur retranscription. Contrairement à la transcription intégrale qui reprend la totalité des informations verbales, paraverbales et non verbales de l'interviewé, j'opte pour une transcription élaborée. En effet, la transcription élaborée est moins

détaillée. Les éléments paraverbaux par exemple ne sont pas décrits dans ce type d'écriture. Dans cette transformation du langage parlé en langage écrit, on peut tout d'abord écrire en enlevant les parasites de parole (répétitions, euh, ben, etc.) qu'on ne souhaite pas dans le texte. Cependant, on va tout de même respecter le vocabulaire, la tournure des phrases et l'enchaînement des propos de l'interviewé. Dans un second temps, une démarche de retouches formelles de l'entretien oral est produite afin de réaliser un langage grammaticalement correct de l'écrit. Par exemple, placer l'adverbe « ne » omit dans les phrases négatives.

Dans mon travail de recherche, je décide d'utiliser la transcription élaborée étant donné que l'analyse de mes données est réalisée sur le contenu et non sur la forme de l'entretien. De ce fait, les informations paraverbales ne figurent pas dans la production écrite par exemple. Je décide dans un premier temps d'enlever les mots parasites (euh, ben, etc.) ainsi que certaines répétitions. Afin de se retrouver dans les tours de paroles, je choisis les lettres « E » pour l'enseignante et « A » pour la chercheuse (moi-même). Dans un second temps, je modifie la mise en forme du texte et la ponctuation. Le tableau ci-dessous représente les changements effectués.

Tableau 5 : Mes conventions de transcription

Mes conventions de transcription		
Types de modifications		Exemples
Suppressions	a) Des mots parasites b) Des répétitions	a) Heu, ben, déjà, alors, ah, hum, et puis, etc. b) Ils sont, ils sont → ils sont
Changements	a) Ajout des négations b) Ajout des pronoms c) Terminaisons des mots	a) Je vais pas → je ne vais pas b) T'es → tu es c) Logo → logopédiste, logopédie
Reformulation	a) Modifications des mots	a) Ouai → oui / y a → il y a / ct'année → cette année

Après avoir effectué les différentes transcriptions, il est indispensable de mettre en place des procédés de traitement des données afin d'avoir les mêmes opérations dans chaque transcription. C'est pourquoi dans le chapitre suivant, j'explique de quelles manières je procède pour analyser au mieux ma récolte de données.

2.5.3. Analyse de contenu

Étant donné que je ne cherche pas à porter de jugement de valeur, mais que je souhaite connaître ce que l'interviewé a voulu dire avec précision et objectivité (Dépelteau, 2013), je procède avec une analyse de contenu des informations recueillies dans ce travail. Selon Blanchet et Gotman (2001), l'analyse de contenu se base sur l'analyse et la comparaison du sens des discours et des observations. De plus, Dépelteau (2013) définit l'analyse de contenu comme « une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message » (p.295). Bien que l'objectif général de cette dernière soit de rendre compte de la « quasi-totalité du corpus », il existe différentes analyses de contenu. Cette distinction s'explique par le choix qu'on adopte pour le découpage de la transcription et des observations (Blanchet & Gotman, 2001).

Pour ce travail, j'opte pour une analyse thématique étant donné que je souhaite passer en revue les « thèmes » abordés dans chaque observation et entretien. En effet, ce type d'analyse cherche à regrouper les informations récoltées dans toutes les retranscriptions et observations qu'on classe en différents thèmes afin de les analyser (Blanchet & Gotman, 2001). « La manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thèmes qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières » (Bardin, 1991, p.93). Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2001), « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (p.98).

Cependant, pour établir les thèmes et construire l'analyse, il est nécessaire de procéder au préalable à une lecture individuelle des entretiens et des observations afin de prendre connaissance du corpus.

Nous verrons ci-dessous de quelle manière cette lecture a été effectuée.

- **Méthode de tri des observations**

Après avoir relaté toutes les observations réalisées en classe dans les grilles d'analyse, je réalise une relecture de ces dernières avant de m'attarder à leurs analyses.

J'ai tout d'abord remis au propre mes annotations afin de vérifier également que mes observations soient placées au bon endroit dans ma grille. Cette démarche a été réalisée pour les trois observations. C'est pourquoi mon analyse porte sur trois grilles d'observations différentes.

Par la suite, je procède à l'analyse de ces dernières en m'imprégnant des données.

- **Méthode de tri des entretiens**

Ce chapitre consiste à décrire les opérations effectuées après avoir retranscrit mes entretiens. En effet, il est nécessaire de passer par plusieurs étapes pour traiter les données, à savoir :

- **Opération d'imprégnation des données** : dans un premier temps, je relis les entretiens dans le but de les corriger selon mes conventions de transcription. Par la suite, je reprends ces transcriptions afin de me familiariser avec les propos des enseignantes en intégrant au mieux le contenu.
- **Opération d'étiquetage des données** : après avoir lu la transcription, j'utilise des couleurs pour le surlignage des informations intéressantes pour mon analyse. Je décide d'utiliser une couleur pour chaque thème présent dans mon guide d'entretien ainsi que ma problématique. La couleur de police violette met en évidence des propos utiles à la conclusion de l'analyse. Les couleurs correspondent donc aux thèmes suivants :

Tableau 6: Code couleurs

• Flexibilité
• Flexibilité découlant d'adaptations
• Adaptations liées à la pédagogie
• Adaptations liées au matériel
• Adaptations liées à l'espace
• Modifications liées aux exigences
• Attitudes de l'enseignant
• Mesures de soutien
• Divers

- **Opération de tri, condensation et regroupement des données** : je relève tout d'abord tous les éléments ressortant des entretiens en lien avec les thèmes présents dans le guide d'entretien et ma problématique. Ensuite, je soulève les éléments me semblant intéressants en lien avec ma thématique afin de les regrouper dans la catégorie « divers ». J'effectue cette démarche pour chaque entretien. Par la suite, je réalise une mise en commun de tous les thèmes apparus lors des entretiens. Cette opération me permet de préparer au mieux mon analyse. Je

fusionne donc certains thèmes et en subdiviser d'autres si je juge que les informations récoltées peuvent être divisées en sous-thèmes.

Ces différentes opérations me permettent de procéder au traitement des résultats qui se situe dans le chapitre suivant.

3. Résultats et Analyse

Cette partie est consacrée aux résultats de ma recherche et à l'analyse de ces derniers. Il s'agit de présenter les différentes pratiques enseignantes mises en place pour un ou plusieurs élèves sans ou avec un projet d'intégration en lien avec la catégorisation décrite au point 1.3. C'est pourquoi, chaque tableau, mis à part le tableau du point 3.1., est séparé en deux parties, à savoir, une partie consacrée aux pratiques pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration et une partie sur les pratiques consacrées à l'élève avec un projet d'intégration. Bien entendu, certaines d'entre elles figurent dans les deux parties étant donné que les enseignants mettent en place parfois des éléments tant pour l'élève en projet d'intégration que pour un ou plusieurs élèves sans projet. Dans la colonne de droite figure les verbatims des enseignantes ou mes observations. La lettre « E » signifiant « enseignante » est suivie du numéro (1 à 6) de l'enseignante désignée. Toutefois, cette catégorisation ressort de mon interprétation et est, de fait, subjective. Pour chaque catégorie, une partie est attribuée à la présentation des résultats puis une partie à l'analyse de ces derniers. Étant donné que cette recherche s'intéresse principalement aux pratiques enseignantes mises en place pour les élèves en projet d'intégration, l'analyse est consacrée à ces dernières. À noter encore que, comme déjà mentionné auparavant, l'intégration est définie ici selon les directives cantonales et ne relève en aucun cas de ma conception ou mes « valeurs » concernant ce parcours d'élève.

- **Explication des tableaux ci-dessous**

En me basant sur ma récolte de données et mon analyse, je relève, dans un premier temps, la flexibilité pour l'ensemble des élèves au point 3.1. Dans un deuxième temps, les tableaux suivants démontrent les pratiques pour l'élève en projet d'intégration et/ou un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration. Ces pratiques ne s'adressent donc pas à l'ensemble de la classe. Toutefois, certaines d'entre elles se sont muées en flexibilité pédagogique. Elles sont donc citées dans le tableau « flexibilité découlant d'adaptations ». En effet, certaines enseignantes ont mis en place des pratiques, pensées à la base pour un ou plusieurs élèves sans ou avec un projet d'intégration, pour l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, certaines pratiques ont été directement mises en place pour l'ensemble de la classe. Ces dernières sont inscrites uniquement dans le tableau « flexibilité » pour certaines enseignantes interrogées. Toutefois, d'autres enseignantes utilisent les mêmes pratiques pour un ou plusieurs élèves de manière ciblée et non pour l'ensemble de la

classe. C'est la raison pour laquelle ces pratiques peuvent être situées dans le tableau « flexibilité » ainsi que dans les tableaux « adaptations ou autre » pour un ou plusieurs élèves avec ou sans projet d'intégration. Il s'agit, par exemple, de la pratique « accorder plus de temps ». Cette dernière se situe dans le tableau de la flexibilité pour les enseignantes 5 et 6 qui le font automatiquement pour l'ensemble de la classe, alors que cette pratique se situe dans le tableau adaptations pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration pour les enseignantes 2 et 4 étant donné qu'il s'agit d'une adaptation spécifique. En effet, comme il s'agit de relever les pratiques de six enseignantes, certaines d'entre elles se situent parfois dans plusieurs catégories étant donné qu'elles sont utilisées de façons différentes selon les enseignantes. On remarque également que des images utilisées à la base pour l'élève en projet d'intégration ont été mises en place pour l'ensemble de la classe par certaines enseignantes interviewées. Dans ce cas, les images sont placées également dans le tableau « flexibilité découlant d'adaptations ». Toutefois, les images, pour d'autres enseignantes interrogées par exemple, se situent uniquement dans le tableau de « flexibilité », car elles sont dédiées à l'ensemble des élèves sans qu'elles ne découlent d'une adaptation. Cela nous démontre que ce travail tient compte de plusieurs pratiques enseignantes, qui ne sont pas toutes identiques.

Cependant, l'objectif de cette recherche étant de s'intéresser principalement à l'élève en projet d'intégration, le tableau « flexibilité » ainsi que les tableaux pour les élèves sans projet d'intégration ci-dessous ne sont pas analysés. En effet, ces pratiques ne font, à priori, pas l'objet de ce travail.

3.1. Flexibilité : ensemble des élèves (avec ou sans projet d'intégration)

Dans la partie « flexibilité », nous verrons que certaines pratiques enseignantes s'adressent à l'ensemble des élèves. Néanmoins, il ressort que certaines adaptations, à la base perçues pour un ou plusieurs élèves en particulier, ont été instaurées pour l'ensemble des enfants. Ces dernières, décrites dans les catégories dédiées aux « adaptations » sont toutefois relevées dans le tableau de « flexibilité découlant d'adaptations spécifiques ». En effet, certaines adaptations pensées à la base pour l'enfant en projet d'intégration, sont notamment utilisées pour les élèves sans projet d'intégration. Loison et Égron (cité par Égron, 2010), déclarent que « la présence d'un enfant handicapé oblige l'enseignant à travailler la différenciation et à mettre en place des adaptations qui peuvent permettre à plusieurs élèves de la classe de profiter de ces aménagements pédagogiques » (p.217).

- Présentation des résultats

Tableau 7 : Flexibilité

Flexibilité ne découlant pas d'adaptations spécifiques		Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Emplacement des élèves	Groupes de travail	E3 : « Quand je fais des duos pour travailler. Je ne vais pas mettre 2 enfants, sauf si je le veux, qui sont un peu perdus. Ça peut aussi être pour que l'autre ne prenne pas trop dessus et fasse à sa place ». E5 : « Pour les jeux qu'ils doivent faire à 2, on a les corridors où il y a les tables, ils peuvent aller jouer dans les corridors ».
- Temps	Accorder plus de temps	E5 : « Alors le temps, ça je laisse plus de temps pour le moment. Je note toujours que j'ai laissé plus de temps, surtout pour les tests ». E6 : « Il y a les limites de temps, en fait je ne mets pas trop des limites de temps pendant les évaluations. Je leur laisse souvent le temps qu'ils ont besoin ».
	Outil de gestion du temps (time-timer)	E4 : suite à mes observations, je constate qu'un time-timer est mis en place. L'enseignante relève que « des fois ça je leur mets, je leur dis « vous avez 20 minutes pour faire ». Ce n'est pas vraiment une adaptation, car c'est pour toute la classe ».
	Outil de gestion du temps (plan de travail)	E6 : « J'ai essayé un plan de travail différencié cette semaine, car il y en a certains qui veulent quand même travailler et qui arrivent. Donc j'ai fait un plan de travail pour les avancés et ceux qui veulent travailler et un plan de travail basique avec le minimum, mais certains je n'ai pas vu grand-chose ».
- Variété d'outils	Utilisation d'images, de pictogrammes	E3 : « Ça me sidère toujours quand on ne sait pas de quoi on parle. C'est plus pour les poèmes en fait que j'utilise plus les images. L'autre fois, on a chanté le Grand Cerf, la chanson, et j'avais fait un leporello (accordéon) et ils pouvaient suivre les images. Ça typiquement, ça ne rentre pas dans le projet d'intégration, c'est pour tous ».

		E6 : « Les images, alors là maintenant on est dans le thème 5, je fais des images qu'ils doivent se représenter eux-mêmes. [...] J'essaie de faire des références quand c'est possible ou quand je pense à des choses qu'ils connaissent. Pour le U, j'ai pris aussi la poubelle et j'ai dit « il y a tout ».
	Utilisation de soutien gestuel	E2 : « J'utilise un peu le soutien gestuel moi. Je fais pas mal de choses et ils apprennent aussi beaucoup de gestes, pour les ouvrir à une autre culture, un autre langage. Je sais que ça aide un peu les élèves allophones, ça, c'est clair ».
	Utilisation de diverses approches (visuel, auditif, kinesthésique)	E2 : « J'essaie de construire des évaluations où il y a différents objectifs chaque fois sur un ou différentes ressources qui doivent être mises en œuvre [...] j'essaie de fournir beaucoup d'outils qui soient kinesthésiques, visuels, auditifs pour que l'enfant soit nourri de toute part ». E4 : selon mes observations, l'enseignante utilise des supports visuels pour tous les élèves.
	Utilisation de casques de protection auditive (pamirs)	E5 : « C'est vraiment se concentrer sur son travail. Il y a les pamirs aussi ».
	Supports informatiques (ordinateurs, tablettes)	E5 : « Alors l'ordinateur, il y a des choses où je fais un passage obligé pour tout le monde, parce que ça permet de répéter des choses qu'on a faites sur les fiches par exemple ». E6 : « Il y a les tablettes que j'autorise, les chromebook aussi [...] Les tablettes, c'est pour tout le monde. Enfin il faut qu'ils me donnent leurs raisons, qu'ils me disent pourquoi ils ont envie d'aller sur la tablette. S'ils ne donnent pas de raisons, ils n'en ont pas [...] Ils peuvent s'aider dans le chromebook ou bien d'une tablette. Chercher le verbe au temps et à la personne qu'il faut et recopier simplement [...] Au lieu d'aller chercher le dictionnaire, ils peuvent prendre la tablette aussi ».

	Développer un coffre à outils	<i>Calendrier</i> <i>E1 : « Pour les aider à se repérer dans le temps, surtout aux notions d'hier, demain, des jours qui viennent. Après on a une ligne du temps pour les aider à se repérer dans l'année ».</i> <i>E2 : « On a des symboles de saisons, des jours de la semaine, une boule pour chaque jour, on a 365 jours dans le calendrier où chaque fois la pincette avance d'une boule. Les mois, les saisons, ça s'est affiché ».</i> <i>Sous-mains :</i> <i>E5 : « Certains ont beaucoup de peine à comprendre que c'est un outil. Il faut leur rappeler que par exemple, pour compter ils ont les nombres derrière [...] Ils ne pensaient pas utiliser ou bien dans les dictées, on met les points et ils font les majuscules, mais ils font les majuscules comme ils pensent. Je leur dis « mais vous avez le sous-main, regardez comment se font les majuscules » ».</i>
- Matériel	Mobilier scolaire (bancs)	<i>E3 : « On a des enfants toujours de plus en plus jeunes. J'avais des élèves qui ne touchaient pas les pieds par terre sur les bancs. [...] Finalement, j'ai deux bancs plus bas et les autres plus haut. En même temps, les bancs plus bas, les enfants grands en taille, pas forcément en âge, s'ils s'assoient sur ces bancs-là, ils ont les genoux au menton. Je mets les noms sur les bancs et j'ai mis les enfants en fonction de leur taille ».</i>
- Autre	Rituels	<i>E1 : selon mes observations, l'enseignante 1 réalise un rituel au début de chaque matinée. Il s'agit de principalement de compter les élèves et de faire le calendrier.</i> <i>E2 : « Après c'est sûr, certains enfants que la rigueur fait du bien, que la limite fait du bien [...] Pour Kevin [enfant avec le projet], c'était aussi bénéfique tous ces rituels ».</i> <i>E3 : « Des rituels, on a beaucoup de rituels à l'école enfantine. Pour dire bonjour le matin, on chante toujours une chanson ».</i>



Flexibilité décaulant d'adaptations spécifiques		Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Variété d'outils	Utilisation de pictogrammes, d'images	E1 : « Avoir plus d'images dans la classe [...] pour le panneau d'inscriptions et finalement, les autres enfants, ça les aidait aussi d'avoir l'image qui était là. [...] On utilise beaucoup de petits pictos, de petites images sur les calendriers, mais pas forcément liés, mais plus générale. Ceux-là je pense qu'ils sont vraiment utiles pour toute la classe ».
	Utilisation de soutien gestuel	E1 : « On a essayé d'en mettre un peu plus, notamment les jours de la semaine et puis dans d'autres activités, de les servir par rapport à lui et aussi pour le groupe [...] Mais c'est vrai qu'avec des enfants qui sont allophones, ils leur montrent plus facilement, pour se faire comprendre, quand ils n'arrivent pas par la parole ».
	Utilisation de diverses approches (visuel, auditif, kinesthésique)	E3 : « Alors ce n'est pas miraculeux, souvent je fais et je le dis 2 fois. En montrant le geste avec la consigne, je peux imaginer que ceux qui sont plus visuels qu'auditifs, ça aide. Parfois je fais répéter aussi ».
	Concrétiser les méthodes (matériel de manipulation)	E1 : « Je trouve qu'à l'école enfantine c'est quand même déjà beaucoup où ils manipulent et ils touchent et du coup pour ceux qui ont de la peine c'est bien et pour ceux pour qui c'est facile, ils ne l'utilisent presque pas ou bien ils le prennent, mais c'est déjà assez logique les réponses ».
	Utilisation de casques de protection auditive (pamirs)	E1 : selon mes observations, l'enseignante a mis en place des pamirs dans la classe après que l'enseignante spécialisée ait amené un pamir pour l'élève en projet d'intégration. E3 : « C'est l'enseignante spécialisée qui les a apportés pour Kevin. En janvier, je vais en acheter 2-3 paires pour la classe ».
- Méthode	ABC Boum	E2 : « L'ABC Boum, ça je le prends par exemple, je l'utilise pour les lettres cette année. C'est quelque chose de pratique que j'utilise et que j'ai découvert avec elle [enseignante spécialisée] ».

- Mobi- lier scolaire	Marchepied	E3 : « On avait mis un marchepied devant le lavabo. Là, j'en ai un de toute façon parce que le lavabo est haut, à hauteur normale ».
	Boîte à crayons	E5 : selon mes observations, chaque élève a une boîte avec ses crayons sur son banc.
- Espace	Emplacement vers un élève qui peut aider	E5 : « Certains autres élèves qui peuvent aider ».
	Espace de travail calme	E1 : « Ce qu'on a mis en place cette année, c'est un espace de travail calme où ils peuvent être à deux ou seul ».

Comme le souligne Ramel (2018), la flexibilité pédagogique permet l'accès à l'enseignement à tous les élèves « sans qu'il soit nécessaire [...] d'individualiser les interventions pédagogiques » (p.11). En effet, dans une école à visée inclusive, cette flexibilité pédagogique est, selon Ramel (2018), la première étape à mettre en place pour l'ensemble des élèves. En effet, il s'agirait de pratiques universelles. Cependant, Ramel (2018) déclare que les aménagements, tels qu'ils peuvent être décrits ci-dessous dans des catégories subjectives, « peuvent être mis en place pour des élèves rencontrant des difficultés plus importantes » dans un second temps (p.11).

Étant donné que mon travail s'inscrit dans une visée intégrative, j'ai choisi de ne pas analyser la flexibilité et de m'intéresser aux pratiques ci-dessous ciblées pour un ou plusieurs élèves avec ou sans projet d'intégration.

Par ailleurs, je suis consciente qu'on pourrait définir plein de pratiques. Toutefois, je les ai limitées selon un choix subjectif.

3.2. Adaptations liées à la pédagogie

- **Présentation des résultats**

Tableau 8 : Adaptations liées à la pédagogie

Adaptations liées à la pédagogie pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration		Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Temps de travail	Accorder plus de temps	E2 : à la question « vous accordez plus de temps à un enfant qui a des difficultés ? », L'enseignante répond :

		« Oui, parce que je vois qu'il ne peut pas réaliser un travail sans une aide supplémentaire, une répétition des consignes, un accompagnement ou des encouragements, des choses comme ça ». E4 : « Au niveau du temps. En général quand on fait un test, j'aime bien que les enfants puissent finir le test. Donc s'il n'a pas le temps de finir, je vais lui laisser le temps qu'il faut donc on adapte en fonction des difficultés de l'enfant ».
	Fractionner	E1 : « Je pense que le temps de travail, il peut être plus restreint pour certains enfants. Pas forcément au total, mais sur la durée. Par exemple, s'il doit faire un coloriage et que c'est difficile de faire son coloriage en une fois, il pourra faire sur 3-4 petits moments dans la matinée, des choses comme ça [...] De répartir plus de petits temps sur une matinée plutôt que d'avoir un temps qui est plus conséquent et qui demande peut-être plus de concentration [...] Par exemple, poinçonner une forme, il y en a qui vont le faire en 10 minutes et y en a qui ont besoin d'une heure et demie. Donc on ne peut pas leur demander ça en une fois. Le temps, je trouve que c'est beaucoup dans ce domaine-là ». E2 : « Par exemple, l'enfant que je sens un peu agité, qu'on se questionne s'il y aurait de l'hyperactivité, d'où vient son agitation, je mets une limite à son temps parce que je vois au départ qu'il ne supporte pas, je vois l'année passée, de rester plus de 10 minutes. C'est vrai que là, j'adapte le temps. Je ne vais pas l'obliger à rester ou on va structurer le travail en plus petits morceaux. Il va travailler un petit coup puis il va jouer et il revient ». E3 : « Quand on a un enfant qui a un trouble de l'attention, on va comprendre qu'il ne peut pas se concentrer autant qu'un autre, aussi longtemps [...] ».

		<i>alors soit je coupe l'activité, j'essaie de le recentrer un peu ou alors j'y dis « tu t'arrêtes, tu vas jouer un moment ou tu fais autre chose et on reprend plus tard, demain ». On a cette liberté à l'école enfantine. Pour moi, ce n'est pas important que ça soit fini à la minute ».</i> <i>E5 : C'est aussi découper en séquences plus courtes le travail qu'il y a à faire [...] au niveau du volume et de faire beaucoup plus pas à pas, ça veut dire « déjà fait ça, reviens, etc. ». Découper en séquence beaucoup plus [...] fractionner les choses parce que souvent je me dis qu'ils doivent être submergés ».</i>
- Volume de travail	Quantité d'exercices	<i>E4 :« Parfois, ceux qui ont de l'avance, je leur dis qu'ils ont le choix s'ils veulent faire encore 2 exercices, vous pouvez. Ils ont plusieurs possibilités pour aller plus loin. Des exercices que les autres enfants ne feraient pas forcément [...] Si je vois qu'un enfant a vraiment de la peine, je lui dis « tu fais seulement la moitié de la fiche. S'il y a 3 exercices, tu fais que la moitié de l'exercice ».</i> <i>E5 :« On peut limiter le nombre de fiches ».</i> <i>E6 :« Quand je vois qu'ils ont vraiment trop et que ça ne va pas, je leur trace des exercices que je ne juge pas trop important ».</i>
	Adapter les travaux personnels à la maison	<i>E5 :« On ne peut pas non plus charger avec les devoirs. Il faut donc commencer de choisir, parmi les travaux qu'il y a à faire, qu'est-ce qu'on veut faire comme travail le plus parlant pour lui par rapport à la matière qu'on est en train de faire [...] Le thème des devoirs sera systématiquement abordé en entretien et si c'est trop long, je vais parler avec les parents et dire « ok on peut diminuer, mais il faut savoir que, à côté de ça, au bout du compte, le résultat c'est qu'il n'aura peut-être pas atteint le même niveau de lecture » [...]. Ça peut être une décharge</i>

		<i>momentanée juste pour reprendre son souffle et partir dans la bonne direction, mais si on le fait au long terme, il faut savoir qu'il y a des conséquences ».</i>
- Méthodes	Concrétiser	<i>E1 :« Les méthodes ce qui varie c'est plus des fois de faire des choses plus concrètes. Si avec un enfant c'est trop abstrait, lui donner un matériel différent ou des petites choses comme ça. C'est un peu selon la situation que ça varie. En math souvent il y a des objets à manipuler. Par exemple, tout ce qui est nombre ».</i>
- Supports didac- tiques, va- riété d'ou- tils	Utilisation de matériel	<i>E3 :« Quand c'est des choses toutes simples comme écrire son prénom. Celui qui ne sait pas, je vais lui proposer d'aller chercher sa carte pour recopier et si cela ne fonctionne pas, je vais faire le trait pour l'aider ou voilà ».</i>
	Utilisation d'images, pictogrammes	<i>E5 :« En 4H, les consignes, ils devraient pouvoir les lire c'est clair, mais on peut faire aussi un petit dessin pour ceux qui ont des difficultés [...] Pour ceux qui ont du mal, ça peut simplifier les choses ».</i>
	Utilisation de diverses approches (visuel, auditif, kinesthésique)	<i>E3 :« Ce que je fais aussi, ça je l'ai appris dans un cours qu'on a eu avec l'établissement, pour les allophones. Quand je donne une consigne, ils viennent vers moi et je montre toujours avec les doigts. Je n'essaye pas plus que 3 consignes, sinon après c'est fichu ».</i>
	Réaménagement du texte	<i>E6 :« J'utilise beaucoup les couleurs, mais d'abord je lui demande si ça l'aide ». À la question : « donc les couleurs, ça veut dire que vous entourez des choses en couleurs ? » l'enseignante répond : « Oui avec les stabilos ».</i>
	Supports visuels différents	<i>E5 : à la question « vous m'aviez dit justement par rapport à la copie des devoirs, que vous donniez une feuille à côté pour copier ? », l'enseignante répond : « oui ».</i>
- Autres	Lecture de consignes	<i>E4 :« Plusieurs élèves avec les mesures ODED, qui avaient le droit qu'on leur lise les consignes ».</i> <i>E6 :« Je lis aussi les consignes pour les objectifs</i>

		revus à la baisse (OAir) pendant les évaluations ».
Adaptations liées à la pédagogie pour l'élève en projet d'intégration		Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Temps de travail et volume de travail	Aller au rythme de l'élève	E1 : selon mes observations, l'élève ne réalise pas forcément toutes les étapes d'une activité. Il fait parfois une étape au lieu de toutes les faire. Il va à son rythme. E4 : « Alors lui c'est qu'on peut vraiment aller à son rythme, on travaille au rythme de Fabio [enfant en projet d'intégration] [...] Après au français, il a souvent son travail à lui. Il sort de la classe et quand il ne sort pas de la classe, il a un autre travail que les autres ». E5 : selon mes observations, la tâche demandée pour un bricolage a été allégée pour l'élève. Il a fait des traits à la place de points lorsque les élèves devaient décorer un triangle avec des feutres. E6 : « Il fait à son rythme ».
	Quantité d'exercices	E5 : « Je lui ai dit « écoute, tu n'es pas [...] obligé de tout faire ».
- Méthodes	Concrétiser « ABC Boum »	E1 : « Avec l'enfant en intégration, on utilise un jeu avec des petits bois pour compter ». E2 : « Il y a des outils qu'elle a utilisés pour l'apprentissage des lettres que j'ai trouvé très intéressant, notamment l'ABC Boum ».
- Supports didactiques, variété d'outils	Pictogrammes, Images	E1 : selon mes observations, des images ont été mises en place dans la classe pour l'élève en projet. L'enseignante annonce l'activité à l'élève en projet d'intégration et ce dernier va mettre le picto sur une planche dédiée au plan de la journée. « C'est vrai qu'avec le projet d'intégration on a mis plus de pictos, surtout pour l'enfant qui en a besoin,

		<i>mais les autres enfants aiment aussi voir ce qu'il met et parfois ils lui rappellent qu'il faut aller mettre l'image [...] les pictos sur le déroulement de la journée, c'est presque plus un côté surveillance de ce qu'il a fait ou lui rappeler qu'il a oublié de le faire, que personnel ».</i> <i>E5 :« Pour Marc [enfant en projet d'intégration], ça l'aide de faire un dessin, car sinon il ne sait pas vraiment ce qu'il doit faire ».</i>
	Soutien gestuel	<i>E1 :« On a quelques gestes de bases avec l'enfant qui est en intégration ».</i>
	Réaménagement du texte	<i>E5 :« Par rapport à l'écriture, j'agrandis, pour des enfants qui lisent peut-être un peu plus difficilement et Marc [enfant en projet d'intégration] aussi, j'agrandis le format ou pour l'écriture aussi, j'agrandis le format ».</i>

Il ressort des entretiens que les élèves ayant un projet d'intégration ne peuvent, parfois, pas suivre toutes les étapes d'un travail. C'est pourquoi certaines enseignantes déclarent qu'il est nécessaire de tenir compte du rythme de l'élève tant au niveau du temps qu'au niveau du volume demandé à l'enfant. Par exemple, comme le soulève l'enseignante 5, il peut s'agir d'informer l'élève en projet d'intégration ainsi que son camarade qui l'aide, qu'ils ne sont pas obligés de réaliser l'exercice au complet. Bien que certaines enseignantes utilisaient d'ores et déjà les images ainsi que les pictogrammes avant d'accueillir un enfant en projet d'intégration, l'enseignante 1 a mis en place d'avantages de pictogrammes et d'images. Par ailleurs, l'enseignante 5 relève qu'un dessin est plus bénéfique pour la compréhension. C'est pourquoi ces derniers seront analysés dans cette catégorie tout comme le soutien gestuel. Comme nous pouvons le voir au point 3.1. « flexibilité », certaines enseignantes utilisent parfois le soutien gestuel avec tous les élèves. On constate notamment que le texte est parfois, comme le déclare l'enseignante 5, réaménagé en agrandissant le format par exemple, pour l'élève en projet d'intégration ainsi que pour d'autres élèves ayant ce besoin.

- **Analyse : adaptations liées à la pédagogie**

Temps et volume de travail (aller au rythme de l'élève / tenir compte du rythme)

Chaque enfant a des capacités propres et un fonctionnement singulier. En effet, « les élèves ne présentent pas tous les mêmes capacités de concentration et d'attention à la tâche » (Blache, 2010, citée par Égron, 2010, p.259). Les enfants ont leur propre rythme d'apprentissage. Bien qu'il soit important de reconnaître cette différence, il est cependant nécessaire de faire évoluer les élèves. Dans le cas des enseignantes 1, 4, 5 et 6, on observe qu'une adaptation du temps ou du volume de travail est mise en place pour l'enfant en projet d'intégration. Cette démarche permet de prévoir, selon les besoins repérés, une fréquence différente de travail autour d'une compétence ciblée (Blache, 2010, citée par Égron, 2010). Toutefois, bien qu'il soit important de tenir compte des capacités de l'élève, il faut prévoir des activités lui permettant d'avancer dans les apprentissages. En effet, il est du ressort des enseignants de faire évoluer l'enfant en le stimulant si besoin. Contrairement au terme « aller au rythme de l'élève », celui de « tenir compte du rythme de l'élève » permet à l'enseignant de fixer des objectifs ciblés dans un temps défini. De ce fait, l'enfant évolue tout en ayant des échéances à tenir.

Méthode

Certaines enseignantes interviewées déclarent avoir recours à la manipulation d'objets pour aider les élèves. Cette variation, comme décrite par l'enseignante 1 ci-dessous, permet aux enfants d'avoir un moyen différent pour comprendre certaines choses abstraites.

« Par exemple, pour ceux pour qui s'est encore abstrait ou bien d'ordrer la suite numérique. Une fois ça sera peut-être avec des dés, une fois ça sera peut-être avec des images de doigts, une fois ça sera peut-être avec des cartes, des objets, ce genre de choses, des petits paniers avec des objets dedans. Essayer de varier un peu les moyens. Avec l'enfant en intégration, on utilise un jeu avec des petits bois pour compter ». (Enseignante 1)

En effet, « le corps est le média privilégié entre l'enfant et le monde [...] Même lorsqu'ils utilisent des fonctionnements cognitifs plus évolués, la manipulation, le passage par le support visuel lui sont souvent d'une grande aide » (Kingler-Vetter, 2010, citée par Égron, 2010, p.57).

Le corps est notamment mis en action dans la méthode « ABC Boum » relevée par l'enseignante 1 étant donné qu'il s'agit d'une méthode utilisant les gestes. Dans ce cas,

l'enseignante spécialisée utilise cette méthode avec l'élève en projet d'intégration. En effet, les élèves en projet d'intégration ne suivent pas forcément la méthode officielle utilisée pour tous les élèves. Étant donné qu'ils bénéficient d'un programme adapté à leurs capacités, ces derniers travaillent avec des méthodes spécifiques à leurs besoins. Toutefois, dans ce cas, la méthode « ABC Boum » a été instaurée par l'enseignante ordinaire pour l'ensemble des élèves. Cependant, elle n'évolue pas au même rythme qu'avec l'élève en projet d'intégration.

Supports didactiques, variété d'outils

- **Images, Pictogrammes**

Pour l'enseignante 1, la mise en place d'images dans la classe était tout d'abord pensée pour l'enfant en projet d'intégration dans le but d'obtenir un support visuel pour l'aider. En effet, lorsqu'il s'agit de savoir si les images sont bénéfiques, l'enseignante 1 répond :

« Oui alors lié au projet d'intégration, mais finalement les autres en bénéficient autant [...] ils arrivent mieux à se repérer avec les images, qu'avec le texte. C'est un repère visuel qui les aide ». (Enseignante 1)

On constate que cette adaptation, à la base, pensée pour l'enfant en projet d'intégration, a été mise en place pour la classe tout entière. Comme le souligne Godin (2010), « certaines images aident à la compréhension » (p.154). En effet, le fait de mettre des images au panneau d'inscription, comme le décrit l'enseignante 1, peut aider les élèves à mieux identifier les items de ce panneau. Par ailleurs, les images permettent notamment aux enfants de comprendre certaines notions écrites. L'enseignante 5 réalise un dessin pour que l'élève comprenne ce qui lui est demandé. Elle déclare que :

« Parfois, il y a des mots trop compliqués ou des consignes, quand on veut les mettre par écrit, ça fait beaucoup de mots. Alors quand on fait un dessin, un geste, ça raccourcit pas mal les choses et pour ceux qui ont du mal, ça peut simplifier les choses ». (Enseignante 5)

Tout comme les images, les pictogrammes sont parfois utilisés en classe pour faciliter la communication avec les élèves. « On appelle pictogramme ou « picto » un dessin simplifié désignant le plus clairement possible une action à faire ou un concept plus abstrait comme une émotion » (Le Gouill, Benoit, Gagnon, & Delude, 2011, p.23). Certains enseignants, tout comme l'enseignante 1, utilisent les pictogrammes pour

structurer le temps. Comme le soulignent Le Guill et al. (2011), cette démarche aide l'enfant à voir la journée « avancer ». Par ailleurs, en demandant à l'élève en projet d'intégration de poser le pictogramme, l'enseignante fait notamment participer les autres élèves, qui observent si l'enfant a bien placé le pictogramme. En effet, l'enseignante 1 déclare :

« Les autres enfants aiment aussi voir ce qu'il met et parfois ils lui rappellent qu'il faut aller mettre le picto [...] les pictos sur le déroulement de la journée, c'est presque plus un côté surveillance de ce qu'il a fait ou lui rappeler qu'il a oublié de le faire, que personnel ». (Enseignante 1)

Dans ce cas, cela a également permis d'établir un lien entre les enfants. Toutefois, il faut que cette démarche reste bienveillante entre eux et qu'elle ne devienne pas synonyme de moquerie si l'enfant oublie de poser un picto.

- **Soutien gestuel**

Comme le déclarent Colletta et Batista (2010), les premiers gestes permettent à l'élève d'exprimer davantage que ce qu'il arrive à verbaliser. Par la suite, il peut utiliser les gestes en combinaison avec les mots. En interagissant avec les enfants à l'aide de gestes, l'enseignant leur offre une aide supplémentaire à la compréhension de ce qu'elle énonce. En effet, si l'enfant n'arrive pas à verbaliser, il peut s'exprimer à l'aide de gestes. En connaissant leur signification, l'enseignant comprend l'élève et peut interagir avec lui. En effectuant le soutien gestuel avec l'élève en projet d'intégration, l'enseignante 1, par exemple, réalise qu'ils sont également utiles pour d'autres enfants, tels que les élèves allophones. C'est pourquoi elle décide de mettre en place le soutien gestuel pour l'ensemble des élèves en sachant qu'ils n'en auront pas tous besoin. Cette flexibilité découlant d'une adaptation, à la base, prévue pour l'élève en projet d'intégration permet aux élèves de communiquer entre eux notamment.

- **Réaménagement du texte**

Parfois, le texte peut être aménagé pour permettre aux élèves de travailler avec. Ce réaménagement peut s'effectuer de différentes manières. L'enseignante 5, par exemple, adapte si nécessaire le support textuel pour les élèves. En effet, si ces derniers, tout comme l'élève en projet d'intégration, ont de la difficulté à lire, l'enseignante agrandit le format de l'écriture. Par ailleurs, Kingler-Vetter (2010, citée par Égron, 2010) déclare

que « les supports de travail (feuille, classeur, ...) privilégient une présentation simple, aérée, structurée, régulière et prévisible » (p.57).

3.3. Adaptations liées au matériel

- **Présentation des résultats**

Tableau 9 : Adaptations liées au matériel

Adaptations liées au matériel pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Supports informatiques (ordinateur, tablette)	<i>E1 : à la question « par rapport aux adaptations liées au matériel, est-ce que tu as mis des choses en place ? Par exemple : des supports informatiques, un téléphone, des logiciels ». L'enseignante répond :</i> <i>« Alors pas forcément en cas d'aides. Plutôt pour ceux qui sont avancés. Parfois on a fait des activités liées aux sons et pis ils pouvaient aller faire un jeu sur la tablette qui allait déjà un pas plus loin ».</i> <i>E4 : « J'ai dû adapter, car c'était des élèves qui avaient des difficultés à écrire, donc ils écrivent sur l'ordinateur ».</i>
- Mobilier scolaire (bancs)	<i>E3 : « J'ai un enfant que je soupçonne d'avoir un trouble de l'attention, peut-être de l'hyperactivité. [...] Cet élève-là (TDA), il est sur un grand banc, mais je l'ai mis contre le mur pour qu'il ait les pieds par terre et le dos appuyé ».</i>
- Mobilier scolaire (autre)	<i>E3 : « J'avais une élève qui avait un problème de croissance et on avait mis un marchepied devant le lavabo ».</i> <i>E5 : selon mes observations, une boîte pour ranger certains crayons de couleur, un crayon de papier et une gomme a été mise en place pour un élève en particulier au départ avant d'être utilisée pour tous.</i>
Adaptations liées au matériel pour l'élève en projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Utilisation de casques de	<i>E1 : « Les papiers pour se couper du bruit de la classe.</i>

protection auditive (pamirs)	<i>C'était pour l'élève intégré à la base ».</i> <i>E3 : à la question « vous avez aussi des pamirs ? » L'enseignante répond : « Alors c'est l'enseignante spécialisée qui les a apportés pour Kevin [enfant en projet d'intégration]. En janvier, je vais en acheter 2-3 paires pour la classe ».</i>
- Outil	<i>E1 : « On a une paire de ciseaux qui est plus facile d'utilisation ».</i>
- Support informatique (tablette)	<i>E3 : « Kevin [enfant avec le projet d'intégration] va recevoir une tablette prochainement. Je ne sais pas encore comment ça va s'intégrer, je me réjouis de voir, vraiment [...] c'est un enfant qui a des problèmes de communication. Il n'a pas la parole, enfin, il l'a très peu. Il fait des sons, des petits cris, des gestes. C'est pour l'aider, pour qu'il fasse comme les autres, communiquer. Après, je ne peux pas dire beaucoup plus, car je ne sais pas de quelles manières ça va être utilisée cette tablette en fait ».</i>
- Mobilier scolaire (plan incliné)	<i>E6 : « Il y a l'élève du POOL 1 qui a un plan en bois incliné pour lui faciliter la lecture des consignes, enfin je ne sais pas ».</i>

Le mobilier scolaire peut parfois être adapté pour répondre aux besoins des élèves. Nous pouvons voir qu'un plan incliné a été mis en place pour l'élève en projet d'intégration. Par ailleurs, certains outils spécifiques aux capacités de l'élève sont notamment utilisés pour lui permettre de réaliser les activités (ex : paire de ciseaux). Deux enseignantes ont également mis en place des casques de protection auditive « pamirs » qui étaient, au départ, prévus pour l'élève en projet d'intégration. Toutefois, l'une des enseignantes a fait preuve de flexibilité et ces derniers ont, par la suite, été mis à disposition de l'ensemble de la classe. Nous pouvons voir que les ordinateurs et tablettes sont utilisés parfois pour aider l'enfant qui en a besoin. Dans le cas de cette recherche, un élève en projet d'intégration dispose de sa propre tablette dans le but de lui permettre de communiquer étant donné qu'il n'a pas la parole.

- **Analyse : adaptations liées au matériel**

Les casques de protection auditive « pamirs »

Le bruit dans les classes peut déranger les élèves dans leurs apprentissages. En effet,

lorsqu'ils doivent se concentrer, ces derniers ont parfois besoin de calme. L'enseignante 3 relève que l'enseignante spécialisée a mis en place des « pamirs » pour l'élève en projet d'intégration afin qu'il puisse se couper du bruit. En effet, l'enseignante déclare :

« Elle [l'enseignante spécialisée] a vu que ça le dérangeait le bruit, il était agressé par le bruit. Mais après, lui il en fait aussi du bruit. [...] C'est plus lorsque tu dois te concentrer sur un travail spécifique, pas dans les jeux libres ». (Enseignante 3)

On peut donc comprendre que l'objectif est de permettre à l'enfant de mieux se concentrer en n'étant pas perturbé par le bruit de la classe.

Outil adapté (paire de ciseaux)

Afin de permettre à l'élève en projet d'intégration de réaliser l'activité tout comme ses camarades, l'enseignante 1 lui propose d'utiliser un ciseau adapté à ses capacités. Selon mes observations et un échange avec l'enseignante spécialisée, l'enfant a des difficultés visuo-spatiales. De plus, sa motricité ne lui permet pas d'utiliser un ciseau ordinaire. C'est pourquoi, l'enseignante lui propose d'utiliser un ciseau adapté pour palier à ses difficultés. Grâce à cet aménagement, l'autonomie de l'élève est améliorée. En effet, il peut effectuer la tâche seul grâce à cet outil.

Supports informatiques

Dans le cas de l'élève en projet d'intégration de l'enseignante 1, une tablette spécifique à ses besoins va être mise en place. En effet, la communication est difficile pour ce dernier. Bien que la manière dont cette adaptation sera mise en place ne soit pas totalement connue par l'enseignante, l'objectif est qu'il puisse faire comme les autres, communiquer. On peut donc supposer que cette technologie « vient répondre à un besoin individuel spécifique qui compromet la capacité de l'élève à participer pleinement au curriculum général de la classe ordinaire » (Rousseau & Angelucci, 2014, p.8). Comme le soulignent Rousseau et Angelucci (2014), en mettant en place une aide technologique, les enseignants visent à adapter le milieu aux besoins individuels de l'élève. On peut également supposer que cet outil favorise l'intégration de l'élève. En effet,

« Les technologies d'aide permettent aux élèves en situation de handicap de devenir des parties intégrantes du groupe des pairs, de participer activement au processus d'apprentissage, d'améliorer les capacités sociales et de

communication et d'acquérir une plus grande confiance en soi » (Rousseau & Angelucci, 2014, p.51).

Contrairement à l'élève en projet d'intégration qui dispose, dans le cas relaté, d'une tablette qui lui est propre, il arrive parfois que les élèves aient accès à cet outil pour répondre à des besoins spécifiques. Par exemple, l'enseignante 6 explique que les tablettes remplacent le dictionnaire :

« Au lieu d'aller chercher le dictionnaire, ils peuvent prendre la tablette aussi ».
(Enseignante 6)

Il peut s'agir, comme nous l'avons vu au point 3.1. de la flexibilité de l'enseignant étant donné qu'elle laisse des tablettes à disposition des élèves lorsqu'ils ont en besoin.

Mobilier scolaire (plan incliné)

Dans le cas de l'enseignante 6, on constate que l'élève en projet d'intégration dispose d'un plan incliné. À la question de savoir si c'est pour l'aider à voir mieux, l'enseignante répond :

« Oui. Il a aussi des difficultés à écrire, à recopier c'est trop compliqué. Je pense que c'est lié à son retard mental ». (Enseignante 6)

En agissant sur l'environnement, l'enseignante permet à l'élève de réaliser les activités demandées. Dans le cours d'ergothérapie donné par Guye et Farias-Frey (2018), le plan incliné est l'une adaptation proposée pour les élèves dyspraxiques.

3.4. Adaptations liées à l'espace

- **Présentation des résultats**

Tableau 10 : Adaptations liées à l'espace

Adaptations liées à l'espace pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Place attribuée en fonction des besoins de	E2 :« Dans le cas où j'ai un enfant qui ne verrait pas bien, je peux attribuer une place devant, plus en face de moi,

l'élève	<i>plus près de moi, si c'est un élève qui a besoin de ce contact pour être plus calme, plus sécurisé ».</i> E4 : « <i>C'est arrivé qu'il y ait des élèves qui ne voyaient pas bien qu'on les a mis devant parce qu'on sentait que c'était plus compliqué derrière ».</i> Selon mes observations, un élève est au fond de la classe. L'enseignante m'informe que c'est pour qu'ils puissent se concentrer. E5 : « <i>Il y a Louis [enfant sans projet d'intégration], qui dérangeait beaucoup les autres, je l'ai éloigné. [...] Finalement, d'une certaine manière, comme ça il a moins de conflits avec les autres à propos de son matériel ».</i>
- Emplacement vers un élève qui peut aider	E3 : « <i>Après aider, il y a d'autres ressources, c'est un copain qui va expliquer [...] je le fais peut-être dans des activités où je sais que ça va marcher. Si c'est trop compliqué, j'y vais moi ».</i> E4 : « <i>Ceux qui ont de la facilité vont donner un coup de main ».</i> E6 : « <i>Ceux qui ont des difficultés, en général, j'essaie de les mettre à côté des personnes calmes ou bien des personnes qui peuvent les aider [...] Je les autorise aussi, s'ils ne comprennent pas mes explications, à aller vers les autres copains, copines, pour qu'ils puissent expliquer avec leurs mots ça aide aussi ».</i>
Adaptations liées à l'espace pour l'élève en projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Place attribuée en fonction des besoins de l'élève	E1 : « <i>En le mettant au bout du banc, c'était pour capter son attention ».</i>
- Espace de travail calme	E1 : « <i>Même pour les activités un peu plus spécifiques, cette année elle a un petit coin qui est un peu plus calme qui est dédié à ça. Elle peut s'installer là si nécessaire ».</i>

	E2 :« On avait une autre utilité à cette table avant, ils allaient jouer, mais là du coup, on l'a laissé libre pour que quand elle vient, ils [l'élève en projet d'intégration et l'enseignante spécialisée] puissent facilement se mettre là. Si on veut, il a son petit coin prévu ».
- Place précise vers l'enseignant spécialisé lors des regroupements et dans d'autres endroits.	E1 :« On a aussi mis l'enfant en intégration à un bout pour qu'il soit vers l'enseignante spécialisée comme ça elle peut l'aider à faire des gestes ou participer ». E3 :« Il y a justement Kevin [enfant en projet d'intégration], je l'avais mis là au bout du vestiaire. Surtout pour que l'enseignante spécialisée, si elle a besoin de l'aider, elle ne doive pas aller, parce que j'ai un vestiaire étroit ».
- Emplacement vers un élève qui peut aider	E5 :« L'emplacement, je me suis dit « Tina [enfant sans projet d'intégration], elle a une petite sœur, elle a de la facilité, elle peut prendre du temps, elle a de la facilité aussi au bricolage, elle peut prendre du temps pour l'aider, le stimuler ». En plus, là c'était aussi par rapport à la taille, donc il fallait le mettre dans cette zone-là [...] Il faut remplir dans le livre, c'est vrai, l'autre fois il y avait une de ces grilles de mots cachés, un enfant qui a été très patient a fait avec lui ».

Par rapport aux adaptations liées à l'espace, on remarque que la place attribuée à certains enfants interpelle les enseignantes. Ces dernières accordent de l'importance à cet emplacement. Comme le relève l'enseignante 1, les besoins de l'élève, tels que la vision par exemple, sont à prendre en compte. Le comportement des enfants peut également être une variable à considérer. Parfois, être à côté d'un autre élève pouvant aider en cas de besoin est une alternative employée par les enseignantes. Cette dernière est notamment utilisée par une enseignante pour son élève en projet d'intégration.

D'autres adaptations liées à l'espace pour l'élève en projet d'intégration sont également mises en place. Il s'agit de la place attribuée en fonction des besoins, l'emplacement près de l'enseignant spécialisé dans les classes de 1H et 2H, notamment lors des activités de groupe. On constate qu'un espace de travail aménagé pour l'élève en projet d'intégration a été agencé par deux enseignantes de 1H et 2H.

- **Analyse : adaptations liées à l'espace**

Un espace adapté à l'enfant en projet d'intégration a été installé, comme le souligne l'enseignante 2, dans le but de procurer un endroit de travail calme et plus petit. En effet, cette dernière soulève les raisons pour lesquelles cet endroit a été pensé :

« Plutôt pour le calme, je pense, et l'espace, car ces tables ici, je les occupe vraiment beaucoup. Moi je me trouve beaucoup plus ici, dans cette partie-là de la classe où on fait plus de choses scolaires. J'ai souvent plusieurs enfants en travail ici et de l'autre côté, il y a plus des zones libres ou de jeux libres ». (Enseignante 2)

Comme le souligne Kingler-Vetter (2010, citée par Égron, 2010), « il est parfois préférable d'être dans un espace réduit ou face à un mur que face à un espace trop large » (p.56). Cette place pour l'élève lui permet d'être au calme dans un espace plus petit avec la présence de l'enseignant spécialisé ou non.

En effet, il est possible que les enfants aient besoin d'un endroit spécifique pour entrer dans les apprentissages. Il peut, comme nous l'avons vu dans le tableau ci-dessus, s'agir d'un emplacement à proximité de l'enseignant spécialisé ou d'un élève en particulier. Pour les élèves en projet d'intégration, cette démarche a été entreprise pour favoriser la participation de l'enfant et l'aider en cas de besoin. Toutefois, il faut tenir compte des besoins de l'élève ainsi que de ses relations avec ses camarades. En effet, Kingler-Vetter (2010, citée par Égron, 2010) relève que « le choix de la place de l'élève dans la classe [...] se fera en fonction de son besoin de canalisation, de sa capacité d'attention et de ses relations avec ses camarades » (p.56). Lorsque les élèves se retrouvent en collectif, leur emplacement demande une attention particulière de l'enseignante.

3.5. Modifications liées aux exigences

- **Présentation des résultats**

Tableau 11 : Modifications liées aux exigences

Modifications liées aux exigences pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations
- Réadaptations d'exercices	E6 : « Après je fais des tests différents pour ceux qui ont des objectifs allégés parce qu'il y a aussi des élèves qui

	ont des objectifs allégés et des dérogations aussi. À eux, je leur fais des tests réduits, plus aérés [...] alors les objectifs c'est les mêmes que les autres simplement que lorsque je fais les tests, je prends les exercices des tests normaux et je cible. Par exemple, s'il y a 5 phrases à faire, j'en mets 2 pour les objectifs revus à la baisse [allégés] ».
Modifications liées aux exigences pour l'élève en projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Objectifs d'apprentissage différents	E1 : « Il a un programme adapté à ses capacités. Ce n'est pas à ma charge, c'est à la charge de l'enseignant spécialisé qui le suit. [...] non alors il ne suit pas du tout les mêmes objectifs que les autres élèves. Il ne doit pas suivre le plan d'études romand, il a son propre programme qui est évalué chaque année selon ses capacités. Du coup, il progresse à son rythme ». E2 : à la question « ce n'est pas toi qui fixes les objectifs ? », l'enseignante répond : « non ». E3 : « Après c'est dans le travail qu'il fournit, les objectifs qui ne sont pas les mêmes [...] c'est des objectifs que l'enseignante spécialisée a posés ». E4 : « Pour Fabio [élève en projet d'intégration], je ne dois pas y mettre de notes. Je ne dois pas remplir de rapport. Là, il fait avec nous, il suit, il fait son test, mais je ne vais pas lui mettre de note de religion par exemple [...] en français, il fait des fois avec nous, mais ce n'est pas à moi de le noter et d'y poser des objectifs [...] on ne doit plus l'évaluer, on n'est pas censé lui mettre de notes, on ne doit pas remplir de rapport ». E5 : « Alors Marc [élève en projet d'intégration], c'est clair qu'il n'y a pas d'évaluation. C'est différent [...] alors quand c'est une évaluation, en principe on fait l'évaluation, c'est la même pour tout le monde. À part

	<i>pour Marc, qui lui, n'a pas les mêmes objectifs donc pas d'évaluation [...] alors j'ai fait un test, mais Marc c'est clair qu'il ne l'a pas fait [...] Après, c'est vrai qu'on a fait une petite évaluation sur les anneaux, c'est vrai que je ne peux pas lui demander ce qui a été demandé aux anneaux ».</i> <i>E6 : à la question « par contre le POOL 1 il n'a pas les mêmes objectifs et il n'est plus de votre ressort, c'est ça ? » L'enseignante répond : « le POOL 1, non il n'est pas de mon ressort [...] des objectifs ou des évaluations, on ne doit rien faire nous ».</i>
--	--

La différenciation quant aux objectifs d'apprentissages identifiés pour l'élève en projet d'intégration est l'élément qui ressort chez l'ensemble des enseignantes interrogées. En effet, ces dernières révèlent que l'enfant en projet d'intégration dispose de ses propres objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, ces derniers, ciblés pour l'élève en projet d'intégration, sont fixés par l'enseignant spécialisé.

- **Analyse : modifications liées aux exigences**

Objectifs d'apprentissage différents

Blache (2010, citée par Égron, 2010) met en évidence « qu'il est souhaitable d'identifier très précisément pour chaque élève [...] la compétence sur laquelle on veut se centrer et faire porter l'apprentissage » (p. 272). Il ressort chez toutes les enseignantes interrogées que l'élève en projet d'intégration bénéficie d'objectifs d'apprentissage différents de ceux définis pour les élèves de la classe ordinaire. En effet, l'enseignant spécialisé est mandaté entre autres, pour fixer des objectifs d'apprentissage spécifiques en tenant compte des capacités de l'enfant. Dans le cas de cette recherche, les enseignants spécialisés s'appuient sur l'outil « PPI » pour établir les objectifs. L'élaboration de ce projet personnel d'intervention débute par une évaluation des forces et besoins de l'élève. Il se poursuit par une discussion de la situation entre les intervenants avant de se terminer par la rédaction du PPI (Goupil, 2004). Par la suite, l'enseignant s'appuie sur ce dernier pour permettre à l'enfant d'avancer dans ses apprentissages. Étant donné qu'il s'agit d'un projet propre à l'individu en fonction de ses besoins, l'élève ne réalise pas forcément les objectifs fixés par l'enseignante ordinaire pour l'ensemble de la classe. En effet, l'élève en projet d'intégration dispose de ses propres objectifs.

3.6. Attitudes de l'enseignant

- Présentation des résultats

Tableau 12 : Attitudes de l'enseignant

Attitudes de l'enseignant pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Rassurer l'enfant et être présent	E1 : « Pour un enfant qui a besoin d'être rassuré, c'est vrai que je serai plus facilement à côté de lui et faire les deux- trois premiers exercices ensemble et lui dire « c'est bien, tu peux continuer, je reviens dans un petit moment voir si ça joue [...] alors certains oui, ça les rassure beaucoup si on est là. Par exemple, Alice, elle a souvent de la peine, elle ne sait pas si c'est juste. Si on n'est pas à côté, elle ne va beaucoup avancer ». E4 : « Je vais passer soit dans les groupes, soit vers chacun pour les aider, relire, éventuellement faire le premier exercice ensemble ».
- Positiver, quittancer, dédramatiser	E3 : « Alors toujours dans le positif, déjà ça. Ça peut aussi être de quittancer, de dire « là je vois que c'est un peu compliqué pour toi, mais en fait ce n'est pas grave, on est aussi là pour apprendre à l'école ». Surtout de dédramatiser, je le vois pour des élèves qui paniquent ou qui se mettent à pleurer parce que c'est compliqué. Il y en a toujours un ou l'autre dans la classe ».
- Bienveillance, patience, regard que l'on porte	E2 : « Moi je pense que le regard, un regard qu'on porte sur l'enfant, c'est le déclencheur de tous les apprentissages. Si ce regard, il peut toujours être ouvert malgré la difficulté, malgré ce que vit l'enfant, mais se dire qu'il y a toujours la possibilité de développement, que ça ne va pas s'arrêter là, qu'il a les possibilités de grandir. Si on a cette ouverture-là, je pense que c'est l'essentiel pour déclencher un apprentissage [...] cette patience, la bienveillance engagée, le respect et l'accueil de la différence avec cette ouverture sur les possibles, que l'enfant a des difficultés oui aujourd'hui, mais ça ne veut pas dire que

	<i>ça sera toujours comme ça, demain et après-demain. Je pense que c'est les piliers ça ».</i>
- Répéter	<i>E6 : « S'il a envie de comprendre, ça ne me pose pas de problèmes d'y répéter je ne sais pas combien de fois ».</i>
- Encourager	<i>E4 : selon mes observations, l'enseignante encourage les enfants sans projet d'intégration.</i> <i>E6 : « Je mets des mots d'encouragements, par exemple, s'il y en a qui ont fini un exercice et qui ont tout juste, je mets bien à côté puis après ils sont un peu contents. Quand je rends les évaluations, s'il y a 6, 5 et demi ou 5, ils ont aussi des encouragements ».</i>
Attitudes de l'enseignant pour l'élève en projet d'intégration	<i>Verbatims et observations</i> <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Rassurer l'enfant et être présent	<i>E2 : « C'est vrai qu'au départ c'était beaucoup de temps, car chaque fois qu'il y avait un travail de bricolage ou un travail scolaire, il ne pouvait pas travailler seul à une table, il ne pouvait pas. Sinon il faisait n'importe quoi, son bricolage n'avait pas d'allure, ça allait même jusqu'à dessiner sur la table ou bien à s'étaler, à quitter le travail alors que le travail n'était pas réalisé. Il ne pouvait pas rester tout seul à une table. Donc chaque fois qu'il y avait quelque chose à faire, il fallait être à côté ».</i> <i>E6 : « Il [l'enfant avec projet d'intégration] a besoin de beaucoup venir chercher l'approbation ou me dire « c'est bien ça ? » ou venir me dire ses idées. Il a besoin de beaucoup parler. On a le temps, mais c'est vrai que si chaque élève prend le même temps que lui, on y passe le week-end et les vacances ».</i>
- Bienveillance, patience, regard que l'on porte	<i>E2 : « Tout au départ, rester 10 minutes sur un banc c'était compliqué, mais je me dis que là notre adaptation à nous c'est d'avoir cette patience, de comprendre qu'il [l'enfant avec projet d'intégration] ne fait pas exprès et de le ramener gentiment au cadre, mais dans la mesure de ce qui est possible ».</i>

De manière générale, on constate que les attitudes des enseignantes sont variées. Il peut s'agir d'encouragements, de répétitions, etc. Elles font notamment preuve de bienveillance, de patience envers les élèves. Par rapport aux attitudes envers les élèves en projet d'intégration, on relève que ces derniers demandent une attention plus grande pour les enseignantes 2 et 6.

- **Analyse : attitudes de l'enseignant**

Rassurer l'enfant et être présent

Dans le cas de l'enseignante 2, l'élève en projet d'intégration n'est pas totalement autonome. En effet, cette dernière déclare :

« Il ne pouvait pas rester tout seul à une table. Donc chaque fois qu'il y avait quelque chose à faire, il fallait être à côté ». (Enseignante 2)

De ce fait, l'enseignante doit être présente auprès de l'élève. Cette action lui demande du temps qu'elle ne peut, alors, pas attribuer aux autres enfants de la classe. En ce qui concerne l'enseignante 6, l'enfant en projet d'intégration se rend souvent vers cette dernière pour rechercher son approbation. De ce fait, l'enseignante doit le rassurer. Il a notamment besoin d'être écouté et cela demande du temps de la part de l'enseignante. Comme le déclarent Venet et al. (2009, cités par Schmidt, 2009, p.65),

« Si [les élèves] perçoivent l'enseignante comme un adulte capable de répondre à leurs besoins, les élèves devraient développer non seulement une bonne estime d'eux-mêmes sur le plan cognitif, mais aussi un sentiment de confiance dans la disponibilité de l'enseignante, sur laquelle ils pourront s'appuyer pour explorer l'univers de la connaissance ».

On peut donc supposer que cette attitude est importante pour le développement de l'élève.

Bienveillance et patience

Le dictionnaire Linternaute définit la bienveillance comme étant « la capacité à se montrer indulgent, gentil et attentionné envers autrui d'une manière désintéressée et compréhensive ». En faisant preuve de bienveillance, on peut donc supposer que l'enseignant est compréhensif et indulgent envers le comportement de ses élèves. Dans le cas

de l'élève en projet d'intégration de l'enseignante 2, une part de bienveillance est mise en place par cette dernière. En effet, lorsqu'il ne tient pas en place, l'enseignante fait preuve de compréhension et tente de le ramener calmement. Pour cela, il lui faut, comme elle le cite, de la patience. Cette bienveillance et patience de la part de cette enseignante peuvent être réalisées, non pas uniquement pour l'enfant en projet d'intégration, mais notamment pour d'autres élèves.

Je pense que ces dernières devraient faire partie des attitudes « universelles » de chaque enseignant indépendamment de sa population d'élèves.

3.7. Mesures de soutien

- **Présentation des résultats**

Tableau 13 : Mesures de soutien

Mesures de soutien pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Enseignant spécialisé (forme 2 : travail en collaboration avec l'enseignante dans la classe)	E3 :« Dans la classe, il y a encore une enseignante spécialisée qui vient pour toute la classe. Elle vient, alors normalement c'est 2 leçons une semaine sur 2, mais elle a décidé de venir 4 à 6 semaines d'affilée dans une classe et après dans l'autre en bloc comme ça. Elle prend les élèves dont je lui parle pour travailler certaines notions, des enfants qui ont des difficultés. C'est une aide pour la classe en fait qu'on a, ce n'est pas du tout pour un élève en particulier ». E6 :« Marie [enseignante spécialisée de l'école] qui vient une leçon par semaine pour les maths ».
- Enseignant spécialisé (forme 3 : travail avec un groupe d'enfants « à besoins éducatifs particuliers » issus de plusieurs classes dans un local séparé)	E2 :« Elles vont en soutien, français langue seconde, elles sortent de la classe pour aller travailler un peu ça [...] ça dépend tout des classes, des niveaux, des degrés, de la structure de la classe d'accueil comment elle fonctionne. J'ai déjà eu 3x par semaine, maintenant elles vont 2 fois, à peu près une demi-heure ». E4 : selon mes observations, les élèves allophones se rendent en groupe de soutien pour le français.

	E6 : « Pour le français, c'est les élèves qui se déplacent en groupe de soutien, vers l'enseignante spécialisée ».
Mesures de soutien pour l'élève en projet d'intégration	Verbatims et observations E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante
- Enseignant spécialisé (forme 3 : travail avec un groupe d'enfants « à besoins éducatifs particuliers » issus de plusieurs classes dans un local séparé)	E5 : à ma question « selon les modalités d'intégration, il est intégré 2 leçons en ACM, 2 leçons en gym, une leçon en religion et une en chant ? Le reste du temps, il est soit en groupe de soutien, soit avec l'enseignante spécialisée ? » L'enseignante répond : « Oui, c'est ça ». E6 : à ma question « vous avez dit qu'il est intégré, mais pas pour tout. Il est en groupe de soutien pour français ? » L'enseignante répond : « Quelques leçons en français, math [...] sinon il est dans la classe ou avec l'enseignante du CPCJB. ».
- Enseignant spécialisé (forme 5 : travail avec l'élève de manière individuelle en dehors de la classe)	E4 : selon mes observations, l'élève se rend 6 leçons par semaine vers l'enseignante spécialisée, dans une classe extérieure, pour travailler certaines notions. E5 : L'élève se rend également vers l'enseignante spécialisée. E6 : « Il y a une enseignante du CPCJB qui suit cet élève. Elle vient 6 leçons par semaine en dehors de la classe ».
- Enseignant spécialisé (forme 6 : travail avec l'élève de manière individuelle dans la classe).	E1 : « Elle [une collègue] a aussi 1 leçon de soutien pendant que je suis là ». « Il y a Louise [enseignante spécialisée] qui vient du CPCJB pour 5 leçons par semaine ». E2 : à la question « tu m'as dit, elle vient 6 leçons par semaine l'enseignante spécialisée ? », l'enseignante répond : « oui ». Selon mes observations, l'enseignante reste en classe pour travailler. E3 : « 5 leçons par semaine. Quand elle vient, elle vient 4

	<i>une semaine et 6 l'autre semaine, car ça n'a pas de sens qu'elle vienne qu'une leçon ».</i>
--	--

Les différentes formes de soutien mises en place par les enseignantes interviewées pour les élèves en projet d'intégration sont les suivantes :

- Forme 3 : les enfants en projet d'intégration se rendent parfois dans un endroit différent avec un autre enseignant. Ils se trouvent également avec d'autres enfants issus de la même ou d'autres classes.
- Forme 5 : l'enseignant spécialisé prévu pour l'élève en projet d'intégration travaille avec ce dernier en dehors de la classe de manière individuelle.
- Forme 6 : en comparaison avec les mesures de soutien en collectif ou en individuel décrites par le CSPS (2016), une sixième forme a été créée suite aux données récoltées. En effet, plusieurs enseignants spécialisés travaillent de manière individuelle avec l'enfant en projet d'intégration. Toutefois, contrairement à la forme 5 où l'enseignant spécialisé sort de la classe, la forme 6 inclut que l'enseignant spécialisé reste dans la classe pour travailler individuellement avec l'enfant.

De manière générale, on constate, dans cette recherche, que chaque enfant en projet d'intégration bénéficie du suivi d'un enseignant spécialisé spécifique.

• Analyse : mesure de soutien

Forme 3

Les enseignantes 5 et 6 déclarent que l'élève en projet d'intégration se rend dans une autre classe pour certaines leçons. En effet, un enseignant spécialisé accueille, dans une petite classe, des élèves ne pouvant, selon leurs enseignantes ordinaires, pas suivre certaines leçons dans leur classe. Ces dernières parlent alors de « groupe de soutien ».

Contrairement à l'article 9 de l'Ordonnance régissant les mesures pédagogiques à l'école obligatoire (OMPP) du canton de Berne qui définit les classes de soutien comme étant un endroit accueillant les élèves « présentant des troubles de l'apprentissage, des handicaps ou des troubles du comportement et qui ne sont pas scolarisés dans une classe régulière » (art.9), les élèves en groupe de soutien sont scolarisés dans une classe régulière dans cette recherche.

On peut définir, pour ce travail, qu'il s'agit d'un endroit où des élèves de différentes classes se retrouvent pour travailler des notions spécifiques avec une enseignante spécialisée. L'une des formes décrites par le CSPS (2016), l'enseignant spécialisé enseigne

ponctuellement à un groupe d'enfants à « besoins particuliers » provenant de plusieurs classes dans un local séparé.

Forme 5

Comme on peut le constater dans ce travail, les enseignantes 4, 5 et 6 travaillant aux degrés 4H à 7H relèvent que l'enfant en projet d'intégration sort parfois de la classe pour travailler de manière individuelle avec l'enseignant spécialisé. Ce dernier, mandaté par la SAP, se rend dans une petite salle avec l'élève en projet d'intégration. Ces périodes sont définies d'entente entre les enseignants. En effet, l'enseignant spécialisé dispose d'un quota de leçons pour l'élève en projet d'intégration. Dans le cas de l'enseignante 6, par exemple, il s'agit de six leçons hebdomadaires.

Forme 6

Tout comme pour les enseignantes décrites ci-dessus (forme 5), les élèves en projet d'intégration des enseignantes 1, 2 et 3 travaillent avec un enseignant spécialisé mandaté par la SAP. Dans le cas de l'enseignante 1, une enseignante spécialisée mandatée par l'instruction publique travaille avec l'enfant en projet d'intégration une fois par semaine. Cependant, contrairement à la forme 5, les enseignants spécialisés se rendent dans la classe de l'enfant. En effet, comme le déclare l'enseignante 1 :

« Elle [l'enseignante spécialisée] reste dans la classe. Le but, avec l'enfant qu'on accueille, c'est de travailler l'intégration sociale donc le but c'est qu'elle puisse rester dans la classe et être dans cette vie de groupe ». (Enseignante 1)

Cette forme de soutien de la part de l'enseignante spécialisée vise plusieurs objectifs. En effet, cette dernière peut travailler de manière individuelle certaines notions avec l'enfant dans la classe. Par ailleurs, elle peut également travailler autour de l'intégration sociale de l'élève. Dans cette recherche, on retrouve principalement cette forme chez les enseignantes des degrés 1H et 2H.

3.8. Divers

- Présentation des résultats

Tableau 14 : Divers

Divers pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
Divers pour l'élève en projet d'intégration	Verbatims et observations <i>E= enseignante interviewée + numéro de l'enseignante</i>
- Horaire	<i>E1 : selon mes observations, l'élève est dispensé de certaines leçons pour aller à la physiothérapie ou à la logopédie.</i> <i>E3 :« Il a commencé la gym seulement après les vacances d'automne. Il fait les 2 leçons de gym et il part après, car ma collègue elle rentre et c'est assez long et fatigant pour lui. Il a l'allègement du mercredi matin et puis il a 2 leçons en moins que les autres 1H ».</i> <i>E4 : en lien avec une demande auprès de l'enseignante spécialisée, il est dispensé de l'anglais (2 leçons), de 2 leçons d'allemand (dont une pour aller à la logopédie)</i> <i>E5 : selon mes observations, l'élève est dispensé de certaines leçons pour aller à la psychomotricité et à la logopédie.</i> <i>E6 :« L'anglais, je crois qu'il ne suit pas ».</i>
- Liberté de déplacement	<i>E2 :« Notre élève quand il est arrivé, ça ne faisait pas de sens la vie de la classe, les rituels, les règles de vie, etc. Donc le regroupement, ça ne faisait pas de sens d'être assis au regroupement. Il a vraiment dû entrer là-dedans, alors tout à coup, il allait se laver les mains ou bien il avait envie d'aller trafiquer dans un coin, un jeu, du matériel qu'il y avait à disposition pour lui, mais à d'autres moments. Pour lui, il pouvait y aller quand il voulait ».</i>

Certains aménagements de l'horaire pour l'élève en projet d'intégration sont effectués par les enseignantes 1,3, 4, 5 et 6. Il s'agit, dans leur situation, d'un allègement des heures en classe. Parfois, comme le démontre l'enseignante 2, il faut faire preuve de

souplesse en laissant l'enfant en projet d'intégration se lever s'il en ressent le besoin.

- **Analyse : divers**

Horaire

Dans le cadre de ce travail, deux élèves en projet d'intégration ne suivent pas l'intégralité des leçons de la classe ordinaire. En effet, ils sont dispensés de certaines disciplines. L'objectif étant d'alléger leur horaire en temps et notamment en branches. Par ailleurs, deux élèves des classes 1H et 2H ont un horaire allégé. L'enseignante 3 déclare, par exemple, que son élève est dispensé des leçons de gymnastique. Ceci, car elle évalue que c'est fatigant pour lui. On peut donc supposer qu'il s'agit d'un allègement permettant à l'enfant de se reposer. Pour les enseignantes 1 et 5, l'élève en projet d'intégration est dispensé de certaines leçons pour se rendre à des thérapies externes (psychomotricité, logopédie, physiothérapie).

Liberté de déplacement

Parfois, certains élèves ont de la difficulté à rester en place. Dans le cas de l'enseignante 2, l'enfant en projet d'intégration se levait lors des moments de regroupements pour aller faire autre chose. On peut supposer, comme le souligne l'enseignante, qu'il ne se sentait pas concerné par l'activité ou qu'il n'arrive pas à rester statique. De ce fait, cette dernière a fait preuve de souplesse en lui permettant de se lever si besoin et de se déplacer.

3.9. Conclusion de l'interprétation des résultats

La catégorisation des pratiques enseignantes, suite à ma récolte de données, a été élaborée en fonction de ma propre interprétation et est, de fait, subjective. Je suis consciente qu'il s'agit de pratiques réalisées par certaines enseignantes, qui auraient pu être différentes selon la population interrogée. Le tableau ci-dessous démontre toutes les pratiques relevées dans ma récolte de données. Afin d'avoir une vision globale de ces dernières, j'ai utilisé les légendes suivantes :

T = pratique destinée à l'ensemble de la classe (flexibilité)

S = pratique pour un ou plusieurs élèves sans projet d'intégration

A = pratique pour l'élève avec projet d'intégration

*** = pratique pensée à la base pour un ou plusieurs élèves et qui a découlé en flexibilité pour tous.**

Comme nous pouvons le constater, les enseignantes mettent en place différentes pratiques parfois identiques. Certaines sont destinées à l'ensemble des élèves (« T »). Il s'agit donc d'une flexibilité de la part de l'enseignante. Cependant, les pratiques ne s'adressent pas toujours au même public. C'est pourquoi la lettre « S » a été utilisée pour les élèves sans projet d'intégration et la lettre « A » pour les élèves avec un projet d'intégration. Si le symbole « * » est présent, cela indique que la pratique a été mise en place pour l'ensemble de la classe par la suite. Lorsque les lettres « A » ne possède pas le symbole « * », cela signifie que la pratique est destinée uniquement à l'élève en projet d'intégration. Afin d'avoir une vision sur la fréquence de ces pratiques spécifiques aux élèves avec un projet d'intégration, j'ai jugé nécessaire de mettre un code couleur pour percevoir celles qui sont, par exemple, très souvent utilisées par les enseignantes interrogées. Il s'agit donc de repérer les pratiques où la lettre « A » est uniquement présente chez l'enseignante. En effet, si la lettre « S » ou le symbole « * » est inscrit, cette dernière n'est pas considérée comme spécifique pour l'enseignante. Ce code couleur est le suivant :

- **En rouge : pratiques qui ressortent chez 4-6 enseignantes**
- **En orange : pratiques qui ressortent chez 2-3 enseignantes**
- **En vert : pratiques qui ressortent chez une enseignante**

Je suis consciente qu'il s'agit d'élèves avec des besoins différents et que certaines pratiques auraient pu être utilisées plus fréquemment en fonction de la population. Cependant, cette démarche de connotations me permet d'avoir une vision de la fréquence des

pratiques de mon corpus d'enseignantes.

• Pratiques enseignantes

Tableau 15 : pratiques enseignantes

		Enseignante 1	Enseignante 2	Enseignante 3	Enseignante 4	Enseignante 5	Enseignante 6
Flexibilité	• Groupe de travail			T		T	
	• Outils de gestion du temps (time-timer, plans de travail)				T	T	T
	• Développer un coffre à outils	T	T			T	
	• Rituels	T	T	T			
Adaptations liées à la pédagogie	• Accorder plus de temps		S		S	T	T
	• Fractionner	S	S	S		S	
	• Adapter les travaux personnels à la maison					S	
	• Concrétiser les méthodes	S*/A*	A				
	• Utilisation de matériel			S			
	• Réaménagement du texte					A	S
	• Supports visuels différents				T	S	
	• Lecture de consignes				S		S
	• Aller au rythme de l'élève (tenir compte du rythme de l'élève)	A			A	A	A
	• Quantité d'exercices différente				S	S/A	S
	• Méthode « ABC Boum »		A*				
	• Utilisation de diverses approches		T	S*			
	• Pictogrammes, images	A*		T		S/A	T
	• Soutien gestuel	A*	T				
Adaptations liées au matériel	• Utilisation de « pamirs »	A*		A*		T	
	• Outil (ciseaux différents)	A					
	• Supports informatiques (tablettes, ordinateurs)	S		A	S	T	T
	• Mobilier scolaire (plan incliné)						A
	• Mobilier scolaire (bancs)			T/S			
	• Mobilier scolaire (autre)			S*		S*	
Adaptations liées à l'espace	• Place attribuée en fonction des besoins de l'élève	A	S		S	S	
	• Espace de travail calme	A*	A				
	• Place précise vers l'enseignant spécialisé	A		A			
	• Emplacement vers un élève qui peut aider			S	S	A*	S
Modifications liées aux exigences	• Objectifs d'apprentissage différents	A	A	A	A	A	A
	• Réadaptations d'exercices						S
Attitudes de l'enseignant	• Rassurer l'enfant et être présent	S	A		S		A
	• Positiver, quittancer, dédramatiser			S			
	• Bienveillance, patience, regard que l'on porte		S/A				
	• Répéter						S
	• Encourager				T		S
Mesures de soutien	• Forme 2			S			S
	• Forme 3		S		S	A	S/A
	• Forme 5				A	A	A
	• Forme 6	A	A	A			
Divers	• Horaire	A		A	A	A	A
	• Liberté de déplacement		A				

On remarque que les objectifs d'apprentissage différents sont, par exemple, l'une des pratiques qui est majoritairement mise en place pour les élèves en projet d'intégration. En effet, ces élèves dépendent de la SAP et non de l'instruction publique. Un enseignant spécialisé est donc mandaté pour s'occuper du suivi de ces élèves. Il est également chargé de fixer les objectifs d'apprentissages en fonction de ses forces et ses besoins. Bien que ces élèves soient intégrés dans des classes ordinaires, les enseignants spécialisés habilités établissent des objectifs d'apprentissage spécifiques. Dans le but de les faire évoluer, les enseignants tentent de tenir compte du rythme de l'élève. Bien qu'il ne s'agisse pas d'aller au rythme de l'élève à proprement parler, cette pratique, dans cette recherche, ressort comme étant spécifique aux élèves en projet d'intégration. En effet, on peut supposer que le programme n'étant pas identique aux élèves de la classe ordinaire, les enseignantes se permettent de tenir compte du rythme de l'enfant pour le faire avancer dans ses apprentissages. Dans le cas de l'enseignante 1, par exemple, certaines étapes du bricolage ont été supprimées afin que l'élève puisse arriver au bout de l'activité en fonction de ses capacités. L'enseignante a tenu compte du rythme de l'enfant pour adapter le volume de travail.

On constate également que leur présence individuelle auprès de l'élève s'effectue sous la forme 5 pour les enseignantes 4,5 et 6. En effet, ces dernières sortent l'élève de la classe ordinaire pour travailler avec de manière individuelle. Par ailleurs, bien que le travail se fasse également individuellement avec l'enfant, les enseignantes 1,2 et 3 restent dans la classe ordinaire.

L'aménagement de l'horaire est également ressorti comme étant une pratique spécifique à l'enfant en projet d'intégration chez cinq enseignantes. D'une part, il s'agit, pour l'enseignante 3, d'alléger les heures de présence en classe pour l'enfant étant donné qu'elle trouve que c'est long et fatigant pour lui. D'autre part, pour les enseignantes 4 et 6, les élèves en projet d'intégration sont dispensés d'heures destinées aux langues (allemand et anglais pour l'élève de l'enseignante 4 et anglais pour l'élève de l'enseignante 6). Les enseignantes 1 et 5 enlèvent certaines leçons à l'élève en projet d'intégration afin qu'il puisse se rendre à des thérapies externes (physiothérapie, logopédie, psychomotricité). En ce qui concerne les adaptations liées à l'espace, on remarque que certains élèves en projet d'intégration bénéficient d'une place précise vers l'enseignante spécialisée. Cet emplacement est, pour l'enseignante 1, mis en place pour permettre à l'élève d'être aidé par l'enseignante spécialisée lors des regroupements. Par ailleurs, il s'agit d'une adaptation principalement mise en place chez les enseignantes de 1H et 2H.

Bien que le fait de rassurer l'enfant et d'être présent est présent de manière spécifique

pour l'élève en projet d'intégration chez deux enseignantes.

Parmi les pratiques spécifiques à l'élève en projet d'intégration, celles qui sont ressorties auprès d'une seule enseignante sont la concrétisation des méthodes, le réaménagement des textes, les outils adaptés, les supports informatiques, le plan incliné, la place attribuée en fonction des besoins de l'élève, l'espace de travail calme, la forme 3 ainsi que la liberté de déplacement. Bien que certaines d'entre elles sont notamment mises en place pour d'autres élèves, ces pratiques restent spécifiques pour l'élève en projet d'intégration chez une seule enseignante. En effet, dans le cas de l'utilisation de ciseaux différents, l'élève a des difficultés motrices qui ne lui permettent pas d'utiliser des ciseaux normaux. Par ailleurs, le plan incliné est notamment mis en place pour des raisons spécifiques. En ce qui concerne la liberté de déplacement, cette dernière a été permise par l'enseignante 2, car l'élève en projet d'intégration ne tenait pas en position assise lors des regroupements.

Certains propos des enseignantes interrogées, ne faisant pas partie des pratiques décrites ci-dessus, ont été surprenants pour moi. C'est pourquoi ces derniers sont cités ci-dessous.

- **Les surprises lors de mon travail**

Lors de ma récolte de données, j'ai notamment été surprise par des propos décrits par les enseignantes quant aux effets sur leurs pratiques enseignantes qu'engendre l'accueil d'un élève en projet d'intégration.

En effet, les contraintes administratives sont présentes pour les enseignantes ordinaires. De plus, ces dernières ne connaissent pas toujours le fonctionnement des projets d'intégration, ce qui leur demande des investigations pour mieux connaître le projet. L'enseignante 1, dans son récit, déclare qu'elle a dû effectuer des recherches pour cela.

« Au début, c'était surtout de se renseigner sur tout ce qui est administratif et comprendre comment ça se passe étant donné qu'il ne fait pas partie de l'instruction publique. Donc, réussir à comprendre tout ce fonctionnement ». (Enseignante 1)

Je me suis notamment rendu compte que les enseignantes accueillent l'élève en projet d'intégration comme un enfant à part entière de leur classe. Le fait qu'il ne fasse pas partie de l'instruction publique, mais qu'il soit suivi par une enseignante spécialisée

mandatée par la SAP, ne change pas la vision de l'enseignante face à l'accueil de cet élève. En effet, l'enseignante 1 révèle les propos suivants :

« Je l'ai accueilli comme un autre enfant, car il a commencé sa scolarité en même temps que les autres, il est venu à la journée « portes ouvertes » en même temps que les autres. Les parents avaient le désir qu'il suive l'école ordinaire donc moi j'avais aussi envie de commencer avec lui comme avec les autres enfants ». (Enseignante 1)

Par ailleurs, comme le souligne l'enseignante 3, le fait d'accueillir un enfant en projet d'intégration amène notamment des éléments positifs. En effet, comme nous avons pu le constater dans les résultats et l'analyse de la récolte de données, certaines adaptations, pensées à la base pour l'élève en projet d'intégration, ont été mises en place pour d'autres élèves notamment.

« Après je vois vraiment que c'est un plus pour la classe. C'est une chance de l'avoir, ce n'est pas un fardeau [...] Ce que je voulais dire, c'est que ça apporte aussi aux autres élèves, car il y a d'autres enfants qui n'ont rien et qui ont quand même des difficultés ». (Enseignante 3)

L'accueil d'un enfant avec un projet d'intégration peut, comme nous le voyons ci-dessus, être notamment bénéfique pour les autres élèves et vice versa.

Lors de l'analyse des résultats, j'ai découvert certains éléments auxquels je ne m'attendais pas. En effet, je pensais que le soutien gestuel était utilisé par les enseignants spécialisés pour les élèves avec un projet d'intégration. Toutefois, l'enseignante 2 pratique le soutien gestuel avec l'ensemble de la classe. Elle le faisait déjà avant d'accueillir un enfant en projet d'intégration. J'ai donc l'ambition de mettre en place le soutien gestuel pour l'ensemble de ma classe.

J'ai notamment été surprise par ma récolte de données dans la catégorie « attitudes de l'enseignant ». Je m'attendais à avoir les attitudes identiques pour tous les élèves. Cependant, les résultats ont montré que certaines attitudes décrites pour les élèves sans projet d'intégration ne le sont pas pour l'élève avec un projet d'intégration et vice versa. Toutefois, j'é mets l'hypothèse que les enseignantes réagissent peut-être de manières identiques avec tous les élèves sans pour autant les avoir évoquées. En effet, lors de mes

observations, je n'ai pas perçu de différence dans la manière d'interagir des enseignantes.

Les propos de l'enseignante 4, lorsqu'elle évoque l'adaptation liée aux consignes m'ont également étonné. En effet, cette dernière déclare que :

« Plusieurs élèves avec les mesures ODED, qui avaient le droit qu'on leur lise les consignes ». (Enseignante 4)

En disant cela, on peut comprendre que les élèves sans mesures ODED n'ont pas droit à l'adaptation de la lecture de consignes. Je suis consciente que certains élèves ont des mesures ODED. Toutefois, je trouve dommage qu'on ne donne pas accès à cette adaptation pour tous les élèves qui en auraient besoin.

Un autre propos de cette enseignante m'a notamment questionnée. Il s'agit de l'évocation suivante :

« Alors lui c'est qu'on peut vraiment aller à son rythme, on travaille au rythme de Fabio [enfant en projet d'intégration] [...] Après au français, il a souvent son travail à lui. Il sort de la classe et quand il ne sort pas de la classe, il a un autre travail que les autres ». (Enseignante 4)

En déclarant cela, je me demande si l'enseignante fixe des objectifs en fonction des capacités de Fabio sans forcément « aller à son rythme » ou si elle entend par là qu'elle s'adapte au rythme de Fabio et qu'il évolue ainsi sans forcément fixer d'objectifs.

Par ailleurs, la pratique « aller au rythme, tenir compte du rythme » de l'enfant me questionne notamment sur sa fréquence. En effet, quatre enseignantes relèvent qu'elles tiennent compte du rythme de l'enfant avec un projet d'intégration. Comme j'ai pu l'observer chez l'enseignante 5, la tâche demandée pour un bricolage a été allégée pour l'élève avec un projet d'intégration. Il a fait des traits à la place de points lorsque les élèves devaient décorer un triangle avec des feutres. Toutefois, tous ses camarades, même si ces derniers avaient du retard, devaient faire toutes les étapes. L'enseignante n'a donc, à mon sens, pas tenu compte du rythme des élèves.

De plus, aucune enseignante ne déclare que cette pratique s'adresse aux élèves sans projet d'intégration. Avant de travailler au sein d'une classe ordinaire, je pensais qu'il

était facile de tenir compte du rythme de chaque enfant et que je pouvais donc enseigner à un rythme différent si nécessaire. Toutefois, je me suis vite rendu compte que ce n'était pas si facile. En effet, je devais imposer un certain rythme aux élèves afin de pouvoir avancer comme prévu initialement dans le programme scolaire. Je me demande donc si ce résultat est également présent pour les mêmes raisons.

En tant qu'enseignante, je suis amenée à varier les méthodes et notamment à utiliser du matériel. En effet, je trouve qu'il est important d'utiliser du matériel pour concrétiser les méthodes. De ce fait, les enfants peuvent manipuler des objets pour entrer dans les apprentissages. Toutefois, lors de ma récolte de données, j'ai été surprise de constater que seulement deux enseignantes relataient cette pratique. J'émet donc les hypothèses suivantes :

- Les autres enseignantes n'utilisent pas de matériel pour concrétiser les méthodes.
- Il s'agit peut-être d'une pratique que les enseignantes réalisent sans s'en rendre compte et qu'elle n'a pas été précisée lors des entretiens.

Dans le but de mieux comprendre ce résultat, il aurait été, par exemple, nécessaire d'observer plusieurs leçons afin de percevoir si cette pratique est mise en place ou non par les enseignantes interrogées.

4. Conclusion

Dans ce chapitre, j'évoque dans un premier temps l'intérêt qui m'a poussée à traiter cette thématique. Dans un deuxième temps, je présente les principaux résultats de mon analyse afin de répondre à ma question de recherche et aux objectifs de cette dernière. Dans un troisième temps, je réalise une autoévaluation critique de ma démarche en posant les limites et les difficultés rencontrées dans ma recherche. J'évoque notamment les apports que cette dernière a eu d'un point de vue personnel et professionnel. Puis, je termine ma conclusion en menant un questionnement sur des pistes d'action à développer.

- **La thématique**

En tant qu'enseignante, je suis consciente que les classes sont composées d'élèves aux besoins et compétences variés. L'hétérogénéité de ces classes remet souvent en question mes pratiques. En effet, je me questionne sur mon enseignement et les éléments que je mets en place pour permettre aux élèves d'avoir un environnement propice aux apprentissages. Par ailleurs, je suis mandatée pour dispenser quelques leçons à un élève avec un projet d'intégration tel qu'il est décrit dans ce travail. Cette casquette d'enseignante spécialisée me permet de collaborer avec l'enseignante ordinaire de cet élève afin de mettre en place des pratiques propices à son développement. En travaillant avec cette dernière, j'ai constaté que certaines pratiques étaient effectuées uniquement pour l'élève en projet d'intégration alors que d'autres s'adressaient également aux élèves sans projet d'intégration. Je me suis alors questionnée sur ces dernières et ai souhaité approfondir mes connaissances dans ce domaine. J'ai alors décidé d'interroger six enseignantes ordinaires accueillant un élève avec un projet d'intégration et d'observer les pratiques de trois d'entre elles.

- **Question de recherche**

Afin de répondre au questionnement cité ci-dessus, j'ai cherché à répertorier les pratiques des six enseignantes ordinaires interrogées afin de percevoir celles qui sont mises en place pour l'élève en projet d'intégration. De plus, je souhaitais découvrir si certaines d'entre elles lui étaient spécifiques. C'est pourquoi mon travail répond aux questions de recherche suivantes :

Quelles sont les pratiques enseignantes soutenant un projet d'intégration ?

Ces pratiques sont-elles spécifiques au projet d'intégration ?

Suite à ma recherche dans la littérature scientifique et à ma récolte de données, je constate que les enseignants disposent de plusieurs pratiques destinées à l'ensemble des élèves ainsi que certaines ciblées pour un ou plusieurs élèves avec ou sans projet d'intégration. En effet, j'observe que chaque enseignant met en place des éléments afin de permettre l'accessibilité de l'enseignement aux élèves.

De manière générale, je relève que toutes les enseignantes interrogées disposent de pratiques pour soutenir un projet d'intégration. Il s'agit par exemple de la concrétisation des méthodes, du réaménagement du texte, de l'utilisation de soutien gestuel, d'images, de pictogrammes, de « pamirs », d'un espace de travail calme, de mobilier scolaire adapté, de l'emplacement de l'élève à un endroit particulier (vers l'enseignante ou vers un autre élève), de la méthode « ABC Boum », des objectifs d'apprentissage différents, de la quantité d'exercice différente, de mesures de soutien, d'attitudes envers les enfants, de la liberté de déplacement, de l'adaptation de l'horaire, de tenir compte du rythme de l'élève, etc. Toutefois, ces dernières ne sont pas toujours pratiquées par l'ensemble des enseignantes.

Cependant, certaines d'entre elles sont attribuées uniquement à l'élève en projet d'intégration. Cela me permet donc de répondre à la question « **ces pratiques sont-elles spécifiques au projet d'intégration ?** » en affirmant que certaines pratiques sont relevées comme étant spécifiques pour des enseignantes alors que pour d'autres, elles ne le sont pas (voir tableau 15 « pratiques enseignantes »). Parmi ces dernières, je relève principalement trois pratiques qui sont adressées uniquement pour les élèves en projet d'intégration. Il s'agit de l'adaptation « aller au rythme de l'élève, tenir compte du rythme » installée par quatre enseignantes, l'adaptation de l'horaire effectué par cinq enseignantes ainsi que « les objectifs d'apprentissage différents » qui sont mis en place par l'ensemble des enseignantes interrogées. En effet, cela peut s'expliquer par le fait que pour un élève en projet d'intégration tel que nous l'entendons dans ce travail, l'enseignant spécialisé s'occupe de fixer des objectifs d'apprentissage pour l'élève en tenant compte de ses forces et ses besoins. Les enseignantes accordent notamment de l'importance au rythme de l'élève. Elles tentent de tenir compte du rythme pour faire évoluer l'élève. En ce qui concerne l'horaire, les enseignantes allègent parfois ce dernier pour différentes raisons. Il peut s'agir, par exemple, de permettre à l'enfant de se rendre durant les périodes scolaires à des thérapies externes (physiothérapie, logopédie, psychomotricité, etc.).

Cependant, on constate que le nombre de pratiques soutenant un projet d'intégration n'est pas identique pour toutes les enseignantes. Cela me permet d'affirmer que chaque enseignante dispose de ses propres pratiques pour soutenir un projet d'intégration. Je peux notamment supposer que les besoins des élèves sont différents.

- Autoévaluation critique de la démarche de recherche
 - Limites et difficultés

Dans ma recherche, je suis consciente que certaines limites ont pu influencer les résultats obtenus dans ma récolte de données ainsi que dans mon analyse. Dans un premier temps, on ne peut affirmer avec exactitude que les pratiques soulevées comme étant spécifiques à l'élève en projet d'intégration le sont réellement. En effet, peut-être qu'il s'agit d'une pratique que l'enseignante fait pour d'autres élèves sans qu'elle s'en rende compte. Je suis donc consciente qu'il n'est pas évident de répondre à ma deuxième question de recherche.

Dans un deuxième temps, concernant ma méthodologie, je suis consciente que je ne peux pas considérer les propos recueillis dans mes entretiens semi-directifs et mes observations comme une généralité étant donné que je me suis approchée de six enseignantes primaires uniquement. En effet, je suppose que pour certains enseignants, des pratiques entreraient dans d'autres catégories et seraient destinées aux élèves de manière différente.

Une autre limite à ce travail est les besoins des élèves. En effet, ces derniers sont différents selon les élèves et demandent des pratiques ciblées pour les aider à avancer dans leurs apprentissages. Je suis consciente que d'autres pratiques auraient pu être perçues dans d'autres contextes scolaires.

Par ailleurs, la distinction des pratiques est subjective et fait partie de mon interprétation. Selon d'autres auteurs, différentes adaptations auraient été mises en évidence. De ce fait, on serait arrivé à d'autres résultats.

Je suis également consciente que le simple fait de sélectionner une partie des pratiques à étudier dans ce travail pose la question de la délimitation des pratiques qui font parties de l'enseignement de base et les pratiques qui sortent de « l'ordinaire » à analyser plus spécifiquement. La limite est donc faible. La question se pose donc de savoir à quel moment on parle de pratiques « particulières » à intégrer dans ce travail ou parmi ces pratiques, lesquelles font partie de la base de l'enseignement. Ce choix est donc subjectif.

- Les apports personnels

Les lectures effectuées durant cette recherche m'ont apporté de nombreuses connaissances sur le thème de l'intégration. Sur le plan théorique, j'ai appris à adopter une attitude de chercheur en tenant compte de différents avis sur la thématique. Au départ, j'étais un peu perdue par rapport aux notions et pratiques liées à l'intégration et l'inclusion. En effet, j'entendais beaucoup ces termes dans mon métier sans réellement les connaître. L'élaboration de la partie théorique m'a donc permis d'accroître mes connaissances.

Par rapport à ma méthodologie, j'ai trouvé enrichissant de mener des entretiens semi-directifs et des observations. En tant qu'enseignante, cela m'a permis de découvrir diverses pratiques enseignantes. Ces échanges ont été très enrichissants pour la construction de mon travail, mais également dans la construction de mon identité professionnelle. En effet, j'ai pris conscience que certaines pratiques mises en place pour les élèves avec un projet d'intégration peuvent notamment aider d'autres élèves et vice-versa. Cependant, j'ai découvert que certaines sont ciblées pour l'élève avec un projet d'intégration.

• Perspectives d'avenir

Ce travail de recherche pourrait être élargi en réalisant des entretiens auprès des enseignants spécialisés intervenants dans les classes des enseignantes interrogées. En effet, dans ma recherche, j'ai eu l'opportunité de rencontrer certains des enseignants spécialisés. J'ai alors observé qu'ils mettaient en place des adaptations parfois spécifiques pour les enfants dans les classes ordinaires. C'est pourquoi je pense qu'il serait enrichissant de mener une étude qualitative auprès des enseignants spécialisés afin d'avoir une vision non plus seulement sur les pratiques des enseignants ordinaires, mais également sur les pratiques des enseignants spécialisés destinées aux élèves avec un projet d'intégration. D'autre part, il serait notamment intéressant d'élargir le nombre d'enseignants dans la récolte de données. Ceci afin de percevoir d'autres pratiques enseignantes.

Une autre perspective à ce travail serait de cibler des leçons, telles que l'éducation artistique, par exemple, afin d'observer les pratiques enseignantes lors de ces moments. En effet, ce travail relève les pratiques de manière plus large en ne se focalisant pas sur une discipline particulière. Il serait peut-être intéressant de mener une recherche de ce style.

Par ailleurs, je suis consciente que j'ai opté, d'un point de vue pratique, sur l'intégration en me focalisant sur les pratiques mises en place pour l'élève avec un projet

d'intégration. Mon travail s'insère donc dans l'illustration de gauche de la figure ci-dessous. En effet, pour des raisons pratiques, ce travail traite des notions d'intégration où deux catégories, existantes dans le canton de Berne, de population d'élèves ont été ciblées. Je me suis donc intéressée aux adaptations, aménagements, etc. pouvant être représentés par les caisses dans la figure de gauche ci-dessous.



Figure 14 : Illustration du principe d'équité (Ville d'Ottawa, 2015, p.10, cité par Ramel, 2018, p.11)

Toutefois, comme le démontre l'illustration de droite de la figure ci-dessus, on devrait réfléchir à une visée inclusive. En effet, dans une perspective inclusive, l'idée est d'éliminer les obstacles à l'enseignement pour tous les élèves. Il faut éviter la catégorisation d'élèves. Ce serait donc intéressant de cibler un travail qui entrerait plus dans cette vision inclusive en analysant l'ensemble des pratiques indépendamment des caractéristiques des élèves. Il ne s'agirait donc pas de percevoir les adaptations spécifiques en fonction de catégories comme nous l'avons fait dans ce travail.



5. Bibliographie

- Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes présentant des Besoins Particuliers (2005). *Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire*, Volume 2. Rapport.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche: de la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baumberger, B. (2010). Images et pratiques d'intégration / exclusion. *Educateur*, numéro spécial, 10-12.
- Bédoire, A., Blanchais, J., Bossard M., Coutard, M., Gilein, B., Goupil, J-L., ..., & Lherbier, M. (2001). *Exploiter l'évaluation C.E.2. De l'analyse des résultats à la mise en œuvre de réponses pédagogiques adaptées*. Le Mans : Edusarthe.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal: Chenelière Education.
- Blache, C. (2010). Gérer l'hétérogénéité des élèves. In B. Égron (Ed.). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* (pp. 259-274). Lille: CRDP Nord-Pas de Calais.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Colin.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficulté en classe ordinaire*. Montréal : Chronique Sociale.
- Boyzon-Fradet, D. & Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et Immigration*. Paris : Nathan.
- Bru, M., & Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5.
- CDIP (2007). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Repéré à https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf
- CSPS (2016). *Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?* Repéré à

<http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-3>

- CSPS (2016). *Pourquoi l'intégration ?* Repéré à <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-4>
- CSPS (2016). *Quelles formes d'intégration scolaire existe-t-il ?* Repéré à <http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-6>
- Colletta, J.-M., & Batista, A. (2010). Premières verbalisations, gestualité et conduites bimodales: données et questions actuelles. *Rééducation orthophonique, Orthoédition*, 241, 21-34.
- Commission scolaire des Affluents (2014). *Schéma présentant les principaux aspects de la différenciation pédagogique*. Repéré à http://differentiation.org/pdf/Schema_aspects_différenciation_pédagogique.pdf.
- Commission scolaire des Phares (2010). *La différenciation pédagogique au cœur de la réussite*. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/sites/24577/EHDAA/guides-et-references/synthese%20Différenciation%20pédagogique.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée*. Repéré à https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1999). *Lignes directrices*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html#a62>
- Delorme, C. (2015). Enseigner en contexte d'intégration scolaire : trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 42-49.
- Dépelteau, F. (2013). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles; De Boeck.
- De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., Morin, M., & Saussez, F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Detraux, J.-J. & Ebersold, S. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115.
- Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale (SAP).
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*,

- Godin, M. (1989). L'image comme aide à la compréhension. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 1, 149-157.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Morin.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Considérations pour établir les mesures d'adaptation à mettre en place en situation d'évaluation*. Document de soutien. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de l'adaptation scolaire. Repéré à http://www.recitadaptscol.qc.ca/IMG/pdf/Document_soutien_mesures_adaptation_juin2011.pdf
- Grandguillot, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris : Hachette.
- Grandjean, B. (2010). Quand les conditions de réussite ne sont pas au rendez-vous. *Educateur. Numéro spécial*, 54-55.
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V., & Kalubi, J.-C. (2018). *Vers Une École Inclusive: Regards Croisés Sur Les Défis Actuels*. Ottawa : University of Ottawa Press.
- Kalubi, J.-C., & Gremion, L. (2015). *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Ketele, J.-M. D., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (4e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Kingler-Vetter, O. (2010). L'accompagnement pédagogique des élèves déficients intellectuels. In B. Égron (Ed.), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* (pp. 53-62). Lille: CRDP Nord-Pas de Calais [u.a.].
- Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages: un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 35-42.
- Lafortune, L., & Doudin, P.-A. (Éds.) (2007). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lamontagne-Müller, L., & Gygax, P. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.A. Doudin & S. Ramel (Éds.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 47-75). Neuchâtel : CDHEP.

- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer* (1re éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Le Gouill, A.-M., Benoit, J.-A., Gagnon, R., & Delude, E. (2011). *Les pictogrammes. II. II*. Cookshire-Eaton: Éditions Milmo.
- Loi sur l'aide sociale (LASoc). (2001). *Lignes directrices*. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1213?locale=fr>
- Loi sur l'école obligatoire (LEO). (1992). *Lignes directrices*. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1166?locale=fr>
- Loison, D. & Égron, B. (2010). Accueillir et scolariser en classe ordinaire. In B. Égron (Ed.), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* (pp. 211-220). Lille: CRDP Nord-Pas de Calais.
- Lonchamp, S. & Ramel, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.A. Doudin & S. Ramel (Éds.), *Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 47-75). Neuchâtel : CDHEP.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Noël, I. (2010). Quels apports pour les autres enfants de la classe ? *Educateur. Numéro spécial*, 30-32.
- OMS (2001). CIF : classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Genève : Organisation mondiale de la santé. Repéré à https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42418/9242545422_fre.pdf;jsessionid=2928189383324FC2D49ED6064822E6B3?sequence=1
- Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire (OMPP). (2007). *Lignes directrices*. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1476?locale=fr>
- Ordonnance sur la pédagogie spécialisée (OPSpéc). (2013). *Lignes directrices*. Repéré à <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/684/art15?locale=fr>

- Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. (2008). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux politiques, statistiques et indicateurs 2007*. Paris: OCDE.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée : des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- 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.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 42-49.
- Pelgrims, G., Perez, J.-M., & Angelucci, V. (Éd.). (2017). *Réinventer l'école? politiques, conceptions et pratiques dites inclusives*. Toulouse: Éditions de l'IENS-HEA.
- Perrenoud, P. (2010). De l'exclusion à l'inclusion : le chaînon manquant. *Educateur. Numéro spécial*, 13-16.
- Pierroz, C. & Nicole-Dirac, S. (2010). « Une école pour tous » : une option intégrative. *Educateur. Numéro spécial*, 27-29.
- Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes : questions de méthodologie. In M. Altet, M. Bru & C. Blanchard-Laville (Eds), *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 369-378.
- Polverelli, C. (2010). L'organisation temporelle et spatiale de la classe. In B. Égron (Ed), *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* (pp. 229-233). Lille : CRDP Nord-Pas de Calais.
- Guye, A.-M., & Farias-Frey, L. (2018). *Ergothérapie*. Powerpoint du cours du 20 juin 2018.
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 7-13.
- Rousseau, N., & Angelucci, V. (Éds.) (2014). *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savournin, F. (2016). De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Empan*, 1(101), 42-46.

- Sturny-Bossart, G. (1995). L'intégration scolaire en Suisse. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse (Éds.), *L'école suisse – une école pour tous ?* (pp. 9-14). Lucerne : Secrétariat suisse de pédagogie curative.
- Tièche Christinat, C., & Delévaux, O. (2010). Evaluer et différencier : des enseignants spécialisés relèvent le défi. *Educateur. Numéro spécial*, 30-32.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/018993ar>
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 2(177), 11-17.
- UNESCO (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vaney, L. (1994). L'intégration scolaire : quelques définitions et problématiques. *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, 2, 3-4.
- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A., & Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignante-élève. In S. Schmidt (Ed.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire : regards multiples* (pp. 61-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zakhartchouk, J.-M. (2016). *Enseigner en classes hétérogènes*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Sites internet consultés :

Soutien gestuel :

- <http://soutiengestuel.ch/>

Définition du mot « bienveillance »

- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/bienveillance/>

Définition du mot « pratique »

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pratique/63256>

Définition du mot « pratique »

- https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignant_enseignante/29798

Définition du mot « ségrégation »

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ségrégation/71832>

Définition du mot « projet »

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/projet/64232>

Définition du mot « intégration »

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intégration/43533>