

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention second degré

Parcours Service et Commercialisation

MÉMOIRE

L'INCLUSION DES ELEVES PORTEURS DE LA TRISOMIE 21 EN LYCEE D'HÔTELLERIE ET DE RESTAURATION

Davy Mezeray

Directeur de mémoire

Paul Gérony

Membre du jury de soutenance

Paul Gérony, Dominique Alvarez

Soutenu le
25/05/2020

Année universitaire 2019-2020

**L'INCLUSION DES ELEVES PORTEURS DE LA TRISOMIE 21
EN LYCEE D'HÔTELLERIE ET DE RESTAURATION**

« Le handicap ne peut pas être un handicap »

Stephen Hawking (1942 – 2018)

Remerciements

EN PREMIER LIEU je souhaite remercier très profondément toutes les personnes que j'ai rencontré lors de la réalisation de ce projet, je pense notamment à Mme Etchevery, coordinatrice ULIS à Toulouse, à Mme Hamani, AESH au lycée Occitanie, aux enseignants du lycée Occitanie, Clotilde De Pompignan et Marie Burban et enfin Nabil, professeur stagiaire au lycée professionnel de Mazamet.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont accepté de prendre cinq à dix minutes de leur temps pour répondre à mon questionnaire en ligne et qui m'ont permis de pouvoir avancer et d'enrichir mon mémoire.

Je tiens sincèrement à remercier mon directeur de recherche, M. Paul Gérony, professeur de didactique disciplinaire à l'INSPE de Toulouse, pour son aide, son soutien, ses conseils et sa disponibilité. Il m'a été d'une aide précieuse tout au long de mon parcours universitaire et pas uniquement pour mon mémoire.

Je remercie aussi M. Yves Cinotti, pour ses cours en informatique qui ont été précieux pour l'élaboration de ce document.

Je remercie aussi l'ensemble des professeurs qui nous accompagne lors de cette année universitaire et en particulier M. Dominique Alvarez, professeur de didactique professionnelle, qui a été passionnant tout au long de ces deux années de formation.

Avant-propos

QUE DE CHEMINS PARCOURUS depuis mon entrée dans la filière de l'hôtellerie restauration !

À la base, je n'étais pas destiné pour ce métier, ou plutôt, je n'y avais pas songé. Issu d'une famille d'ouvrier, mes années de collège ne me laissaient pas entrevoir une poursuite d'étude dans la filière générale. Renfermé, introverti et des résultats scolaires médiocres m'ont orienté vers la voie professionnelle. Quelle révélation !

J'ai donc passé mon baccalauréat restauration à Laval dans la Mayenne que j'ai obtenu avec mention assez bien en 2004. Je me suis investi et passionné par ce métier de service en prenant confiance en moi et en mes capacités, et surtout grâce à la reconnaissance et les encouragements des professionnels du métier que j'ai côtoyé au cours de mes stages.

Ne souhaitant pas poursuivre mes études, je me suis engagé dans la vie active en commençant par des saisons d'étés et d'hivers, en multipliant les expériences et en gravissant les échelons pas à pas.

Suite à cela, un premier poste de responsable de restaurant en CDI à Val d'Isère a permis de renforcer mes compétences, de prendre toute l'ampleur et les enjeux de ce métier. J'ai eu l'occasion, durant ces 4 années de contrat, de former et d'encadrer des personnes qui n'étaient pas du métier sur le terrain. C'est lors de ces quatre années que j'ai commencé à imaginer la suite de mon parcours dans ce métier. Un jour, je serais professeur de restaurant !

Il a fallu des remises en question et du courage pour reprendre le chemin des études, en passant un BTS en option A en 2016, puis de me diriger en master MEEF en 2018 avec cette certitude et cette volonté absolue : devenir enseignant. Pas seulement pour flatter mon ego, pas seulement pour prouver que je suis capable de valider un master et d'obtenir un concours. La première raison de cette volonté, c'est le sentiment que j'ai quelque chose à apporter à la nouvelle génération qui désire s'engager dans cette voie professionnelle. J'ai le sentiment d'être fait pour ce métier, j'ai le sentiment intime que ma place est dans l'Éducation nationale.

Sommaire

Remerciements	5
Avant-propos	6
Sommaire	7
Introduction générale.....	8
Partie 1 : Revue de littérature	10
Introduction	11
Chapitre 1. Généralités sur l'inclusion et le handicap.....	12
Chapitre 2. L'enseignant face à l'inclusion.....	19
Chapitre 3. Trisomie 21	24
Conclusion.....	32
PARTIE 2 – ETUDE EMPIRIQUE	33
Introduction	34
Chapitre 1. Présentation de l'étude quantitative.....	35
Chapitre 2. Présentation de l'étude qualitative	44
Chapitre 3. Confrontation des résultats.....	52
Conclusion.....	56
PARTIE 3 – PRECONISATIONS.....	57
Introduction	58
Chapitre 1. Construire un guide pratique	59
Chapitre 2. Guide pratique	59
Conclusion.....	80
Conclusion générale	81
<i>Bibliographie</i>	84
Table des annexes.....	87
Table des tableaux.....	88
Table des figures.....	161
Table des matières.....	162

Introduction générale

L'INCLUSION SCOLAIRE est l'un des plus grands défis de l'école d'aujourd'hui. La loi de 2005 sur l'inclusion du handicap a permis un tournant décisif dans le modèle éducatif de notre pays. Il ne s'agit plus d'intégrer les personnes handicapées, mais de les inclure, avec tout ce que cela implique : l'école doit adapter sa pédagogie.

Néanmoins, les différentes lectures amènent à dire que l'application de ce modèle reste encore compliquée, parfois difficile pour l'enseignant, qui doit adapter sa posture face à des classes hétérogènes. Les pédagogies traditionnelles sont encore trop souvent appliquées au détriment d'une pédagogie active qui permet la valorisation des différences, un rehaussement de la motivation chez les élèves et le sentiment pour l'enseignant d'être mieux outillés pour définir les besoins des élèves.

Dans ce contexte, nous nous demanderons quelles sont les solutions possibles au niveau de l'enseignant pour améliorer davantage l'inclusion du handicap en milieu scolaire.

Pour répondre à cette problématique, il faudra construire ce mémoire en trois parties : la revue de littérature, l'étude empirique et les préconisations.

Lors de la revue de littérature, après avoir défini et lister les différentes formes de handicap ainsi que la notion d'inclusion, nous évoquerons dans un premier temps les démarches éducatives antérieures qui ont permis de passer de l'intégration à l'inclusion et les moyens que l'Éducation nationale mets à disposition de ses enceintes scolaires. Dans un deuxième temps, nous identifierons la posture de l'enseignant face à cette inclusion et les difficultés rencontrées au quotidien par ce dernier. En troisième axe, il s'agira de se concentrer sur un type de handicap particulier, la trisomie 21, le sujet de ce mémoire. Nous définirons cette maladie chromosomique et nous mettrons en lumière les méthodes d'apprentissages adaptés aux élèves porteurs de ce handicap.

La deuxième partie sera une étude de terrain qui servira à collecter des données dans le but de les analyser et de les confronter à la revue de littérature. Pour cela, nous détaillerons les modalités de l'étude quantitative, dans un premier temps, puis de

l'étude qualitative en deuxième axe, avant de finir par l'analyse des résultats et de la discussion de celles-ci avec les conclusions de la revue de littérature.

Pour finir, nous envisagerons les différentes pistes possibles pour permettre l'amélioration au quotidien et sur le long terme, l'inclusion du handicap et plus particulièrement les élèves porteurs de la trisomie 21. La troisième partie de ce mémoire sera centrée sur les préconisations en la fractionnant de la manière suivante : dans un premier temps, nous parlerons des actions à mener en amont de la rentrée scolaire de ce profil d'élèves, puis nous continuerons avec la prise en charge de ce public dans les classes inclusives et enfin nous terminerons avec le suivi de ces élèves pendant leur scolarité.

L'idée de ce document n'est pas de lancer un débat, mais plutôt de permettre de se poser les bonnes questions afin de proposer quelques réponses et d'ouvrir le champ des possibles à de nouvelles perspectives de recherches.

Partie 1 : Revue de littérature

Introduction

LA REVUE DE LITTÉRATURE est la première étape de la rédaction d'un mémoire. Elle s'appuie sur la lecture de plusieurs revues scientifiques et de manuels qui traitent un thème plus ou moins large afin de s'en nourrir et de faire confronter les différentes déclarations des auteurs sur le sujet du thème choisi.

À l'issue de cette première étape, une problématique sera soulevée en vue de pouvoir poursuivre le travail et la rédaction du mémoire.

Dans un premier temps, il s'agit, pour ce mémoire, de partir d'un sujet large qu'est l'inclusion du handicap avant de recentrer le sujet sur un type de handicap bien particulier, la trisomie 21.

Chapitre 1. Généralités sur l'inclusion et le handicap

AVANT d'entrer dans le cœur du sujet, il est bon de définir, et de classer le handicap, puis de définir l'inclusion en tant que telle.

1. Définition et classification du handicap

Selon le site internet de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé), « *Le handicap n'est pas simplement un problème de santé. Il s'agit d'un phénomène complexe qui découle de l'interaction entre les caractéristiques corporelles d'une personne et les caractéristiques de la société où elle vit* »¹. Pour pouvoir parler de l'inclusion du handicap, il est important de pouvoir énumérer les différents types de handicaps tels qu'elles sont catégorisées selon l'OMS²:

- ✓ le handicap moteur : ce sont des individus qui ne peuvent effectuer des gestes mobiles nécessaires au quotidien, de se déplacer, de façon partielle ou totale (paralysies, amputations, infirmité motrice cérébrale...);
- ✓ le handicap sensoriel : qui découle des problèmes liés aux organes sensoriels. Il en existe deux types : le handicap visuel et le handicap auditif, qu'il soit partiel ou total ;
- ✓ le handicap psychique : il se définit par des troubles comportementaux, au niveau affectifs ou émotionnels. Ça peut être aussi un dérèglement de la personnalité (schizophrénie, maladies bipolaires, hypocondriaques...);
- ✓ le handicap mental : c'est un individu qui a des fonctions limitées au niveau mental et intellectuel, entraînant des problèmes de réflexions, de compréhensions et de conceptualisations, amenant à des soucis d'expressions et de communications (autisme, Trisomie 21, polyhandicap...);
- ✓ les maladies invalidantes : ce sont des maladies qui, en affectant l'organisme, peuvent générer un handicap, et évoluer dans le temps. On peut citer les

¹ OMS. *Thèmes de santé, handicaps* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8mU3> (consulté le 03-12-2018).

² Handicap.fr. *Définition / classification des handicaps* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8nf6> (consulté le 04-12-2018).

maladies respiratoires, digestives, ou infectieuses (épilepsie, sclérose en plaque...).

2. Inventaire historique : de l'intégration à l'inclusion

2.1 Définition de l'inclusion

Le 11 février 2005 a été voté la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation de la citoyenneté des personnes handicapées. Dans cette loi, les auteurs indiquent qu'il est question de formation, qu'elle soit scolaire, professionnelle ou supérieure, accessible à l'ensemble des personnes handicapées, et la possibilité qu'elles puissent s'inscrire dans l'établissement le plus proche du domicile (Plaisance *et al.*, 2007).

D'autres auteurs indiquent que la notion d'inclusion se définit en raison de ses dimensions pédagogiques, dynamiques et sociales et ajoutent que l'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. L'école doit assurer le plein développement du potentiel de tous les élèves. Et pour que cela puisse être possible, l'école doit miser sur les compétences disponibles entre ses murs et les acteurs externes à l'enceinte scolaire. Les auteurs précisent que l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi la forme intellectuelle. Elle peut intervenir par la capacité d'innover, de se remettre en question ainsi que l'utilisation de différentes stratégies qui visent à apprivoiser la différence. L'école inclusive est l'inverse de l'école intégrative, c'est-à-dire que, l'on cherche à faire d'un élève avec un handicap à devenir une personne comme les autres. (Bergeron *et al.*, 2011).

Selon Ravaud et Stiker (2000) « *La notion d'inclusion sans doute la plus dynamique laisse la place à un travail d'ajustement, d'acceptabilité, de participation sociale (...). Inclure peut signifier une situation où l'on fait partie de façon organique, sans être forcément contraint de se comporter selon une norme rigide* ».

De manière plus simplifiée, selon Plaisance *et al.* (2007) « *En France on préfère parler d'école pour tous* » tandis que Prud'homme *et al.* (2011) disent que « *L'inclusion scolaire réclame donc un travail de fond par des acteurs (praticiens, décideurs et chercheurs) socialement engagés vers la réussite scolaire de tous les élèves* ». Un point de vue que rejoint un auteur en parlant de la réussite pour tous comme un principe

sous-jacent à l'inclusion scolaire (Bergeron *et al.*, 2011). Il est important de retenir que l'école inclusive est avant tout un principe éthique, celui du droit pour chaque enfant, quel qu'il soit, à se rendre à l'école ordinaire (Plaisance *et al.*, 2007).

En définitive, le but de l'inclusion est que chaque élève est la même chance de réussite, malgré ses besoins, ses difficultés et ses différences. L'enseignant doit donner la même attention à chaque élève. Et chaque élève doit recevoir le même devoir, le même temps impartis et la même grille d'évaluation. Il ne faut surtout pas faire penser qu'un élève est plus favorisé qu'un autre. (Bergeron *et al.*, 2011).

Pour terminer sur ce point, il faut avoir conscience que viser la réussite de tous les élèves quels qu'ils soient, est évidemment l'un des plus grands paris de l'école actuelle. (Bergeron *et al.*, 2011).

2.2 De l'intégration à l'inclusion

Au cours du XX^{ème} siècle, le système d'éducation des pays industrialisés a œuvré pour rendre l'école accessible au plus grand nombre de personnes. Après la Seconde Guerre mondiale, de nombreux pays se sont engagés à mettre à la portée de tous l'enseignement, en prenant en compte la réalité individuelle de l'élève (Prud'homme *et al.*, 2011). C'est ainsi qu'est apparu la notion d'intégration avant celle de l'inclusion. Selon Ravaud et Stiker (2000), le premier sens de l'intégration se définit ainsi : « *Une place, une seule place, une place fixe dans un tout qui n'entend pas se modifier* ». Le préambule de la circulaire, qui pose les jalons fondateurs d'une politique d'intégration en faveurs des enfants et adolescents handicapés, est apparu le 29 janvier 1982 (Seknadje-Askénazi, 2012). L'auteur dit un peu plus loin que l'intégration est un moyen de favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé, en le plaçant en milieu ordinaire le plus tôt possible, pour qu'il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence. Cette intégration permettra à l'élève de bénéficier d'une formation générale et professionnelle qui favorisera l'autonomie individuelle, l'accès à la profession et la participation sociale (Seknadje-Askénazi, 2012).

Malgré tout, celui qui n'a pas une place de ce type ne peut faire partie de la société. Il est l'étranger, qui constitue un problème lorsque l'assimilation doit avoir lieu et suppose une intégration partielle à un sous-groupe (Ravaud et Stiker, 2000). L'auteur en donne l'illustration pour les personnes handicapées face à cette notion

d'intégration : les enfants déficients sur le plan mental, par exemple, doivent atteindre le niveau requis pour intégrer l'école, sans quoi ils sont placés dans des établissements séparés, pour les faire revenir dans la norme. Si cette méthode ne le permet pas, ces élèves risquent la ségrégation (Ravaud et Stiker, 2000). Un point de vue équivalent indique que la « normalisation », autrement dit l'intégration impose à l'élève de s'adapter et de se conformer à la normalité. Cette politique pédagogique oblige l'élève dit « différent » à travailler plus que les autres pour arriver aux niveaux de l'élève dit « normal », voir même de dissimuler le plus possible sa différence (Bergeron *et al.*, 2011).

Les responsables des politiques éducatives se sont montrés de plus en plus ouverts à une école inclusive au cours de trente dernières années. Centrée sur l'accessibilité universelle de l'éducation, cette démocratisation de l'enseignement a provoqué une pédagogie identique à tous les élèves, qui pourrait être interprétée comme une approche normative. Cette approche dite « normative » a engendré de manière générale une exclusion sociale. Cette dernière a été prise en compte pour l'élaboration de l'école inclusive, un système plus humain, ouvert à tous, qui tolère, accueille et célèbre la différence. (Prud'homme *et al.*, 2011).

Figure 1 : De l'intégration à l'inclusion³



³ Rêvons ensemble d'une société inclusive. *L'inclusion c'est quoi ?* [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/jeThLIY> (consulté le 06/11/2019).

3. Par quels moyens le système éducatif répond à l'inclusion du handicap ?

Selon Seknadjé-Askénazi (2012) « *On est passé en France, sur trente ans à peine, de l'installation des prises en charge éducatives du handicap au projet de sa prise en compte dans l'espace éducatif ordinaire jusqu'au terme de la scolarité* ». Avec l'arrivée des équipements spécialisés dans les années 1970, l'intégration des personnes handicapées en milieu scolaire et professionnelles dans les années 1980 – 1990. Et enfin l'inclusion du handicap au début des années 2000 et la mise en place des moyens de son accompagnement (auxiliaires de vie scolaire, accessibilité matérielle par exemple). (Seknadjé-Askénazi, 2012).

Quand l'État a décidé d'inclure les élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, les enseignants se sont montrés réticents dans un premier temps et ont réclamés que ces élèves soient accompagnés par des AVS (Auxiliaires de Vie Scolaire). (Toullec-théry et Brissiaud, 2012). Les AVS sont des étudiants recrutés dans chaque département par des inspecteurs académiques, ayant au moins un baccalauréat. Leur contrat est prévu pour 3 ans renouvelable jusqu'à un total de 6 ans maximum. Il est aussi indiqué sur ce contrat l'établissement auquel l'AVS sera affectée. (Laurent-Cognet, 2005).

La mise en place des AVS dans le milieu scolaire est une avancée importante qui demande aux enseignants de partager leur espace de travail et de collaborer avec eux pour une meilleure prise en charge de l'élève porteur de handicap. À ce propos, une circulaire de 2003 définit les règles d'action de l'AVS. Avec la nécessité de s'accorder avec l'enseignant sur 3 mots simples mais cohérents : « Collaborer, ajuster et se concerter ». Plus qu'une collaboration, c'est d'une coopération dont parle la circulaire en question, dans la mesure où le travail aura été préparé et défini à l'avance. (Toullec-théry et Brissiaud, 2012).

Un autre plan d'inclusion a été mis en place, il s'agit du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), pour les enfants handicapés souffrant des troubles de la personnalité ou des maladies invalidantes. À travers ce plan, deux points doivent être particulièrement suivis : la partie médicale et la partie éducative. En revanche, tous les élèves en situation de handicap ne sont pas nécessairement dans l'obligation de suivre le PPS. Ce plan est mis en place au cas par cas selon le type de handicap et les besoins

de l'élève. (Seknadje-Askénazi, 2012). Plus de précisions sont apportées concernant ce PPS, qui découle au préalable d'une scolarisation des élèves au titre des ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire). En effet, les élèves intégrant le programme ULIS sont ceux qui sont caractérisés par des soucis d'ordre mental ou cognitif, qui ont des problèmes de communication et de compréhension, des soucis envahissant de développement (l'autisme par exemple), des soucis moteurs, des problèmes auditifs, mais aussi la vue et d'autres maladies invalidantes. Ce programme ULIS permet à l'élève de poursuivre un apprentissage adapté à son potentiel et à son besoin pour acquérir les compétences sociales et scolaires nécessaires. En réalité, les élèves scolarisés au titre du programme ULIS ne permet pas à l'élève de poursuivre de façon continue une scolarité en école ordinaire. Le temps passé en école ordinaire est défini selon les possibilités de chacun. La mise en œuvre des PPS dépendent donc des ULIS. Un bilan de scolarisation est établi et permet de définir l'orientation de chaque élève. Certains auront accès à une formation professionnelle ou à des stages en entreprise. Alors que d'autres élèves auront la possibilité de continuer leurs études en voie générale ou technologique. Dans ces deux cas, l'élève continue d'être suivi. En résumé, chaque ULIS définit clairement un projet pédagogique pour chaque élève⁴. Il s'agit tout simplement de rendre flexible le parcours scolaire des élèves porteurs d'un handicap. Il faut donc prendre en compte l'unicité de chaque élève, de prendre en considération chaque cas afin de proposer des solutions personnalisées et sur-mesure. (Gardou, 2006).

Au-delà de la partie sociale, il est aussi question de la partie accessibilité avec l'installation du matériel nécessaire pour faciliter la scolarité de l'élève avec un handicap. Il peut s'agir de signaux sonores, d'un éclairage adapté ou la signalétique, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Il faudra aussi penser aux ascenseurs, aux équipements spéciaux et tout ce qui concerne l'automobile avec par exemple des places de parking pour handicapés. (Seknadje-Askénazi, 2012).

Par ailleurs, les réformes indiquent que la prise en compte de la diversité est une chance pour favoriser la réussite scolaire et proposent aux enseignants de privilégier des méthodes pédagogiques flexibles et variées. (Prud'homme *et al.*, 2011). Le même

⁴ Eduscol pour l'école de la confiance. *Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), des dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés.* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/3y9t> (consulté le 23-12-2018).

auteur déclare que pour améliorer l'inclusion, le système éducatif propose des services de santé et de services sociaux pour répondre aux élèves ayant des besoins particuliers. (Prud'homme *et al.*, 2011).

De manière générale, il est constaté que l'inclusion scolaire ne peut pas se contenter d'intégrer un élève avec des besoins spécifiques dans une classe ordinaire. (Bergeron *et al.*, 2011). De plus, c'est à l'école de s'adapter pour inclure ses élèves et de mettre en œuvre une meilleure prise en charge au niveau de l'accueil et de l'enseignement, pour permettre à tous l'apprentissage. (Plaisance *et al.*, 2007).

L'éducation inclusive fait appel à des professionnels spécifiques pour soutenir ses élèves. L'intégration de ce personnel spécifique ne doit pas remettre en cause le projet commun de la classe. Il faut que chaque élève reçoive la même culture, qu'ils développent leur personnalité en relation avec les autres. (Plaisance *et al.*, 2007).

L'inclusion d'un élève handicapé peut être source d'inquiétudes pour les familles. Pour cela, il existe aussi le réseau du CDD (centre de documentation pour le handicap), des CTS (centres territoriaux de soutien), des CTI (centres territoriaux pour l'inclusion), qui peut être un appui ou une aide pour ces familles inquiètes. (de Anna, 2014).

Enfin, depuis la rentrée de 2018, il est proposé aux enseignants du premier et du second degré, une formation de trois cents heures dispensées sur un an, afin d'obtenir le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI). Cette formation a pour but de mieux orienter les enseignants à l'inclusion.



Après avoir défini et lister le handicap et ses différentes formes, il a fallu aborder le caractère historique de l'inclusion et ce qui a permis de le mettre en place. Il a été bon de déterminer les moyens mis en place par le système éducatif afin de répondre de manière efficace à cette inclusion. Néanmoins, malgré les efforts déployés, il est évident de reconnaître que l'enseignant éprouve des difficultés face à ce système inclusif.

Chapitre 2. L'enseignant face à l'inclusion

A PRES avoir évoqué l'inclusion du handicap de manière globale, intéressons-nous maintenant aux difficultés de l'enseignant.

1. Difficultés de l'enseignant face à l'inclusion

Malgré la mise en place de l'inclusion scolaire, la forme que celle-ci prend ne cesse d'émerger beaucoup de méfiance chez les praticiens et parents d'élèves n'ayant pas de besoins particuliers, même si les études liées à ce sujet démontrent les retombées positives sur l'apprentissage des élèves. (Bergeron *et al.*, 2011). De plus, les enseignants ne parviennent pas toujours à répondre aux exigences des référentiels quand leur classe est diversifiée. Certains considèrent même l'inclusion scolaire comme une chimère. (Bergeron *et al.*, 2011). D'autres diront même que l'enseignant est face un risque de stress et d'épuisement professionnel. (Prud'homme *et al.*, 2011). Certains d'entre eux sont face à des dilemmes éthiques compliquées à résoudre : en effet, d'un point de vue personnel, l'enseignant est parfois réticent aux valeurs sociales et professionnelles de la pédagogie inclusive et peut provoquer une forme de stress pour ce dernier. De plus certaines règles liées à la scolarité, comme les évaluations normatives ou encore le rendement comparatif entre les écoles, peuvent leur sembler incompatibles avec les valeurs de ladite pédagogie. (Prud'homme *et al.*, 2011).

D'autres se sentent impuissants ou incompetents face à la diversité de leur classe. (Prud'homme *et al.*, 2011). Face à cette complexité, les enseignants continuent parfois d'enseigner avec des méthodes de types traditionnels, aussi parce que la méthode inclusive est mal comprise chez certains d'entre eux. (Bergeron *et al.*, 2011).

Il est constaté que les obstacles et les résistances à la mise en place de la pédagogie inclusive sont sérieux, nombreux et compliqués et demandent un travail de fond pour comprendre et appréhender les défis majeurs. (Prud'homme *et al.*, 2011).

En effet, le défi est grand pour l'enseignant, car il doit d'abord augmenter son respect de la différence et donc, par conséquent améliorer sa propre connaissance personnelle, en plus de travailler sa connaissance pédagogique que réclame la diversité. (Prud'homme *et al.*, 2011).

Les élèves porteurs d'un handicap sont souvent pris entre deux feux : d'une part, l'État qui souhaite l'inclusion scolaire et d'autre part, les enseignants qui la repoussent. Pour cela, il est conseillé aux enseignants d'entrer dans une démarche personnelle de développement, afin de rompre leurs enseignements devenus routiniers et inadaptés compte tenu des objectifs fixés par l'État. (Lamine Ben Abderrahman, 2012).

2. Postures de l'enseignant

Pour pouvoir répondre aux exigences de cette pédagogie inclusive, l'enseignant doit adopter différentes postures. C'est donc la posture éthique qui est suggérée : l'enseignant doit dans un premier temps déceler le fait que chaque élève soit unique malgré leurs différences et dans un second temps, l'enseignant doit être ouvert d'esprit par rapport à ces différences dans le but de répondre aux exigences de l'inclusion. (Prud'homme *et al.*, 2011).

L'enseignant doit aussi avoir une posture épistémologique qui se définit par une méthode pédagogique dynamique et interactive, en d'autres mots, une pédagogie active de l'enseignant envers ses élèves. Chaque leçon active doit être unique et doit être ajusté et flexible selon chaque élève afin de répondre aux normes de l'inclusion. (Prud'homme *et al.*, 2011).

L'enseignant doit aussi adopter une posture idéologique, qui nécessite la création d'une culture commune, débouchant sur une prise de conscience positive des richesses qu'apportent les différences dites « intra et interpersonnelles ». (Prud'homme *et al.*, 2011).

Afin de favoriser l'estime de soi de chaque élève et notamment ceux porteur d'un handicap, il faudrait que l'enseignant crée des situations qui favoriserait celle-ci. Pour cela, l'enseignant doit sortir de son cocon routinier, en travaillant avec de nouveaux outils. Il doit donner un enseignement qui puisse s'adapter à chaque élève quel qu'il soit, afin de valoriser l'estime de soi de chacun, d'une part, puis de faire changer le regard des autres élèves envers ceux avec un handicap, d'autre part. (Lamine Ben Abderrahman, 2012).

Sa posture peut aussi se manifester par l'estime de soi lui-même. En effet, nous avons vu à quel point il pouvait être compliqué pour l'enseignant de s'adapter à l'inclusion

scolaire en raison d'un sentiment d'incompétence, d'impuissance parfois vis-à-vis de ce nouveau public à enseigner. Pour cela, l'enseignant doit pouvoir faire un travail sur lui-même pour qu'il reprenne confiance en lui et en ses compétences. Il doit aussi retrouver une réflexion positive, pour améliorer ses performances. Il doit également changer ses pratiques pédagogiques et reconsidérer positivement ses rapports avec les élèves porteurs d'un handicap. Cela peut s'apparenter à la compétence commune des enseignants du développement personnel. Plus brièvement, l'enseignant doit changer ses pensées, ses rapports avec les élèves et des pensées non ressenties concernant le système éducatif. (Lamine Ben Abderrahman, 2012).

3. Pistes de solutions

Les études démontrent encore aujourd'hui que la compréhension de l'inclusion demeure problématique à la fois chez les élèves et chez les enseignants. Ces résultats indiquent la nécessité de former les enseignants afin qu'ils travaillent sur leur vision non exprimée de l'école et de l'enseignement, mais aussi pour pouvoir apprécier la richesse potentielle que représente la diversité. (Prud'homme *et al.*, 2011).

Même si certaines études montrent que les résultats de l'inclusion scolaire sont plutôt nuancés, il faudra se poser la bonne question, c'est-à-dire, celle du « comment inclure ». Il ne suffit pas d'inclure un élève handicapé, mais aller plus loin dans la démarche. (Bélanger et Rousseau, 2010 / 2013). Justement, pour améliorer l'inclusion du handicap en milieu scolaire, les auteurs, s'accordent en général, sur la nécessité d'une formation pour le corps professoral. Cette pédagogie implique de repenser les méthodes d'enseignement et les contenus. Il conviendrait aussi de sensibiliser les enseignants au handicap et comment l'appréhender pour mieux enseigner et éduquer. Évidemment, cette formation devrait aussi inclure une partie sur la nécessité de la collaboration entre les enseignants et les professionnels spécialisés à encadrer les élèves inclus (les AVS, par exemple). (Plaisance *et al.*, 2007). Par ailleurs, il est nécessaire de se concentrer sur la personne et sa personnalité plutôt que sur le type de handicap que porte l'élève. En revanche, il convient malgré tout, pour l'enseignant, de faire des recherches liées au handicap à laquelle il est confronté pour mieux l'appréhender et mieux aider l'élève. (de Anna, 2014).

Il conviendrait de dire que les enseignements d'aujourd'hui doivent être conçus de manière à intégrer du social, à être ouvert à l'autre, dont le but est d'accompagner les élèves. (de Anna, 2014). En réalité, le but est de réfléchir à la bonne méthode pédagogique, d'anticiper les interventions, tout en prenant compte des besoins éducatifs de chacun afin de créer de bonnes relations de camaraderies entre tous les élèves pour diminuer et comprendre les sources de tensions. (de Anna, 2014).

À travers ce document, il paraît évident que l'école doit se construire un nouveau projet éducatif qui évolue dans une configuration où sera prise en compte l'unicité et la créativité de chaque élève quel qu'il soit. (Bergeron *et al.*, 2011).

Il est donc nécessaire de miser sur la formation des futurs enseignants pour innover et opérer un changement dans le développement de l'école pour tous. Il faut briser les codes culturels et sociaux ancrés depuis trop longtemps pour renforcer les compétences des enseignements. (de Anna, 2014). En effet, les enseignants se montrent ouverts et tolérants vis-à-vis de l'inclusion scolaire, mais l'absence de formation et d'accompagnement envers cette mesure provoque des sentiments de solitude, de craintes et d'incompétences envers leurs capacités à réussir l'inclusion. Il est nécessaire de former sur les différents types de handicap et la particularité de chacune d'elle ainsi que de préparer les professeurs à adapter les enseignements pédagogiques et didactiques. (Gardou, 2006).

Néanmoins, il serait judicieux de passer aux actes et d'entreprendre de refonder en profondeur les projets éducatifs nationaux, l'école et la formation à l'enseignement. Il s'agit d'être cohérent entre les discours sur l'unicité et le dynamisme de la diversité, car le ressenti des élèves en difficultés dans l'école actuelle en dépend. (Prud'homme *et al.*, 2011).



Après avoir abordé l'inclusion scolaire à travers sa définition d'une part, de ce qui a amené le système éducatif à la mettre en place et les moyens mis à disposition par l'État, d'autre part, en ayant aussi évoqué les difficultés de l'enseignant face à cette inclusion et les postures que doit prendre ce dernier pour répondre aux exigences de l'école inclusive, il convient de dire que l'inclusion du handicap doit être mieux anticipée par les formateurs des enseignants de demain. L'inclusion des handicapés se fera sereinement que par une refonte en profondeur des projets éducatifs nationaux.

Après avoir explicité l'inclusion du handicap au sens large, il est temps de se concentrer sur l'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 particulièrement, sujet principal de ce mémoire. Comment se passe leur inclusion ? Quels dispositifs sont mis en place ? Comment les enseignants font face à ce public à enseigner ? Voici les grandes lignes de ce prochain chapitre.

Chapitre 3. Trisomie 21

AFIN de pouvoir avancer dans ce projet, il est bon dans un premier temps de définir et d'explicitier le terme « trisomie 21 ». À quoi fait-il référence ? Les enseignants, savent-ils définir ce handicap ? Voici quelques éléments de réponses au cours d'un plan qui part de la définition de la trisomie 21 et ses généralités, qui se poursuit autour des dispositifs mis en place dans les établissements scolaires et qui se termine autour de l'enseignant face à ce type de handicap.

1. Définition de la trisomie 21

Selon le site internet « Tous à l'école », « *La Trisomie 21 (ou syndrome de Down pour les Anglo-saxons) est une anomalie congénitale d'origine chromosomique qui se caractérise dans 95 % des cas par la présence d'un chromosome 21 surnuméraire d'où le nom de Trisomie 21 libre. Le diagnostic de Trisomie 21 ne peut être porté sans la confirmation par l'étude des chromosomes ou caryotype* »⁵.

2. Généralités et particularité de la trisomie 21

C'est John Langdon Down qui, en 1866, a décrit pour la première fois la trisomie 21, appelé aussi « syndrome de Down » dans la littérature anglo-saxonne. Il définit cliniquement ce syndrome par le terme « d'idiotie mongoloïde » parce que les traits du visage d'une personne trisomique rappellent ceux du peuple mongol. Des recherches ont permis de penser que l'origine de la trisomie 21 remonte à des millions d'années et serait la conséquence d'une mutation chromosomique. En effet, des sculptures, des peintures et des figurines évoquant une trisomie 21 ont été observés dans différentes cultures telles que l'antiquité gréco-romaine, méso-américaines, des temples de la civilisation Khmère et à la renaissance, en Europe (Annexe A, p. 89). Ce n'est qu'en 1959, que Jérôme Lejeune, Marthe Gautier et Raymond Turpin ont démontré que les porteurs de cette affection étaient dus à la présence d'un chromosome supplémentaire, le chromosome 21. (Stahl et Tourame, 2013).

⁵ Tous à l'école. *Trisomie 21* [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/meoMTLe> (consulté le 13/10/2019).

Les personnes porteuses de la trisomie 21 présentent les signes cliniques suivants : des yeux en amande, une mâchoire étroite, une bouche petite et tombante sur les coins, une langue et des lèvres épaisses, un nez plat, une nuque courte, large et plate avec un excès de peau, des mains petites et larges, des doigts courts. Et enfin des pieds petits et plats (Stahl et Tourame, 2013). Ces particularités ont fait naître dans les populations occidentales des préjugés et des représentations tantôt subjective (le mongolien), tantôt objective (le trisomique), pour parvenir à un terme plus inclusif tel que « la personne porteuse de la trisomie 21 ». (Groud et Martin-Krumm, 2011). Un peu plus loin, les mêmes auteurs reprennent une citation du psychanalyste Vaginary (1999), qui explique que le trisomique renvoie, par ces particularités visibles, une image fautive et en décalage avec notre propre reflet. Cette image, par le biais des stigmates visuels et mentaux que renvoie la personne porteuse de la trisomie 21, fait provoquer un malaise identitaire à l'être humain. (Groud et Martin-Krumm, 2011). Il est bon de souligner que parmi les 94 % d'élèves porteurs de la trisomie 21 inclus dans un établissement, seul 31 % ont un retard mental sévère. Longtemps, les équipes éducatives ont considéré ces élèves comme inadaptés à toute forme de scolarisation. Aujourd'hui, cette perception a changé, grâce à un programme d'enseignement et un rythme adapté et des solutions au niveau éducatif, pédagogique et médical (Gardou, 2006).

Néanmoins, il convient de préciser que différentes formes de trisomie 21 existent, ce qui affirme l'idée que chaque personne porteuse de trisomie 21 est unique et singulière, comme n'importe quel autre individu sur cette terre. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

3. L'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire

Déjà, en 1979, Lambert et Rondal ont écrit que l'éducation était le seul remède au développement de la personne trisomique. Une idée qui a depuis tracé un chemin rempli d'obstacles dans les écoles et au sommet de l'État. La loi de 2005, sur l'égalité des droits et des chances a permis d'affirmer la place de chaque élève quel qu'il soit en école dit « ordinaire ». Malgré cette affirmation, l'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 suscite toujours des questions : que se passe-t-il réellement sur le terrain ?

Les enseignants, ont-ils une réelle connaissance de cette maladie génétique ? Les stigmatisent-ils ? (Groud et Martin-Krumm, 2011).

Ces auteurs se sont intéressés sur les clichés et les croyances discriminantes développés par les enseignants envers ce public à enseigner. Les études sont peu nombreuses, mais une recherche permet de souligner que 90 % des enseignants interrogés se montrent ouverts à l'accueil des élèves porteurs de trisomie 21 dans leur classe. Ce résultat concerne des enseignants qui ne sont pas confrontés directement à une demande d'inclusion d'élèves trisomiques. Par ailleurs, une autre étude met en lumière que des enseignants qui n'ont jamais eu à enseigner à des élèves porteurs de la trisomie 21 ont une idée très étroite sur la trisomie 21 et ont de nombreuses idées reçues sur le sujet : ils sous-estiment les difficultés liées à la motricité et l'aspect cognitif de ces élèves. Pour continuer, il paraît important de souligner que 42 % des enseignants ont une attitude négative envers ce public à enseigner. Cela est un réel problème surtout que des études récentes ont affirmé que l'impact des croyances du corps enseignant avait une retombée directe sur les capacités des élèves. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

Pour finir, il reste le point de la socialisation. Ce point-là est peu remis en cause et est un point positif et essentiel dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Le fait de se plier aux mêmes règles, de partager la même culture, de fréquenter la même institution, garantit des apprentissages sociaux de qualités. Cet avantage social est d'ailleurs considéré comme un bénéfice pour tous : l'élève en situation de handicap et ses pairs ordinaires. L'inclusion du handicap et surtout le cadre relationnel voulu par la scolarisation ordinaire serait la meilleure garantie de formation de futurs citoyens dans un monde que l'on désire plus ouvert à la différence. (Céleste, 2009).

4. Dispositifs mis en place pour l'accueil de ce public

Les orientations politiques étant claires et définit depuis la loi de 2005 en faveur de l'inclusion, les dispositifs mis en place pour l'accueil des handicapés et plus particulièrement pour les élèves porteurs de la trisomie 21 se sont multipliés, par le biais du projet personnel de scolarisation (PPS) : des auxiliaires de vie scolaire ont été recrutés, des classes pour l'inclusion scolaire ont ouverts en grand nombre, ainsi que

des unités pédagogiques d'intégration dans les lycées professionnels afin de permettre l'inclusion scolaire des élèves porteurs de la trisomie 21 en classe ordinaire. (Céleste, 2009).

Dans tous les cas, il est important d'établir un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui sera souvent évalué avec différents partenaires du projet. Ce projet sera préparé et réfléchi par étapes, en fonction de l'élève et de ses capacités et compétences générales (adaptation, socialisation). Les parents sont évidemment impliqués ainsi que les rééducateurs et l'équipe pédagogique afin de trouver la meilleure orientation possible pour chaque élève. Il est bon de préciser que les séances de rééducation peuvent être planifiées pendant le temps scolaire, dans le cadre du PPS. La présence d'un Accompagnant d'élève en situation de handicap (AESH) est aussi un atout pour faciliter la compréhension des textes et des consignes, entre autres. Mais avant toutes choses, il semble bon de faire de la pédagogie autour de la trisomie 21, qui serait adaptée à tous les âges, par des personnes compétentes, afin d'enrayer la stigmatisation, les clichés, les idées reçues et surtout pour rassurer et informer le public à enseigner sur cette maladie chromosomique⁶.

5. Méthodes d'apprentissages

Un témoignage très précis sur l'inclusion d'une élève trisomique en classe ordinaire permet de mettre en lumière non seulement les difficultés rencontrées par l'équipe pédagogique, mais surtout apporte des réponses précises sur les méthodes pédagogiques d'apprentissage de cette élève. Tout d'abord, l'éducatrice enseignante et l'enseignant lui-même, adaptent les activités prévues à la classe à l'élève porteuse de la trisomie 21. Le but étant de ne pas déterminer les objectifs à cette élève à l'avance, mais plutôt à les ajuster au fur et à mesure, ce qui veut dire que l'enseignant doit adapter sa pédagogie en fonction des progrès et des régressions possibles de l'élève. Le matériel mis à disposition pour cette élève dépend en grande partie de son évolution, avec une méthode pédagogique construite au jour le jour en fonction de ses propres acquis : aucun manuel scolaire, tout est à imaginer et à construire au fur et à mesure de son évolution. Clairement, il est surtout question de réussir son inclusion plutôt que de parvenir à des objectifs d'apprentissages précis : le but étant que l'élève

⁶ Opus cité n°5

puisse trouver sa place au sein de son école, de trouver ses repères et surtout de se socialiser avec ses pairs dit ordinaires et avec les adultes. (Pelletan et Frichet, 2009).

Un point de vue partagé par un autre auteur qui indique qu'au-delà des adaptations didactiques à développer, il est nécessaire d'insister sur le cadre relationnel de la scolarisation. Il s'agit de créer des échanges harmonieux et de construire de vrais relations entre les élèves ordinaires et ceux porteurs d'un handicap. L'auteur insiste même sur le fait que les progrès réalisés en ce sens permettront de porter les valeurs voulus et portés par la loi de 2005. (Céleste, 2009). Dans la même lignée, les auteurs suivants appuient les affirmations précédentes en déclarant que l'élève porteur de trisomie 21 tire un bénéfice social encourageant en étant scolarisé dans une école ordinaire. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

Ce point de vue est nuancé par cet auteur qui déclare que l'on peut socialiser sans enseigner ou bien enseigner sans socialiser. L'auteur ajoute malgré tout que ces 2 solutions représentent un danger pour l'élève porteur d'un handicap, car deux choix s'imposent : soit on désinvestit la scolarité et l'apprentissage pour n'inclure que le cadre relationnel, soit on nie le handicap lui-même pour privilégier que l'apprentissage au risque de générer davantage de troubles du comportement. Finalement, l'auteur souligne que la socialisation et l'apprentissage sont indissociables pour réussir pleinement l'inclusion scolaire. (Gardou, 2006).

Des mesures plus précises permettent d'identifier les besoins de ces élèves pour permettre de leur faciliter leur apprentissage. En effet selon de Freminville et al (2007), « *Le soutien dans la construction du développement reste important, mais aussi dans les acquisitions qui sous-tendent les apprentissages scolaires : l'organisation de la perception, l'accès à la symbolisation, l'organisation spatiotemporelle, l'organisation pratique, l'expression graphique...* ». L'auteur suivant suggère de placer l'élève trisomique sous la tutelle d'un élève ordinaire au sein de la même classe. Cette idée déboucherait sur des interactions plus harmonieuses et plus durables et aiderait l'élève trisomique à se construire plus facilement et plus rapidement. (Céleste, 2009). L'idée du tutorat par d'autres élèves est reprise aussi par le site internet « tous à

l'école ». Cette pratique permettrait de garantir l'ouverture d'esprit, de se responsabiliser et de se décentraliser envers sa propre personne⁷.

De manière plus concrète, l'auteur suivant s'autorise à dire que les gestes peuvent aider les élèves trisomiques à la compréhension, à se faire comprendre et à s'exprimer. (Rodi, 2014). Cette auteure va plus loin en affirmant même que les pictogrammes sont aussi des moyens intéressants pour apprendre plus facilement et se souvenir de faits importants. L'association des pictogrammes au langage écrit permet de faciliter la compréhension de l'élève et le sensibilise à l'expression écrite. Les outils de communication permettent aussi de faciliter l'expression orale grâce à la présence de pictogrammes en numériques. Les applications sur tablettes numériques et smartphone permettent aussi aux élèves trisomiques d'approfondir l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En combinaison avec le matériel, c'est l'apprentissage par l'activité qui permet à ces élèves de se construire, de se socialiser et de devenir autonome. L'auteur fini aussi par dire que la socialisation est un atout déterminant dans la construction personnelle de ces élèves. (Rodi, 2014). Il est même question de différencier les enseignements et les activités pédagogiques. La personnalité des élèves porteurs de la trisomie 21, comme tout élève porteur d'un handicap, doit être vu de manière positive, qui peut engager, pour l'enseignant, un processus d'apprentissage différencié, adapté et créatif. (Gardou, 2006). La contextualisation d'un exercice pourra permettre à l'élève de réussir une consigne, créer des rituels au sein de la classe va rassurer cet élève également⁸. Il est préférable aussi de ne proposer qu'une seule action à la fois plutôt que de multiplier plusieurs actions par consignes, car un élève trisomique ne peut pas retenir plus de trois informations quand un élève ordinaire peut traiter sept informations. Ce qui sous-entend qu'il faut plutôt lui demander de faire la consigne plutôt que de lui faire reformuler ce qu'il doit faire. Ce site internet suggère aussi l'apprentissage par l'activité et l'expérimentation, c'est-à-dire des méthodes d'apprentissages qui favorisent la manipulation, la découverte, le toucher⁹. Un autre site internet propose l'apprentissage par imitation à condition que le geste soit expliqué. Clairement, il est question d'adapter les activités proposées habituellement en fonction du public à enseigner. Le but étant de ne pas trop fixer

⁷ Opus cité n°5

⁸ Opus cité n°5

⁹ Hazy by handicap international, *Trisomie 21 : quelques méthodes d'apprentissages* [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/dedp6sx> (consulté le 23/10/2019).

d'objectifs, mais plutôt de s'attarder à la méthode d'apprentissage en veillant à ce que l'élève prenne du plaisir¹⁰.

6. Les enseignants et la trisomie 21

Dans l'ensemble, les enseignants semblent avoir une bonne connaissance de cette maladie chromosomique. Une grande majorité (94 %) sait définir correctement la trisomie 21 et 17 % d'entre eux mettent en avant l'individualité de chaque élève porteur de la trisomie 21. L'auteur souligne malgré tout l'importance de cette prise de conscience de la part des enseignants, car elle signifie que ces derniers mesurent pleinement la différence et l'individualité de chaque élève trisomique. Il est bon de signaler que 82 % des enseignants sont pour la scolarisation de ces élèves en classe ordinaire pour les raisons suivantes : la valeur éducative de l'enceinte scolaire, le bénéfice pour l'élève concerné, pour les autres élèves et pour le corps enseignant qui encadre ce dispositif. 87 % des enseignants ont des croyances positives concernant la scolarisation d'un élève trisomique. Ces enseignants se rendent compte d'une réelle prise de responsabilité au sein de la classe, un renforcement de l'autonomie, et un apport sur les méthodes d'apprentissage différenciées, aussi bien pour le reste de la classe que pour les professeurs. Bien que peu nombreux, 12 % des enseignants disent avoir des croyances négatives au sujet de la trisomie 21 dont 5 % estiment que leur inclusion à un effet négatif sur l'ensemble de la classe : le rejet des camarades, les méthodes d'apprentissage parfois compliqué à mettre en place, le non-respect des règles de vie de classe. Néanmoins, l'auteur précise qu'il est judicieux de classer cette liste en problèmes objectifs et non stigmatisant. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

L'auteur fait le bilan d'une autre étude sur les stéréotypes que les enseignants développent autour de la trisomie. Cette étude révèle que 76 % des enseignants ont des stéréotypes positifs et 24 % ont des stéréotypes négatifs. Parmi les stéréotypes positifs sur les enfants porteurs de la trisomie 21, on soulignera les termes suivants : affectif, sensibilité, générosité. Par ailleurs, ces élèves semblent rire beaucoup, ils apporteraient le bonheur autour d'eux et auraient une sensibilité pointue dans un domaine bien précis. Parmi les stéréotypes négatifs, deux termes reviennent plus

¹⁰ Educatout.com. *Accompagner les enfants atteints de trisomie 21* [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/DedsiJL> (consulté le 17/10/2019).

fréquemment : mauvais caractère, violence. Néanmoins, l'auteur précise malgré tout de rester méfiant face aux stéréotypes négatifs employés précédemment par les enseignants, car il est impossible de dénoncer la violence de ces élèves. Au-delà des pourcentages et des termes évoqués précédemment, il est surtout important de souligner que quel que soit l'avis laissé, qu'il soit positif ou négatif, la stigmatisation envers ce public à enseigner est encore présente au sein du système éducatif. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

7. Difficultés de l'enseignant face à la trisomie

Malgré la volonté des gouvernements successifs sur la réussite de l'inclusion scolaire, il apparaît que grand nombre de professeurs se demandent s'ils sont capables d'apporter une réponse positive aux besoins de ces élèves à besoins particuliers. (Céleste, 2009). Effectivement, les enseignants affirment un besoin de formation pour répondre efficacement et positivement à cette demande d'inclusion, dénoncent une charge de travail supplémentaire, demandent une aide extérieure par le biais d'une personne spécialisée dans ce domaine et soulignent des réactions parfois négatives venant des parents d'élèves ordinaires. Plus précisément, 23 % des enseignants souhaitent un recrutement d'auxiliaire de vie scolaire (AVS) pour pouvoir être accompagné lors des heures d'enseignements, 22 % souhaitent aussi être formé et informé sur le handicap. Une demande d'accompagnement avec des professionnels externe est aussi souhaitée, notamment dans le domaine du médical et para-médical pour 21 % des enseignants. Cette étude montre les difficultés rencontrées par les professeurs qui sont face à ce public à enseigner. (Groud et Martin-Krumm, 2011).

Les auteurs du témoignage sur l'inclusion d'une élève trisomique relèvent bien d'autres points importants. Face à cette situation, les professeurs remettent en cause leurs compétences et se désolent de passer beaucoup de temps auprès de ce public avec l'impression de négliger les autres élèves. Une formation pour l'équipe pédagogique semble être primordiale aux yeux de l'auteur. Cette inclusion nécessite une organisation réfléchie et pesante qui demande la présence d'un autre adulte avec l'enseignant afin de négliger aucun élève dans la classe. (Pelletan et Frichet, 2009).

Conclusion

À TRAVERS cet écrit, il est constaté que le système éducatif a mis du temps à répondre aux besoins des élèves handicapés. L'inclusion du handicap tel qu'il est survenu en février 2005 a permis de rendre justice à ces élèves. En revanche, les textes étudiés montrent que l'inclusion, telle qu'elle a été définie, ne répond pas totalement aux besoins des élèves, car les enseignants n'ont pas été préparés à cette réforme. Les sentiments d'impuissance et d'incompétences qu'ils ressentent ont parfois amené à rejeter l'inclusion elle-même, ainsi que les élèves porteurs d'un handicap. Certains auteurs égratignent même le système éducatif en déclarant, qu'il est grand temps de passer aux actes pour mieux inclure. La formation des enseignants sera donc la première piste à envisager. Mais le terme handicap est large et complexe et nécessite une connaissance des différentes spécificités de chaque handicap pour mieux appréhender et comprendre la diversité des élèves.

Au cours du troisième chapitre, nous avons axé le sujet sur la trisomie 21 et la manière dont les élèves porteurs de cette maladie ont été inclus. Nous avons pu nous rendre compte que leur inclusion reste fragile et épineuse pour des raisons diverses : le manque de connaissance de ce public, le manque de formation et d'accompagnement, le sentiment d'incompétence de la part des enseignants, des préjugés qui restent présents. Néanmoins, tout n'est pas négatif et nous pouvons constater des solutions positives aussi bien pour l'élève que pour les enseignants et le reste de la classe. Cette revue de littérature me permet de mettre en avant la problématique suivante :

- L'enseignant doit-il adapter une posture particulière afin de favoriser l'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 en enseignement professionnel hôtelier ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique, il faudra poser les questions de recherches suivantes :

- ☞ **Question 1** : comment les équipes pédagogiques perçoivent-elles l'inclusion du handicap et plus particulièrement la trisomie en lycée pro hôtelier ?
- ☞ **Question 2** : les enseignants utilisent-ils des stratégies pédagogiques spécifiques afin d'inclure les élèves handicapés et plus particulièrement les élèves porteurs de la trisomie 21 ?

PARTIE 2 – ETUDE EMPIRIQUE

Introduction

L'ÉTUDE DE TERRAIN ou étude empirique a comme objectif premier, par le biais d'une expérience ou d'une observation, de répondre à la problématique posée, de vérifier des hypothèses, ou de répondre à des questions de recherche déterminées à la suite d'une revue de littérature. Pour vérifier ces hypothèses, il faut alors mener une étude empirique qui s'appuie sur deux méthodes :

- ✓ l'étude quantitative : on cherche à collecter une grande quantité de données, avec un échantillon important, pour repérer des régularités et proposer des conclusions scientifiquement viables ;
- ✓ l'étude qualitative : l'objectif est d'interroger un échantillon pertinent, qui peut apporter des informations précises et de grande qualité sur un sujet précis¹¹.

Dans le cadre de ce mémoire, et au vu des questions évoquées à la fin de la première partie, il semblait judicieux de procéder par étapes : il a donc été décidé de commencer par l'étude quantitative, sous la forme d'un questionnaire en ligne, puis d'établir une étude qualitative en réalisant des entretiens semi-directifs avec des personnes choisies et ciblées.

Le questionnaire en ligne, distribué au niveau national dans les lycées professionnels et technologiques disposant ou non d'un dispositif ULIS, aura pour but de collecter des données afin de pouvoir répondre aux questions évoquées à la fin de la première partie.

Les entretiens semi-directifs, menés auprès des équipes pédagogiques, aura pour intérêt de vérifier ou plutôt de compléter les données de l'étude quantitative, de mesurer l'impact de l'inclusion scolaire à travers les différents acteurs de l'équipe éducative.

Cette partie présentera d'abord la méthodologie employée pour chaque étude, puis d'analyser et de synthétiser les résultats obtenus. Pour finir, il conviendra de confronter ces résultats aux questions de recherches posées.

¹¹ Scribbr. *Étude empirique : définitions, méthodes, analyse et exemple* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/bJzj> (consulté le 02/02/2020).

Chapitre 1. Présentation de l'étude quantitative

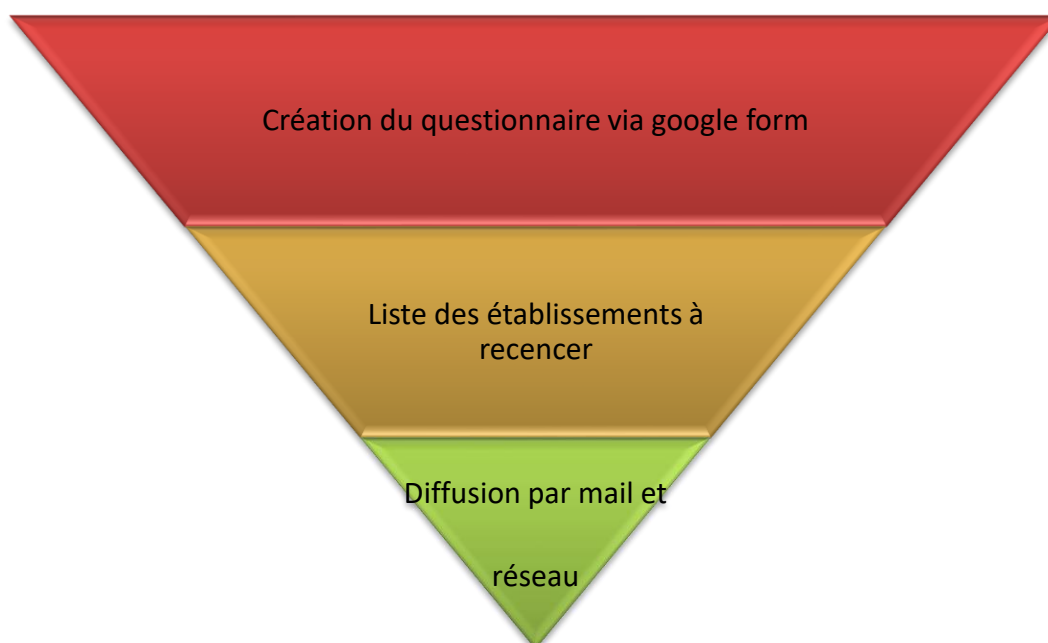
CE CHAPITRE va présenter les étapes de l'étude quantitative, de la création du questionnaire à sa diffusion. Il conviendra en dernier point d'analyser les résultats obtenus en les rendant visibles grâce à des graphiques.

1. Qu'est-ce que l'étude quantitative ?

L'étude quantitative sert à démontrer des faits en les quantifiant sous forme de données chiffrées et de statistiques¹².

Désirant mener une enquête quantitative au niveau national, il a été décidé, avec Paul GERONY, le directeur de ce mémoire, de réaliser un questionnaire en ligne en utilisant l'application Google forms (Annexe B, p. 90). Cette application permet de créer des questionnaires simples et accessibles aux répondants grâce à un lien URL déterminé. Ce lien peut ainsi être envoyé et partagé en le transmettant par mail. L'utilisation de cet outil est très intuitif et permet de plus de collecter les données de chaque répondant sur un tableur.

Figure 2 : Démarche de l'étude quantitative



¹² Scribbr. *Étude qualitative et quantitative : définitions et différences* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/bJzG> (consulté le 02/02/2020).

2. Création du questionnaire

Un questionnaire de dix-huit questions, autour du thème de l'inclusion du handicap en lycée professionnel et technologique, a donc été créé. Il n'était pas question de centrer ce questionnaire autour de la trisomie 21 dans un premier temps, car il était primordial de collecter, dans cette étape, des données sur les ressentis et perceptions des enseignants autour de l'inclusion du handicap. De plus, il aurait été difficile d'obtenir des réponses en nombre suffisant si cette étude quantitative avait été centrée autour de la trisomie 21.

Les questions 1 à 3 sont plutôt généraliste, introductives, destinées à cerner le profil de l'enseignant. Les questions sont plutôt fermées, mais avec un choix multiple.

Les questions 4 à 6 sont destinées à identifier s'il y a des élèves handicapés dans la classe de l'enseignant et de déterminer quel type de handicap il a sous sa responsabilité.

Les questions 7 à 11 abordent l'inclusion en général afin de savoir si l'enseignant sait le définir, sait y répondre et de quelle manière, de savoir s'il dispose d'une aide humaine à ses côtés, et enfin, lui laisse la possibilité de se positionner sur son aisance face à une classe inclusive.

Les questions 12 à 14 permet de savoir si l'enseignant dispose d'une formation autour du handicap, et surtout s'il a connaissance de l'existence de cette formation.

Les questions 15 et 16 sont centrés autour de l'élève porteur du handicap. Elles permettent de connaître la place de l'élève au sein de la classe et de savoir si leur apprentissage est plus difficile que les autres élèves.

Les deux dernières questions permettent de conclure ce questionnaire en laissant l'enseignant s'exprimer librement autour de l'inclusion et des moyens qui permettent, selon eux, de la favoriser en milieu scolaire.

3. Diffusion du questionnaire

Après avoir rédigé le questionnaire, il a été envoyé aux étudiants stagiaires de Master 2 dans un premier temps, avant d'élargir la diffusion aux enseignants de lycée

professionnels et technologiques disposant ou non d'un dispositif ULIS, à l'échelle nationale. Cette étape a été plus compliquée que prévu car, même s'il est assez facile de trouver les contacts des établissements sur internet, en revanche, il a été difficile d'obtenir des réponses en retour, probablement parce que les mails ont dû se trouver dans les spams de leur boîte, ou bien, tout simplement, ils n'ont pas souhaité lire le mail qui contenait le questionnaire en ligne.

Il a donc fallu procéder par étapes, c'est-à-dire contacter les établissements par téléphone dans un premier temps, afin d'établir un contact et une présentation du sujet, pour pouvoir obtenir une adresse mail propre à un coordinateur ULIS par exemple, ou bien une personne qui se chargerait de partager le questionnaire en ligne aux équipes pédagogiques.

Le questionnaire a été distribué au retour des vacances de Noël et clôturé juste avant les vacances d'hiver, le 07 février. Au final, quarante-sept personnes y ont répondu.

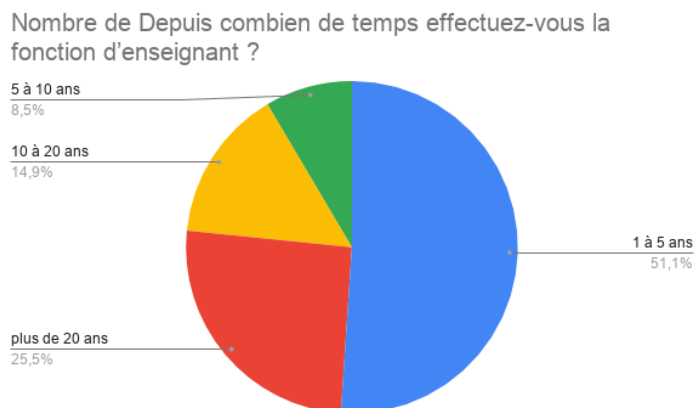
4. Analyse des réponses

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des réponses de ce questionnaire afin de cerner le profil des répondants dans un premier temps, puis de connaître les types de handicaps que les enseignants ont à gérer au sein de leur classe. Nous tenterons de vérifier, en dernier point la manière dont ils répondent à l'inclusion au sein de leur enseignement.

4.1 Le profil des répondants

Le graphique ici nous montre que plus de 50 % des enseignants démarrent dans le métier, c'est tout à fait logique, car la plupart des répondants étant les stagiaires en parcours A du Master 2. Néanmoins, 1/4 des

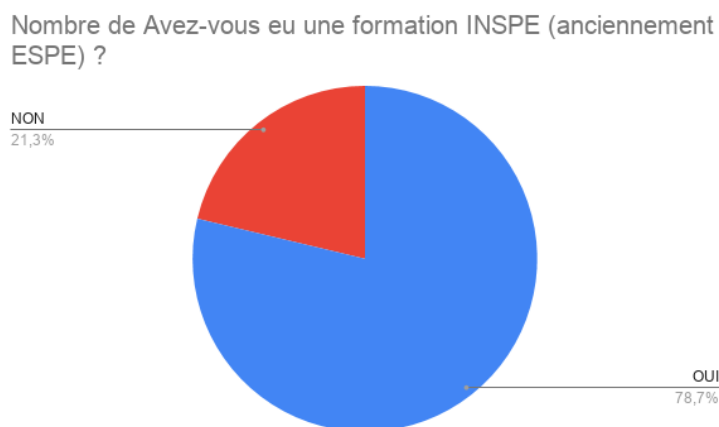
Figure 3: temps de carrière des enseignants



répondants ont tout de même plus de 20 ans de carrière dans l'enseignement.

Le graphique suivant montre que près de 80 % des enseignants ont eu une formation INSPE (anciennement ESPE).

Figure 4: la formation des enseignants



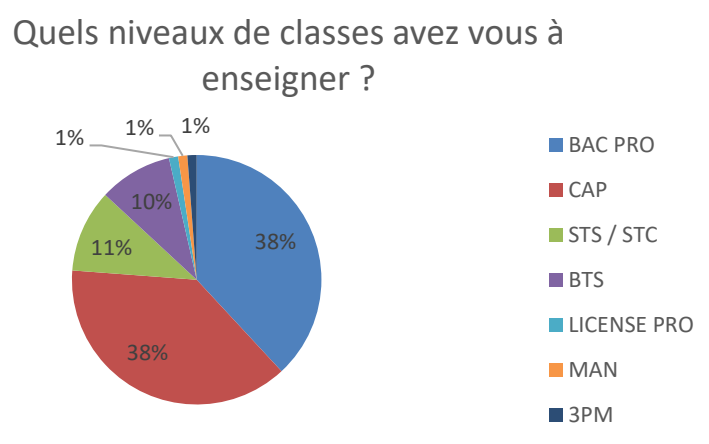
Pour finir, nous constatons que pour près de 80 % des participants au questionnaire, le profil des enseignants est

de niveau CAPLP, donc des classes de Baccalauréat

professionnel et Certificat d'aptitude professionnel. Pour les autres profils, environ 20 % sont des enseignants de niveaux CAPET (sciences et

technologies des services, sciences et technologies culinaires et brevet de technicien supérieur).

Figure 5: les niveaux de classe à enseigner

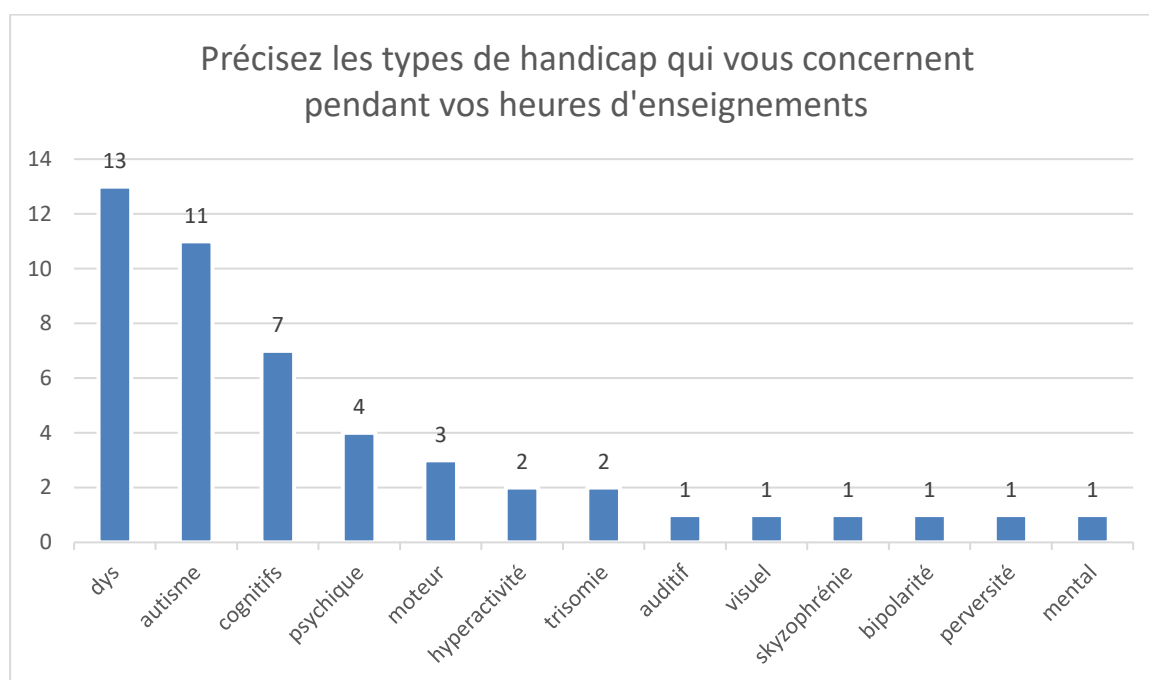


4.2 Les types de handicap à enseigner

Le graphique suivant est intéressant, car il indique très clairement que les « dys » sont quand même majoritaires dans les handicaps à gérer pendant les heures d'enseignements. En revanche, le nombre de troubles autistiques dans les lycées est

important (11 répondants sur 34). Les enseignements envers les élèves porteurs de trisomie 21 sont en sixième position de ce classement avec deux répondants sur 34.

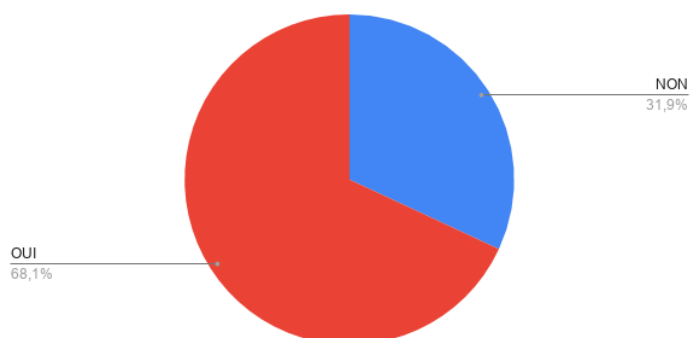
Figure 6: occurrence des types de handicap à enseigner



4.3 La réponse des enseignants et du système face à l'inclusion

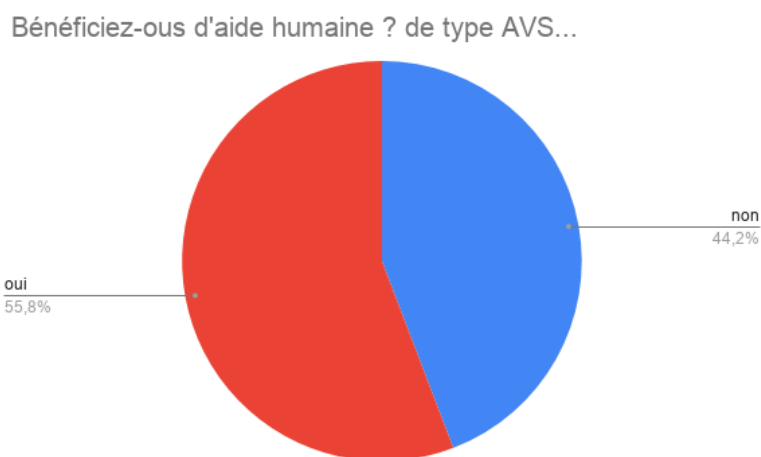
Figure 7: les enseignants face à l'inclusion

Nombre de Avez-vous des élèves porteurs d'un handicap dans vos classes ?



En premier lieu, nous pouvons constater que près de 70 % des répondants ont des élèves porteurs d'un handicap à gérer dans leur classe et que 44 % d'entre eux, ne bénéficient pas d'aide humaine de type AVS ou AESH.

Figure 8: l'aide humaine des enseignants



Les enseignants utilisent plutôt une pédagogie adaptée face aux élèves en situation de handicap, même si la pédagogie différenciée reste forte. Nous remarquons que les enseignants font l'effort de rendre leurs enseignements accessibles à tous et pour tous quelle que soit la situation de l'élève.

Figure 9: la réponse des enseignants face aux élèves porteurs d'un handicap

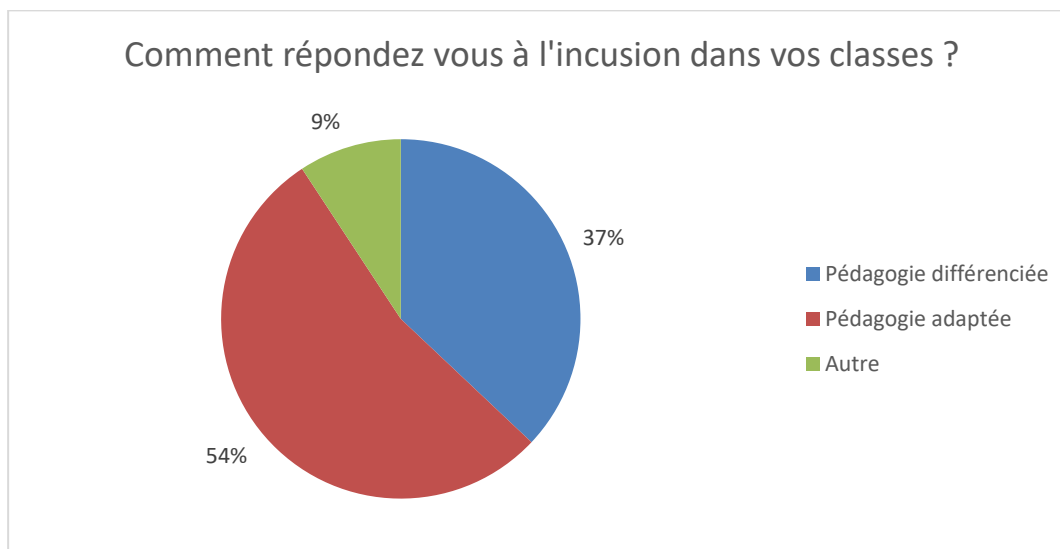
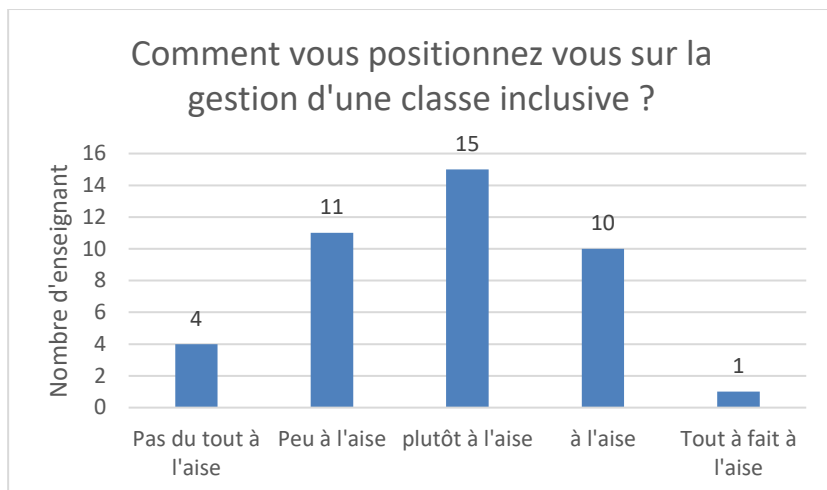


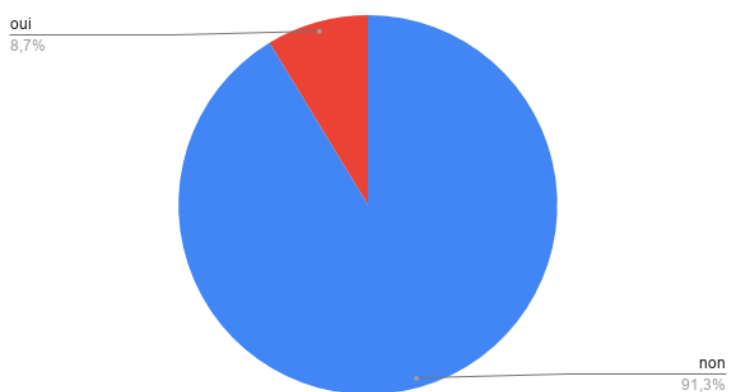
Figure 10: la position de l'enseignant sur une classe inclusive



Les enseignants admettent se positionner de manière hésitante sur la gestion d'une classe inclusive et cela peut se comprendre quand on remarque que plus de 90 % d'entre eux n'ont eu aucune formation autour du handicap. Seulement 6 % ont bénéficié d'une formation

Figure 12: la formation des enseignants autour du handicap

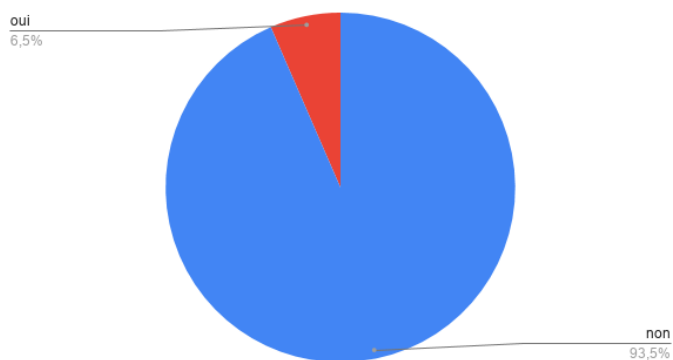
Avez-vous eu une formation spéciale autour du handicap ?



CAPPEI et malheureusement, 61 % ne connaissent pas cette formation. Cela est peut-être dû au fait que le nom

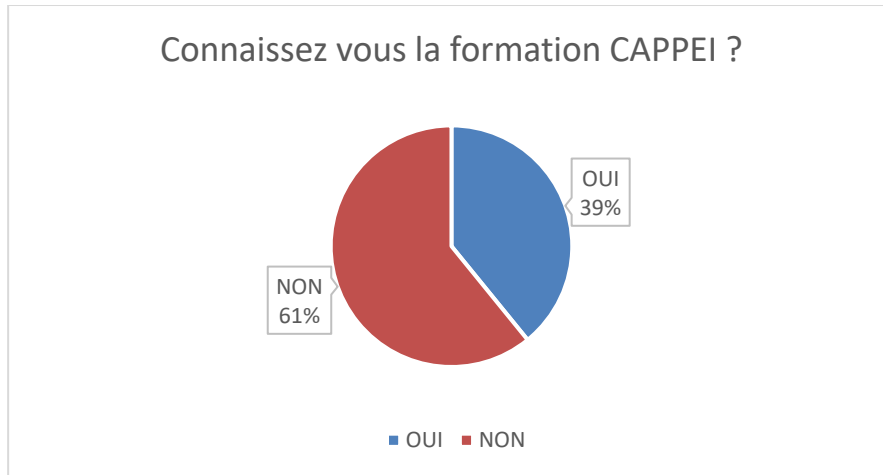
Figure 11: les enseignants titulaires du CAPPEI

Etes-vous titulaire du CAPPEI ?



être dû au fait que le nom de la formation a changé assez récemment : avant elle se nommait CAPA-SH. Il s'agissait d'une formation autour du handicap avec différentes options, l'option définissant le type de handicap formé.

Figure 13: la connaissance de l'existence du CAPPEI



Néanmoins, les enseignants reconnaissent que pour 57 % des cas, enseigner à des élèves porteurs de handicap est plus difficile que pour les autres élèves. Cela montre ce qui a été dit juste au-dessus : les enseignants

Figure 15: la difficulté des apprentissages en classe inclusive

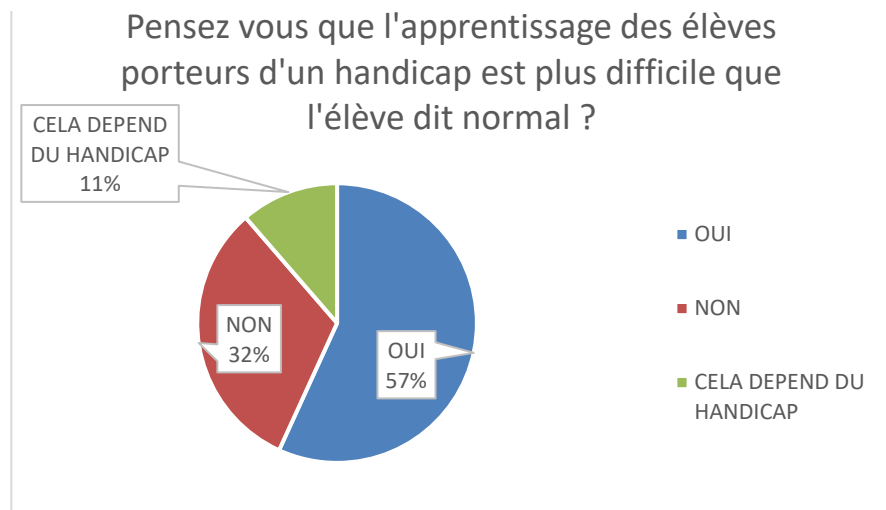
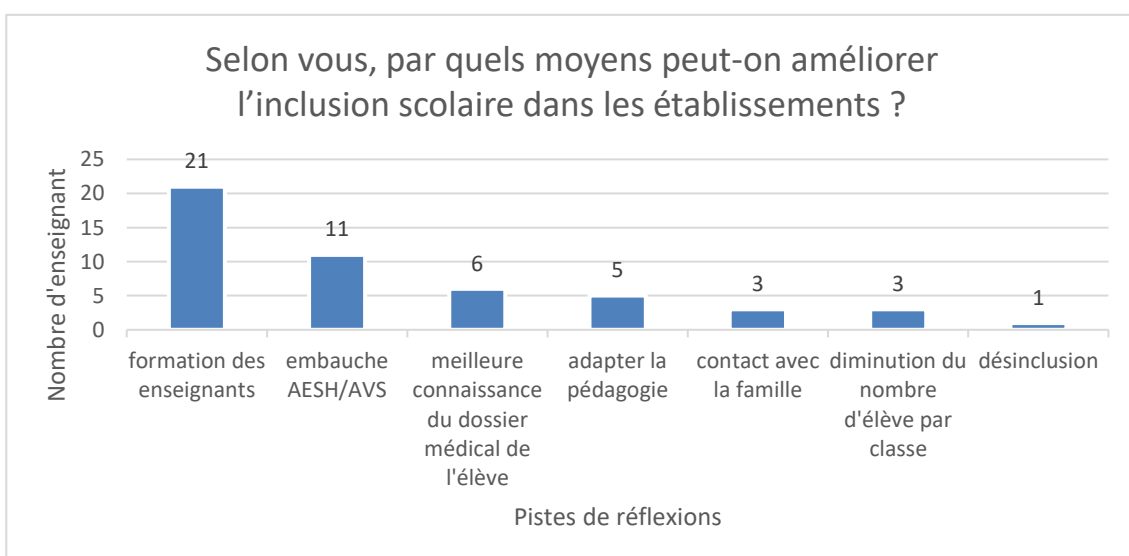


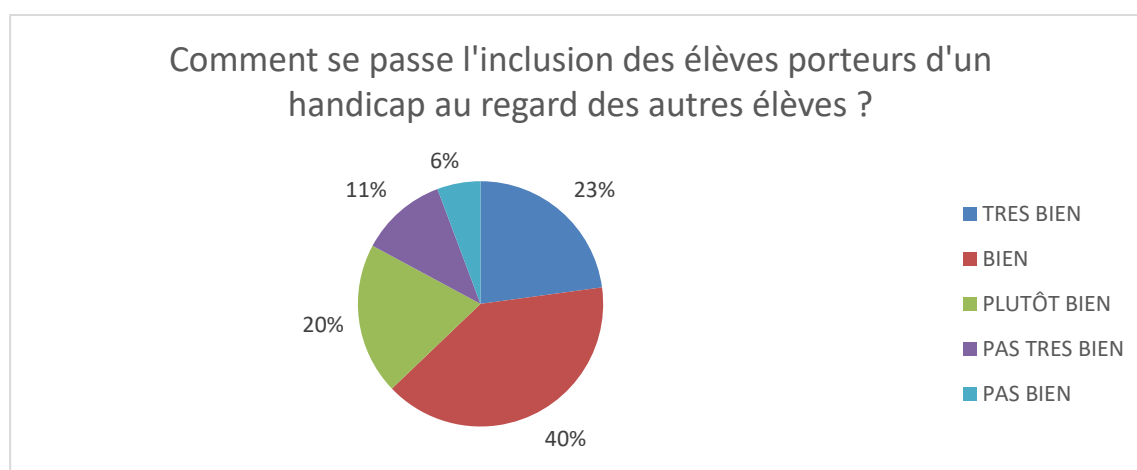
Figure 14: occurrence sur les pistes de réflexions des enseignants autour de l'inclusion



manquent d'information et de formation autour du handicap. C'est leur première réclamation. Arrive ensuite la demande de plus d'embauche d'AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) dans les établissements scolaires. La meilleure connaissance du dossier médical des élèves et l'adaptation de la pédagogie des enseignants n'arrivent qu'en troisième et quatrième position dans leur désir. Enfin, le contact avec la famille et la diminution du nombre d'élèves dans les établissements sont beaucoup moins cités. On souligne quand même la demande d'une « désinclusion » des élèves porteurs d'un handicap.

Le point positif réside dans l'attitude de ces autres élèves face aux élèves porteurs d'un handicap. En effet, l'inclusion se passe bien en grande majorité.

Figure 16: l'inclusion entre les élèves eux même



5. Analyse réflexive de l'étude quantitative

L'étude quantitative est intéressante, car elle a permis de nous intéresser à trois points essentiels : le profil des répondants, les types ou catégories de handicap que les enseignants ont à gérer lors des séances d'enseignements et leur gestion de l'inclusion. En revanche, l'étude quantitative est-elle représentative de l'échantillon souhaitée ? on peut très bien imaginer que du personnel non-enseignant ai répondu au questionnaire. Et enfin, le nombre de répondants reste limité pour vraiment supposer qu'il soit représentatif à l'échelle nationale.



La partie étude quantitative étant finalisée, nous allons maintenant nous intéresser au chapitre suivant qui va porter sur l'étude qualitative, qui va conforter ou confronter l'analyse précédente. En tout cas, elle viendra compléter des réponses déjà évoquées.

Chapitre 2. Présentation de l'étude qualitative

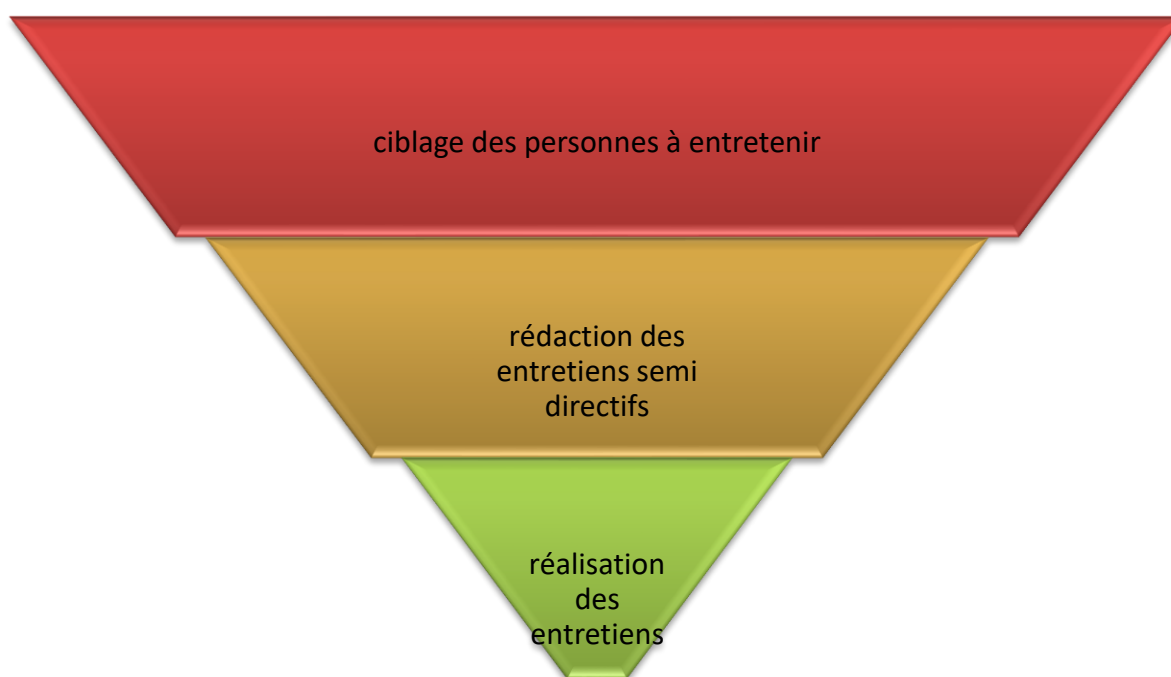
CE CHAPITRE va présenter les étapes de l'étude qualitative, du ciblage des personnes à entretenir, à la rédaction et la réalisation des entretiens. Il conviendra en dernier point d'analyser les résultats obtenus en les synthétisant par thèmes.

1. Qu'est-ce que l'étude qualitative ?

L'étude qualitative est une méthode qui permet d'analyser et de comprendre des phénomènes, des comportements, des faits. L'objectif principal de l'étude qualitative est d'obtenir des données de fonds et de qualités, contrairement à l'étude précédente, dite quantitative¹³.

Dans le cadre de ce mémoire, il a été convenu avec le directeur de celui-ci, de cibler les personnes susceptibles de répondre aux objectifs de cette étude.

Figure 17 : Démarche de l'étude qualitative



¹³ Scribbr. *Étude qualitative : définition, techniques, étapes et analyse* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/bJGo>, (consulté le 02/02/2020).

2. Ciblage des personnes à entretenir

Il a donc été décidé de s'entretenir avec cinq personnes en tout dont trois enseignants : un enseignant de service, un enseignant de cuisine et un enseignant de matière générale qui ont à enseigner à des élèves porteurs de la trisomie 21. La quatrième personne que nous avons choisie est une coordinatrice ULIS dans un lycée professionnel afin de connaître son rôle au sein de l'établissement, ses actions et sa position face aux situations réelles. La dernière personne est l'AESH d'une élève trisomique du lycée Occitanie de Toulouse. D'autres entretiens ont été évoqués, comme un ergothérapeute, et un membre de l'association « Trisomie 21 » à Toulouse, mais ils n'ont pas pu se réaliser. Effectivement, malgré les relances, l'association « Trisomie 21 » n'a pas donné suite à cette demande. Quant à l'ergo thérapeute, il a été possible de la rencontrer dans le cadre de la réunion pédagogique qui s'est tenu au lycée Occitanie de Toulouse, qui avait pour but de déterminer les points évaluable pour l'élève trisomique de cet établissement.

Tableau 1 : liste des entretiens semi directif

Liste des entretiens	Poste des personnes entretenus
1	Marie Burban, professeure stagiaire CAPLP au lycée Occitanie, option service.
2	Nabil Batikhy, professeur stagiaire CAPLP au lycée professionnel de Mazamet, option cuisine.
3	Isabelle Etchevery, coordinatrice ULIS du lycée professionnel Urbain Vitry à Toulouse.
4	Clotilde Le Franc De Pompignan, professeure de français et d'histoire géographie, et professeure principale de Maeva (élève trisomique) au lycée Occitanie.
5	Mme Hamani, AESH de Maeva au lycée Occitanie.
6	Réunion pédagogique avec 6 différents intervenants dont une ergo thérapeute, Marie Burban et moi-même.

3. Rédaction des guides d'entretien

L'objectif des entretiens menés est de vérifier ou de confronter les idées suggérées par les différents auteurs cités dans la première partie de ce mémoire. Puisque l'échantillon choisi pour mener ces entretiens a des profils différents, l'idée a été d'adapter les questions en fonction de la mission de chaque répondant. Il a donc été décidé de réaliser trois questionnaires différents : un pour les enseignants, un pour la coordinatrice ULIS, et un pour l'AESH (Annexe C, p. 93). Seule la structure des entretiens ne varie que très peu. L'ossature est la suivante :

- ✓ partie 1 : entrée générale ;
- ✓ partie 2 : le handicap en général ;
- ✓ partie 3 : l'inclusion ;
- ✓ partie 4 : la trisomie 21, généralités ;
- ✓ partie 5 : la trisomie 21 dans la classe ;
- ✓ partie 6 : l'enseignant et la trisomie 21 ;
- ✓ partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage ;
- ✓ partie 8 : conclusion de l'entretien.

4. Réalisation et retranscription des entretiens semi directifs

Les entretiens semi-directifs ont démarré début janvier avec deux collègues de l'INSPE, à savoir Marie Burban et Nabil Batikhy. Il a été possible de pouvoir rencontrer la coordinatrice ULIS du lycée professionnel Urbain Vitry, au nord de Toulouse, au quartier des trois Cocus, courant janvier 2020. Les entretiens se sont poursuivis ensuite peu après les vacances d'hiver, avec la professeure principale d'une élève trisomique au lycée Occitanie, puis avec l'AESH de cette même élève. Et enfin, il y a eu l'opportunité d'assister à une réunion pédagogique qui a réuni Marie Burban, une ergo thérapeute ainsi que deux autres intervenants. Le but de cette réunion était de déterminer s'il était possible de valider le certificat d'aptitude professionnel de l'élève trisomique du lycée Occitanie, en décortiquant le référentiel de ce diplôme, pour connaître les points évaluables de ceux qui ne sont pas à portée de main de l'élève.

Ensuite, le but était de lister les outils à mettre en place pour faciliter l'acquisition des points à évaluer à cet élève. Cette réunion a duré environ une heure trente minutes avec cinq participants, donc il n'a pas été possible de retranscrire cette réunion, et surtout, au vu des objectifs de celle-ci, la demande d'autorisation de l'enregistrer n'a pas été posé. En ce qui concerne les autres entretiens, ils ont tous été retranscrits en page annexe afin d'en garder une trace (Annexe D, p, 99). Il a d'abord fallu retranscrire les entretiens pour pouvoir ensuite les analyser. Ayant utilisé l'application enregistreur vocal sur le smartphone, tous les entretiens ont été enregistrés de cette manière avec l'accord préalable des participants. Puis ils ont été rédigés sur ordinateur. Ensuite, il a fallu réaliser une synthèse de chaque répondant par thème de questions, puis réaliser une synthèse globale de chaque thème afin de faire ressortir les idées principales de chaque enseignant. Ces synthèses sont insérées en annexe (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, p, 156).

5. Analyse des données de l'étude qualitative

Les entretiens ayant été retranscrits et synthétisés, il est possible maintenant d'analyser ces données par thème.

5.1 Entrée générale

Cette partie de questions a pu mettre en lumière les répondants, leur parcours avant d'être enseignant et aussi de s'intéresser aux niveaux de classes qu'ils avaient en charge. Sans le vouloir, il a été ciblé que des enseignants de parcours PLP, avec des niveaux de Baccalauréat professionnel et des CAP. Par ailleurs, parmi les répondants, seules, l'AESH et la coordinatrice ULIS ont eu une formation autour du handicap.

5.2 Le handicap en général

Cette partie de l'entretien voulait mettre en lumière les connaissances des répondants sur les différents types et familles de handicap, classé selon l'OMS. Et là encore, il s'avère que Madame Hamani, l'AESH et Isabelle Etchevery, la coordinatrice du dispositif ULIS ont une parfaite connaissance des différents handicap grâce à leur parcours et leur formation. Par ailleurs, Clotilde de Pompignan les connaît assez bien aussi, non pas parce qu'elle a eu une formation autour du handicap, mais grâce à son expérience dans l'enseignement, depuis 1998. En effet, elle a eu l'occasion, à de nombreuses reprises, d'avoir à inclure des élèves porteurs d'un handicap dans ses

classes. Les enseignants stagiaires n'ont aucune connaissance des familles de handicap. Ils peuvent citer des handicaps précis, mais pas de les classer selon leur famille.

5.3 L'inclusion

Cette partie de l'entretien cherchait à identifier les termes choisis par les répondants pour définir l'inclusion. De manière globale, l'inclusion est vue de manière positive par l'ensemble des répondants. Mais elle est mal définie dans la plupart des cas et surtout mal vécue. Ils sont tous capables de dire que l'inclusion, c'est d'intégrer des élèves handicapés dans une classe ordinaire. Malheureusement, le mot « intégrer » ressort presque systématiquement, alors que l'intégration et l'inclusion sont deux choses différentes, comme il a été vu dans la première partie de ce mémoire. Par ailleurs, l'inclusion est plutôt mal vécue par les enseignants et les équipes pédagogiques en général. Tous déplorent le manque de moyens financiers, humains et matériels pour réussir l'inclusion. Les jeunes enseignants évoquent le manque de formation et d'information au sujet de l'inclusion. On a vu dans le premier chapitre de la deuxième partie qu'un grand nombre ne connaissait pas l'existence du CAPPEI. Et pour ceux qui la connaissent, comme Clotilde, ils évoquent le manque de temps pour pouvoir la faire. Cette même enseignante est la seule à exprimer un certain rejet de l'inclusion en tant que tel. Elle affirme ne pas aimer ce terme, et ajoute qu'il est réducteur pour les élèves porteurs d'un handicap. Selon elle, l'inclusion ne peut être réalisée et menée à bien que si les effectifs des classes sont réduits. Isabelle Etcheverry, la coordinatrice ULIS, va même jusqu'à dire que l'inclusion serait facile à mener s'il n'y avait que des élèves handicapés dans une même classe. À ce niveau-là de l'étude, on se rend compte que ce sont les personnes avec plus d'expériences en termes d'années qui ont finalement plus de mal à accepter l'inclusion.

5.4 Les généralités de la trisomie 21

Cette partie cherche à connaître les connaissances et surtout la perception de la trisomie 21. Les répondants aux entretiens ont plutôt une bonne perception et une bonne connaissance de la trisomie 21. Les mots positifs qui ressortent le plus souvent sont : « Affectif, tendre, gentil, attachant, souriant, enthousiaste, câlin, travailleur, discipliné ». En revanche, il n'a pas été relevé de termes négatifs à leur rencontre, mais plutôt des conséquences de leur maladie, à savoir : « Retard mental, visibilité

physique, lenteur, langage handicapant, grain de voix modifié, triste ». Le terme « menteur » est aussi apparu dans la liste par Clotilde. En effet, cette enseignante a révélé que son élève trisomique avait pris l'objet d'un client pendant son stage en nettoyant sa chambre et l'avait caché pendant plusieurs jours. Mais l'élève avait certifié qu'elle n'avait pas pris cet objet quand on l'a questionné. L'enseignante avait été surprise de savoir qu'un élève porteur de trisomie 21 avait la capacité de mentir.

5.5 La posture de l'enseignant

Cette partie voulait connaître la posture utilisée par les enseignants dans leur classe face aux élèves trisomiques. Là encore, deux profils se démarquent par leur posture. On a d'un côté les enseignants stagiaires qui adoptent une posture adaptée à l'élève, plus douce, plus attentive, plus à l'écoute, dans le souci de vouloir bien faire et d'accompagner au mieux l'élève, pour le faire réussir. Mais ces jeunes enseignants avouent aussi avoir beaucoup de mal à adapter leur posture vis-à-vis des autres élèves de la classe. Finalement, un malaise se développe et ils sont parfois un peu perdus. L'AESH a une posture propre à l'élève qu'elle accompagne, puisque son rôle se limite à l'accompagnement de cet élève. Madame Hamani, adapte sa posture en fonction des besoins de l'élève, à l'instant « T ». Par exemple, si son élève trisomique se sent triste et renfermé, elle va tout faire pour capter son attention et la ramener à l'enseignement du jour. À l'inverse, si elle se sent bien, son AESH va la laisser beaucoup plus en autonomie, tout en gardant un œil de près. D'un autre côté, nous avons l'enseignante expérimentée et la coordinatrice ULIS qui pensent que la meilleure des postures à avoir, c'est de ne pas en avoir justement. Elles pensent qu'adapter une posture particulière à un élève handicapé ne fera que renvoyer ce handicap au visage de cet élève.

5.6 La trisomie 21 et l'apprentissage

Ici, on cherche plutôt à savoir comment les équipes pédagogiques accompagnent leurs élèves trisomiques dans leurs apprentissages. Finalement pour tous les répondants, le but de leurs élèves trisomiques, ce n'est pas d'obtenir le diplôme, mais d'acquérir des compétences nécessaires pour entrer dans la vie active. Néanmoins, Isabelle Etcheverry avoue que les acquisitions restent fragiles à la sortie du lycée et que certains élèves ne parviennent pas à trouver un emploi. Par ailleurs, le manque de temps des enseignants ne permet pas de différencier les documents élèves, sauf dans

le cas où l'information est donnée. Par exemple, Nabil utilise la police verdana pour son élève porteur de trisomie 21, puisque sa coordinatrice ULIS le lui a conseillé. Afin de faciliter les apprentissages, certains utilisent des schémas, des vidéos et des images pour faciliter les apprentissages, mais il n'est pas propre à l'élève trisomique, mais à l'ensemble de la classe. Tous essaient de ré expliquer, reformuler, décomposer les consignes. Il semblerait que ces élèves n'aiment pas les tableaux et les chiffres. Ils font même un blocage avec ça ! De son côté, l'AESH cherche à développer les compétences linguistiques de son élève en la laissant s'exprimer à l'écrit dans son journal et en la faisant travailler à l'oral. Cette partie révèle malgré tout que chacun cherche à accompagner au mieux ses élèves avec les moyens et le temps dont ils disposent.

5.7 Fin des entretiens

Lors des dernières questions, qui laissent la possibilité aux répondants de s'exprimer librement, tous avouent qu'il est plus difficile d'enseigner aujourd'hui qu'avant la loi de l'inclusion, pas seulement à cause de cette loi mais aussi parce que les enseignants se sentent moins respectés par leurs élèves, ils ont l'impression d'avoir une génération d'élèves qui s'expriment plus librement, sans penser aux conséquences de leur paroles parfois blessantes. Les enseignants sentent que leur autorité est parfois remise en question, ou en cause. Ils ont face à eux des élèves moins polis, plus immatures. En revanche, deux personnes n'ont pas su répondre à cette question : il s'agit de l'AESH et de Nabil qui estimaient ne pas avoir de recul nécessaire pour répondre à cette question. Marie Burban, qui est pourtant une jeune enseignante, a répondu à cette question en se rappelant comment c'était quand elle était élève.

5.8 Synthèse globale

Après avoir réalisé tous les entretiens, nous avons tout de même pu remarquer plusieurs points assez caractéristiques de chaque répondant : le manque de formation et d'information, le manque d'expérience et le manque de temps des enseignants.

Tous ces points empêchent les équipes pédagogiques d'avancer ensemble pour le bien de l'élève. L'inclusion est plutôt bien vue par les équipes sauf pour une enseignante qui estime qu'il est réducteur pour l'élève porteur de handicap. Et enfin, les postures sont le plus souvent inadaptées ou hésitantes. Et parfois il n'y pas de posture du tout. Finalement, les équipes semblent perdues et réagissent comme elles le ressentent à l'instant « T », selon les besoins de l'élève.

6. Analyse réflexive des entretiens semi directifs

Lors des entretiens, il a été rendu compte qu'il était parfois difficile de se tenir aux questions qui avaient été préparées. En effet, les enseignants ont parfois répondu à plusieurs questions dans une seule. Parfois, il a été décelé des silences particulièrement longs qui en devenait gênant. Il a souvent fallu reformuler les questions ou les reposer pour que la personne y réponde réellement. Parfois, certaines questions n'ont pas été posées, car elles n'étaient pas pertinentes à l'instant « T », ou bien le répondant y avait déjà répondu. Il y a aussi eu des entretiens plus faciles que d'autres. Les premiers par exemple, étaient plus tendus, un peu trop « scolaire », rendant l'entretien trop formel, peu naturel. Par exemple, l'entretien avec la coordinatrice ULIS, Isabelle Etcheverry était trop lisse, avec l'impression qu'elle voulait montrer une bonne image du lycée et du dispositif ULIS. L'entretien avec Marie aurait dû être limpide et pourtant, il a été le moins abouti avec une volonté de finir cet entretien rapidement, pour aller à l'essentiel. Au fur et à mesure des entretiens, la pression s'est relâchée, pour finalement réussir à se détacher du questionnaire et le dérouler plus simplement et en fonction de la situation. Des questions qui n'étaient pas dans le questionnaire ont été posées, pour approfondir une réponse et aussi pour montrer un intérêt pour la personne.

Finalement, ces entretiens furent très intéressants pour le sujet du mémoire et pour apporter des réponses aux questions de recherches. Ils ont aussi permis de prendre confiance vis-à-vis du thème choisi, de s'autonomiser vis-à-vis des questionnaires et de faire des rencontres très intéressantes.



L'étude qualitative a permis d'approfondir les résultats engagés durant l'étude quantitative, d'apporter des faits concrets, d'analyser et de comprendre des phénomènes et des attitudes. Les données récoltées au cours de ces deux études vont pouvoir nous mener au troisième chapitre de cette étude empirique, qui va être de confronter les résultats obtenus avec les questions de recherches.

Chapitre 3. Confrontation des résultats

UNE FOIS les résultats des deux études présentés et analysés, il convient maintenant de les confronter avec les questions de recherches présentées en conclusion de la première partie.

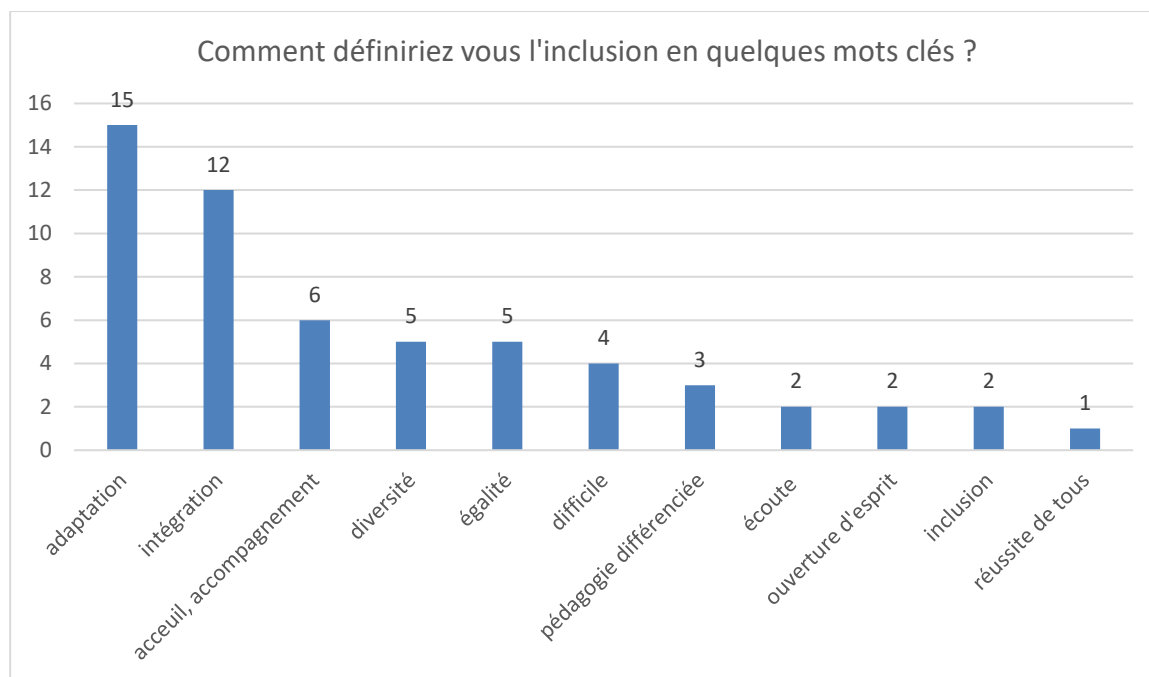
1. Confrontation des résultats avec la question de recherche N°1

La première question de recherche était la suivante : comment les équipes pédagogiques perçoivent-elles l'inclusion du handicap et plus particulièrement la trisomie en lycée professionnel hôtelier ?

L'étude quantitative permet de répondre à une partie de cette première question seulement puisque le questionnaire en ligne n'a pas été étendu à la trisomie 21, étant donné le peu d'enseignants confrontés à ce type de handicap. Mais on peut déjà juxtaposer les réponses évoquées en amont avec les questions de recherches posées en conclusion de la première partie, notamment sur la question de la perception de l'inclusion aux yeux des enseignants. Le graphique ci-dessous nous montre les réponses des répondants à cette question. Les mots « adaptation » et « intégration » sont en tête de liste, suivie des mots « accueil et accompagnement ». Le mot « difficile » apparaît par exemple avant « pédagogie différenciée » et « écoute ». Enfin, le terme « réussite de tous » n'arrive qu'en dernière position.

On peut donc déjà supposer que les enseignants considèrent l'inclusion de manière positive en soit, qui permet d'intégrer tous les élèves, de prendre en compte leur diversité pour les amener à la réussite scolaire en adaptant la pédagogie.

Figure 18: la définition des enseignants sur l'inclusion



L'étude qualitative permet d'aller plus loin sur cette question : les répondants ont globalement une bonne perception de l'inclusion et aussi de la trisomie 21 dans leur lycée respectif. Malgré tout, il subsiste quelques réactions négatives, ou plutôt un rejet concernant l'inclusion en tant que tel, notamment chez les enseignants les plus expérimentés en termes d'années d'expériences. Ces enseignants, ont-ils su évoluer avec leur temps ? Par ailleurs, même si l'inclusion est bien perçue, elle est en revanche mal vécue chez l'ensemble des équipes pédagogiques. Le manque de formation et d'information à ce sujet les déstabilise dans leurs classes respectives. Il y a certainement des solutions à apporter pour améliorer la perception de l'inclusion et leur aisance à gérer l'inclusion dans leur classe et leurs enseignements. Concernant la perception de la trisomie 21, les enseignants ont une image positive des élèves qui y sont porteurs même s'ils relèvent plutôt des conséquences négatives dû à leur handicap. Par exemple, le retard mental, la lenteur des apprentissages, la difficulté de s'exprimer sont des termes qui reviennent souvent. En revanche, ils sont assez d'accords pour exprimer que ces élèves sont attachants, gentils, disciplinés. On peut aussi soulever un manque de connaissance des types de handicap en général et un manque d'information lors de la rentrée des classes, sur les élèves qui seront en besoins éducatifs particuliers. Si les enseignants avaient ces informations en amont, ils pourraient se renseigner et s'informer.

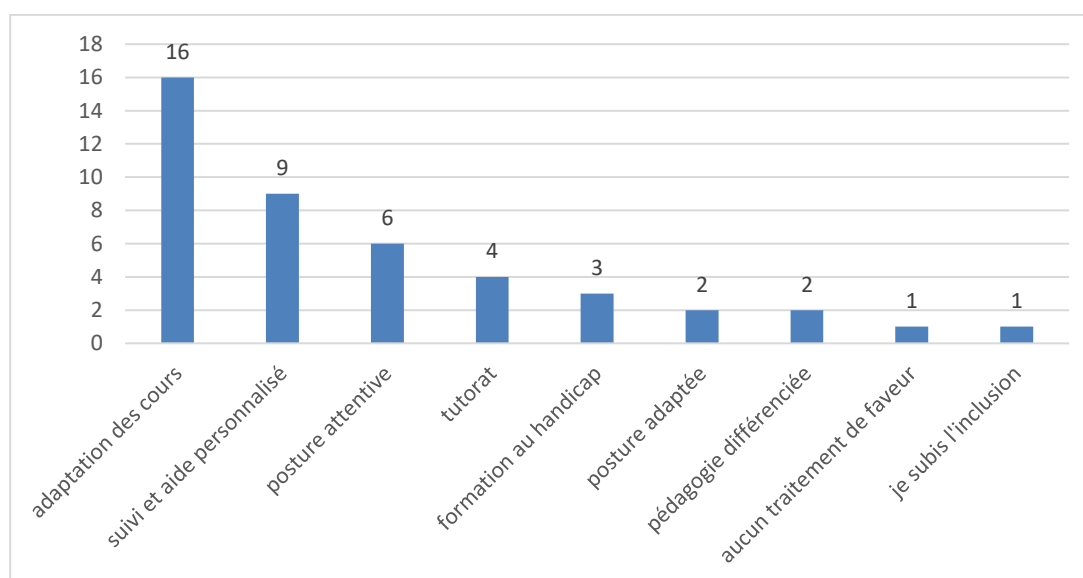
Globalement, il ressort un manque de communication et d'anticipation évident entre les différents partenaires éducatifs qui accentuent le problème des enseignants face à des classes inclusives.

2. Confrontation des résultats avec la question de recherche N°2

La deuxième question de recherche était la suivante : les enseignants, utilisent-ils des stratégies pédagogiques spécifiques afin d'inclure les élèves handicapés et plus particulièrement les élèves porteurs de la trisomie 21 ?

L'étude quantitative permet d'apporter une réponse à cette deuxième question de recherche.

Figure 19: les stratégies pédagogiques des enseignants pour améliorer l'inclusion



Ce graphique permet de constater que la plupart des équipes pédagogiques adaptent leurs enseignements pour favoriser l'inclusion de tous les élèves. On constate aussi que malgré le manque de temps et de moyens des enseignants, une partie apporte un suivi et une aide personnalisée à chacun de ces élèves. La posture des enseignants est aussi évoquée : certains ont une posture attentive et d'autres préfèrent l'adapter en fonction de l'élève. Trois personnes seulement évoquent avoir eu une formation au handicap pour répondre à l'inclusion.

Donc, globalement, cette étude quantitative permet de constater les efforts fournis par les enseignants pour réussir l'inclusion des élèves porteurs d'un handicap.

L'étude qualitative, elle va aussi dans ce sens. La plupart des répondants adaptent leurs enseignements, mais beaucoup ne savent pas comment adapter. Le manque de formation et d'information au sujet de la trisomie 21 ne leur permet pas d'apporter un accompagnement clairement adapté aux élèves porteurs de trisomie 21. Par ailleurs, les enseignants parlent aussi de leur posture vis-à-vis de ces élèves. Et là aussi elle est mal engagée : tantôt douce, tantôt ferme, parfois aucune posture n'est engagée. Finalement, l'ensemble convient de dire que leur posture s'adapte aux besoins de l'élève à l'instant « T ». Deux répondants ont même affirmé que la meilleure des postures à avoir était de ne pas en avoir afin de ne pas renvoyer au visage de l'élève son handicap.



La confrontation des résultats montre une certaine cohérence entre les deux études menées pour répondre aux questions de recherches. Suite à ce chapitre, nous allons devoir, dans la prochaine partie de ce mémoire, aborder les préconisations à donner pour améliorer l'inclusion des élèves handicapés et plus particulièrement les élèves porteurs de la trisomie 21.

Conclusion

LA REVUE DE LITTÉRATURE a permis de découvrir que les enseignants ne sont pas préparés à inclure les élèves handicapés dans leur classe et encore moins pour les élèves porteurs de la trisomie 21 car il y a un manque évident de formation des enseignants, qui débouche quelques fois par un rejet même de l'inclusion. Ce manque de connaissance du handicap entraîne, on l'a vu dans la revue de littérature, un sentiment d'incompétence pour les enseignants, qui se sentent déstabilisés face à ces situations inconfortables.

L'étude empirique a permis de renforcer ces conclusions vues en revue de littérature. En effet, les enseignants déplorent le manque de connaissance des différents types de handicap, avouent ne pas savoir comment inclure les élèves handicapés et affirment agir comme ils peuvent, avec les moyens qu'on leur donne. Nous avons aussi constaté qu'au-delà de ces aveux, la plupart des équipes pédagogiques font tout de même le nécessaire pour réussir l'inclusion de ces élèves. Cela passe par l'adaptation des enseignements, par une posture adaptée aux besoins de l'élève, par un accompagnement personnalisé. Néanmoins, il reste encore une petite minorité qui rejette l'inclusion en tant que tel. En effet, le stress engendré par ce manque de maîtrise de ce sujet, force certains enseignants à avoir cette pensée.

Néanmoins, le positif réside dans le non-jugement des élèves porteurs de trisomie 21. Ils concèdent que leurs apprentissages restent fragiles, que leur handicap a des conséquences physiques et mentaux sur eux et leur personnalité, mais on ne peut pas parler de rejet de l'élève, ou du handicap même, contrairement à ce qui a été avancé en revue de littérature. Au contraire, l'ensemble des répondants ont une image plutôt positive de ce public.

Fort de cette étude et juxtaposé avec les conclusions de la revue de littérature, il va maintenant falloir évoquer les préconisations nécessaires pour apporter des réponses aux problèmes cités dans cette conclusion.

PARTIE 3 – PRECONISATIONS

Introduction

LES DEUX premières parties, la revue de littérature et l'étude de terrain ont permis de dresser un premier bilan. L'inclusion des élèves porteurs de trisomie 21 dans les lycées professionnels et technologiques est mal engagée, non maîtrisée, mal vécue par les enseignants et les équipes pédagogiques. Néanmoins, il convient de se référer au bon sens des enseignants qui parviennent, malgré eux, à réussir plus ou moins l'inclusion de leurs élèves.

Malgré tout, il convient maintenant, dans cette dernière partie de ce mémoire, de proposer des préconisations concernant les axes posés lors de la fin de la première partie.

Pour ce faire, les préconisations seront présentées sous forme de guide pratique à destination des enseignants afin de les aider à être complètement à l'aise avec l'inclusion du handicap, et plus particulièrement avec les élèves porteurs de trisomie 21.

Il convient d'axer ces préconisations en trois parties : dans un premier temps, nous évoquerons ce qu'il est possible de faire en amont de la rentrée des classes pour accueillir au mieux l'élève porteur de trisomie 21. Ensuite, nous tâcherons de développer la prise en charge de ces élèves au sein d'une classe inclusive lors de la rentrée scolaire et pour finir, nous parlerons du suivi de ces élèves durant l'année scolaire.

Pour apporter du poids à ces préconisations, il conviendra alors de proposer, autant que possible, des éléments de réponses concrètes à mettre en œuvre pendant les enseignements, de manière générale et en restauration.

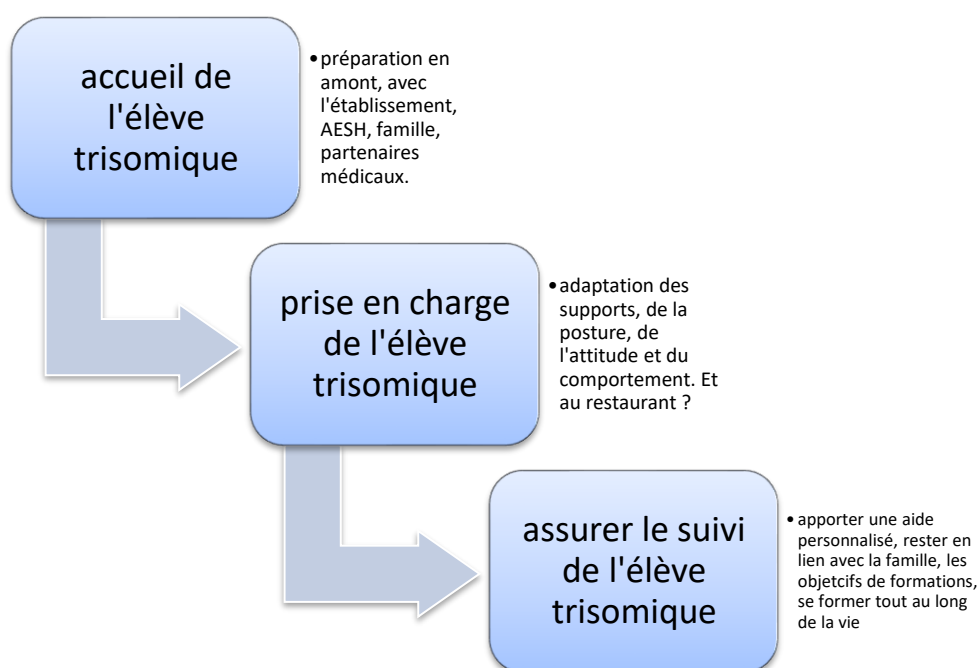
Chapitre 1. Construire un guide pratique

CE CHAPITRE va permettre de comprendre comment construire un guide pratique, dont le but final est de pouvoir le distribuer aux équipes enseignantes, afin que celles-ci puissent appréhender plus facilement et plus positivement l'inclusion des élèves porteurs de trisomie 21.

1. Elaboration du guide

Pour l'élaboration de ce guide, nous avons souhaité rassembler un maximum d'éléments soulevés lors de l'étude de terrain afin de proposer un plan simple, logique et identifiable. Voici donc le plan proposé :

Figure 20: plan du guide pratique



Chapitre 2. Guide pratique

Vous trouverez ci-dessous, le guide pratique à destination des enseignants, qui pourra être mis en place dans les établissements scolaires.

EDITION 2020 -2021

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS
POUR L'INCLUSION DES ELEVES
PORTEURS DE TRISOMIE 21**

Comment aider les enseignants à mieux appréhender l'inclusion ?

Préface

L'inclusion scolaire est l'un des plus grands défis de l'école d'aujourd'hui. La loi de 2005 sur l'inclusion du handicap a permis un tournant décisif dans le modèle éducatif de notre pays. Il ne s'agit plus d'intégrer les personnes handicapées, mais de les inclure, avec tout ce que cela implique : l'école doit adapter sa pédagogie.

Pour vous aider à appréhender positivement et réussir l'inclusion dans vos classes, nous vous proposons ce guide pratique simple, clair et facile à prendre en main en fonction de votre situation.

À travers ce guide, nous envisagerons les différentes pistes possibles pour permettre l'amélioration au quotidien et sur le long terme, l'inclusion du handicap et plus particulièrement les élèves porteurs de la trisomie 21 : dans un premier temps, nous parlerons des actions à mener en amont de la rentrée scolaire de ce profil d'élèves, puis nous continuerons avec la prise en charge de ce public dans les classes inclusives et enfin nous terminerons avec le suivi de ces élèves pendant leur scolarité.

Sommaire

Phase 1 : Accueillir l'élève porteur de trisomie 21

- ✓ **Contact avec l'établissement**
- ✓ **Contact avec l'AESH**
- ✓ **Contact avec la famille**
- ✓ **Contact avec les partenaires médicaux**

Phase 2 : Prendre en charge l'élève porteur de trisomie 21

- ✓ **Adaptation des supports**
- ✓ **Adaptation de la posture**
- ✓ **En cours de restaurant**

Phase 3 : Assurer le suivi de l'élève porteur de trisomie 21

- ✓ **L'aide personnalisé**
- ✓ **Le lien avec la famille**
- ✓ **Les objectifs de formations**
- ✓ **Se former tout au long de la vie**

Contact avec l'établissement

Phase 1 :
accueil de
l'élève
trisomique

En premier lieu, lors des pré rentrées, il serait judicieux de prendre contact avec la personne de l'établissement chargée de répartir les élèves, qu'il



s'agisse du directeur délégué des formations professionnelles et technologiques (DDFPT),

du proviseur adjoint, par exemple, afin que l'enseignant puisse prendre connaissance des élèves en situation de handicap qu'il aura à charge et plus particulièrement des élèves porteurs de trisomie 21.

Avoir cette connaissance permet vraiment, à l'enseignant, d'appréhender sa rentrée des classes, de se renseigner sur ses élèves et surtout sur les élèves porteurs de trisomie 21. Par exemple, en faisant quelques recherches sur Internet, en se renseignant auprès d'associations de la trisomie 21, comme celle qui existe à Toulouse. Car, comme l'indique le référentiel des compétences des enseignants, le professeur doit s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel¹⁴. C'est-à-dire que l'enseignant doit, au-delà de se mettre en veille vis-à-vis de sa discipline et des outils pédagogiques, identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

Contact avec l'AESH

Cette étape est essentielle, car elle aura un double rôle dans l'apprentissage de l'élève. Le plus souvent, les enseignants prennent connaissance, lors du premier jour de classe, de la présence d'une AESH pour tel ou tel élève. Il faudrait donc que la prise de contact puisse se faire en amont de la rentrée des classes afin de clarifier les points suivants :

- ✓ échanger les informations relatives au sujet de l'élève porteur de trisomie 21 ;

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/ciNp> (Consulté le 04/04/2020).

- ✓ s'accorder sur la place de l'AESH au sein de la classe et autour de l'élève dont elle en a la responsabilité ;
- ✓ s'accorder aussi sur les adaptations des enseignements à venir pour cet élève.

Et au-delà des bienfaits pour l'élève porteur de trisomie 21, il y a aussi une vraie reconnaissance de la place et de l'importance de l'AESH au sein de l'équipe pédagogique. Car reconnaître au mieux l'utilité de ce poste sera forcément bénéfique pour l'élève.

Contact avec la famille

Là aussi, il serait regrettable de passer à côté de cette phase nécessaire pour le bien de l'élève concerné. Prendre contact avec la famille de l'élève porteur de trisomie 21 permet d'avoir de nombreuses informations sur l'élève, sur ses moments de crises, de doute, d'angoisses et ses moments de joies. Au-delà, il permet aussi d'appréhender et d'anticiper les attitudes, les postures à adapter dans les moments cités précédemment. Il permet aussi pour l'enseignant de comprendre et d'analyser le cercle familial dans lequel vit l'élève, le soutien familial que l'élève reçoit et la place de l'élève au sein de la famille. Ce lien devra être préservé tout le long de la scolarité de l'élève porteur de la trisomie 21.

Contact avec les partenaires médicaux

Il existe des organismes médicaux qui accompagnent les personnes atteintes de trisomie 21 durant leur parcours de vie. Pour les adolescents, il s'agit du Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD). La SESSAD est un service de soins à domicile qui accompagne les enfants trisomiques de leur naissance jusqu'à leurs vingt ans. Ces enfants bénéficient alors de stimulations dispensées par le service de soins de trisomie 21 et 31. Il serait donc aussi intéressant de prendre contact avec le service qui s'occupe de l'élève porteur de trisomie 21 dont l'enseignant a en charge afin de recueillir de nouvelles informations au sujet de cet enfant, de demander aussi des conseils pour stimuler, capter et interagir avec l'élève en question. Cela peut aussi être bénéfique pour adapter des postures particulières, sur l'intonation de la voix, la gestuelle à adopter, le regard à orienter. Il existe aussi la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) qui ont pour mission, entre autres, de s'informer et de se sensibiliser au handicap et d'accueillir et orienter les personnes.

Phase 2 : prise
en charge de
l'élève
trisomique



Adaptation des supports

L'idée de cette partie est d'adapter les supports de formation à l'élève porteur de la trisomie 21. En effet, les troubles liés à la maladie sont nombreux et nécessitent de réaliser un tableau pour une meilleure lisibilité.

Tableau 2 : adapter les pratiques enseignantes en fonction des troubles de l'élève

Troubles liés à la maladie	Adaptations possibles
Audition	✓ faire un enregistrement audio de la consigne que l'élève pourra écouter avec un casque.
Vision : strabisme, myopie	✓ augmenter les polices de caractères des documents distribués ou projetés.
Motricité	✓ utiliser du matériel concret et adapté à l'élève ; ✓ les élèves porteurs de trisomie 21 sont souvent de petites tailles, il convient alors d'adapter le mobilier pour favoriser l'exécution de tâches simples.

Troubles liés à la maladie Adaptations possibles	
Temps de latence de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ éviter les consignes trop longues, trop complexes ; ✓ donner des consignes claires et uniques (une question = une consigne) ; ✓ adapter les activités à cet élève en réduisant le nombre de consignes ou en réduisant la complexité de l'activité sans pour autant diminuer le nombre d'objectifs à atteindre.
L'attention de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> ✓ proposer des situations d'apprentissages variées dans une même séance d'enseignement pour capter l'attention ; ✓ varier les supports : feuille d'activité, ardoise, tableau, oral, ordinateur ou smartphone.
Mémoire	<ul style="list-style-type: none"> ✓ synthèse individuelle pour cet élève avec rappel des notions étudiées ; ✓ affichage fonctionnelle dans la classe, mise en place d'un classeur spécialement pour cet élève ; ✓ adapter la quantité d'informations à apprendre pour cet élève d'où l'idée d'adapter les documents de synthèse (moins longues, avec des pictogrammes et des schémas si cela est possible).
Langage	<ul style="list-style-type: none"> ✓ enrichir le vocabulaire étapes par étapes.

Troubles liés à la maladie Adaptations possibles	
Raisonnement	<ul style="list-style-type: none"> ✓ une seule consigne à la fois ; ✓ réalisation de l'activité par étapes et non par objectifs, pour pouvoir atteindre l'objectif en question ; ✓ permettre de créer des ponts entre les différents enseignements pour favoriser la compréhension (compétences transversales) ; ✓ favoriser les images, les pictogrammes, les schémas ; ✓ privilégier les activités où l'élève devra manipuler.
Attitude et comportement, crises	<ul style="list-style-type: none"> ✓ afficher les règles de manières simplifiées dans les classes avec des images.

Adaptation de la posture

La posture est un comportement à adopter à l'instant « T » vis-à-vis d'une situation, par exemple, le comportement de l'élève porteur de trisomie 21. Ce n'est pas quelque chose qui s'apprend forcément, car chaque posture doit différer selon le type de problème rencontré, avec l'élève en question, ou bien dans la vie de tous les jours vis-à-vis de certaines personnes que l'on rencontre. Finalement, il n'y a pas de postures types, mais nous allons essayer de donner quelques repères, quelques exemples à suivre, sans oublier que cette liste ne sera qu'exhaustive, car de multiples comportements peuvent se produire dans de multiples situations.

- ✓ Par exemple, si l'élève souffre de problèmes auditifs, il faudra reformuler de manière claire et lente pour que celui-ci puisse lire entre les lèvres et accompagner la phrase de gestes qui permettent la compréhension de la consigne. Il faudra veiller aussi à ce qu'il porte son appareil auditif, s'il en dispose.
- ✓ Si l'élève rencontre des problèmes de vision, il conviendra alors d'accompagner l'élève, de lui proposer son bras par exemple pour l'aider à se déplacer dans

l'espace classe, si les activités d'enseignements l'exigent. Il serait intéressant aussi de responsabiliser les autres élèves de la classe en instaurant un tutorat d'élève à élève, comme il a été vu lors du troisième chapitre de la revue de littérature. Cela permettrait d'augmenter la confiance de l'élève porteur de trisomie 21 et de créer une harmonisation de groupe au sein de la classe. Il conviendra aussi de placer l'élève au plus près du tableau et de veiller à ce qu'il porte ses lunettes.

- ✓ Les élèves qui ont des soucis de motricité devront être accompagnés de leur enseignant pour effectuer des gestes techniques. Il faudra le plus souvent faire à cet élève une démonstration de la technique plus que de favoriser la découverte. Tout dépend en réalité du degré de complexité de la tâche demandée.
- ✓ Pour les élèves présentant des retards de compréhension, il faudra permettre à ceux-là d'avoir du temps supplémentaire pour comprendre les consignes et les aider en reformulant les phrases. Il serait intéressant de mettre en place un système de tutorat d'élèves à élèves afin de responsabiliser la classe et de permettre une meilleure cohésion. Cela favoriserait l'inclusion de l'élève porteur de trisomie 21.
- ✓ Pour stimuler la mémoire des élèves porteurs de trisomie 21, il sera obligatoire de faire des rappels, de vérifier les pré requis et de faire des évaluations formatives à chaque séance.
- ✓ Les élèves porteurs de trisomie 21 ont des soucis d'attention en cours, c'est pour cela qu'il convient, à l'enseignant, d'enseigner de manière théâtrale, en changeant l'intonation de la voix, d'accompagner les mots avec des gestes, de fixer le regard sur des élèves, afin de capter au maximum l'attention de la classe et surtout de ces élèves.
- ✓ Pour améliorer le langage de ces élèves, il faudra reformuler, appuyer sur des mots que l'élève connaît déjà et enrichir ce vocabulaire pas à pas, étapes par étapes. La gestuelle, pour accompagner le discours, sera aussi très importante, aussi bien du côté de l'enseignant à destination de l'élève, pour ne pas le mettre en difficulté, que de l'élève, qui pourra aussi s'aider de la gestuelle pour s'exprimer. Les mimes peuvent aussi être utilisés dans les séances d'enseignement. Il sera aussi nécessaire de donner la possibilité à l'élève de s'exprimer le plus souvent possible à l'oral.

- ✓ Pour aider l'élève à raisonner favorablement, l'enseignant devra accompagner les consignes d'une gestuelle adaptée, de faire reformuler l'élève pour vérifier qu'il est compris et surtout le faire participer le plus souvent possible.
- ✓ Pour gérer les crises que peut parfois avoir l'élève porteurs de trisomie 21 et donc améliorer son attitude au sein de la classe, l'enseignant devra se montrer ferme, sans hausser le ton. Il devra faire rappeler les règles de vie de classe en se positionnant face à l'élève et le fixant dans les yeux. Le plus important, dans ces situations, est de considérer l'élève comme un élève et non comme un enfant. Cette posture évitera de faire renvoyer à cet élève son handicap.

En cours de restaurant

Après avoir vu les différentes adaptations possibles des supports et les postures à avoir face à l'élève porteur de trisomie 21, il convient désormais de lister les actions possibles dans les différents cours de restaurant en suivant la ligne suivante :

- ✓ atelier expérimental (AE) ;
- ✓ travaux pratiques (TP) ;
- ✓ culture professionnelle.

Tableau 3 : adapter les enseignements en cours de restauration

	AE	TP	CULTURE PRO
AUDITION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ enregistrement des consignes en audio, vidéo ; ✓ mettre un casque à disposition de l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> *port d'un appareil auditif si l'élève en dispose ; *parler à l'élève face à lui avec une voix audible et en articulant. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idem qu'en AE.

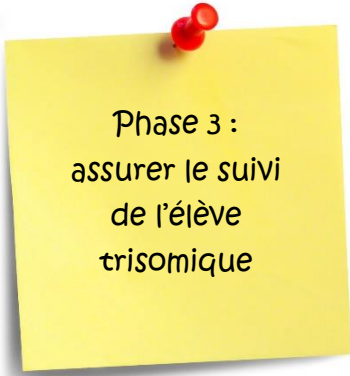
	AE	TP	CULTURE PRO
VISION	<ul style="list-style-type: none"> ✓ aider l'élève à circuler entre les ateliers ; ✓ seconder l'élève, le surveiller, pour la réalisation de technique potentiellement dangereuse (découpe) ; ✓ prévoir des supports avec une police en caractères gras. 	<ul style="list-style-type: none"> *mettre en place des numéros de table visibles ; *jouer avec les couleurs pour identifier du matériel ; *flécher au sol le sens de circulation ; *seconder l'élève, sans faire à sa place, toutes les techniques de salle. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prévoir des supports avec une police en caractères gras ; ✓ corriger les exercices au tableau blanc avec de grosses écritures.
MOTRICITE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ prévoir du matériel adapté en fonction de la taille de l'élève, de sa possibilité à porter d'éventuelles charges lourdes. 	<ul style="list-style-type: none"> *il conviendra d'adapter le matériel au maximum pour éviter de le mettre en difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ si l'élève éprouve des difficultés à l'écriture, privilégier la tablette tactile ou l'ordinateur portable pour la prise de note.

	AE	TP	CULTURE PRO
TEMPS DE LATENCE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ donner des consignes claires à cet élève ; ✓ privilégier une consigne à la fois ; ✓ donner la possibilité d'un temps de réflexion supplémentaire à cet élève. 	<p>*faire faire des tâches répétitives à cet élève plutôt que l'accumulation d'une tâche complexe (demander à cet élève de ne s'occuper que du suivi du pain et de l'eau mais sur toutes les tables).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idem AE.
L'ATTENTION DE L'ELEVE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ situations d'apprentissages variées (jeux de rôles, rôles différents...); ✓ varier les supports et les outils (vidéo, schéma, images, applications mobiles). 	<p>*il faudra faire appel à l'AESH pour capter l'attention de cet élève ;</p> <p>*demander aux clients de prendre le temps de converser avec l'élève pour le valoriser et ainsi favoriser son attention.</p>	<p>*varier les supports et les outils essentiellement (vidéos, schémas, images, applications mobiles).</p>

	AE	TP	CULTURE PRO
MEMOIRE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ évaluation formative, pré requis, faire des rappels ; ✓ construire une synthèse propre à l'élève, plus claires, qui va au strict nécessaire et qui inclue des mots clefs et des images, des schémas ; ✓ mettre à disposition de l'élève un classeur conçu pour lui avec le rappel de l'essentiel séance après séance. 	<p>* faire faire des tâches répétitives qui changent TP après TP :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suivi du vin ; - Suivi de l'eau et du pain ; - Faire l'accueil et la prise de congé ; - Servir une seule table à la fois pour un seul service. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idem AE.

	AE	TP	CULTURE PRO
LANGAGE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ enrichir le vocabulaire pas à pas ; ✓ mettre à disposition un dictionnaire ; ✓ surligner les mots nouveaux sur la feuille de cet élève et donner une courte définition ; ✓ faire reformuler les consignes par l'élève pour vérifier sa compréhension ; ✓ le faire passer à l'oral pour le faire progresser. 	<ul style="list-style-type: none"> *mettre l'élève face au client pour le forcer à améliorer son langage ; *lui donner des fiches de phrases toutes faites qu'il pourra réciter. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idem AE.

	AE	TP	CULTURE PRO
RAISONNEMENT	<ul style="list-style-type: none"> ✓ une seule consigne à la fois ; ✓ réalisation de l'activité par étapes et non par objectifs ; ✓ faire manipuler, faire une démonstration au préalable si l'élève ne parvient pas à le faire ; ✓ faire reformuler. 	<ul style="list-style-type: none"> *privilégier les tâches répétitives en abordant de nouvelles tâches TP après TP ; *seconder l'élève dans la technique et le reprendre que s'il est en difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ idem AE.
ATTITUDE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ reprendre les règles de vie de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> *rassurer l'élève et le mettre en confiance. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ reprendre les règles de vie de classe.



Phase 3 :
assurer le suivi
de l'élève
trisomique

L'aide personnalisée

Malgré l'adaptation des supports et les différentes postures adoptées, l'élève porteur de trisomie peut rapidement se trouver en situation de décrochage scolaire dans son parcours de formation. Il sera utile, alors, d'établir un plan de suivi pédagogique personnalisé pour cet élève, en lien avec

l'AESH et en impliquant les parents de l'élève. L'idée est de ne pas rajouter des heures supplémentaires aux enseignements donnés, mais plutôt de prévoir des heures spécifiques dans le planning spécialement conçu pour cet élève. Ces heures peuvent très bien s'intégrer dans les heures d'accompagnement personnalisé (AP), prévues dans les emplois du temps de CAP et BAC PRO. Ce temps, consacré à cet élève, pourra permettre de :

- ✓ contribuer à développer son indépendance ;
- ✓ contribuer à développer son sens social, ses amitiés et un comportement adapté à son âge.

Cette aide personnalisée peut aussi se traduire par du soutien scolaire : par exemple, afin d'améliorer l'expression écrite et orale de l'élève, il est possible de lui demander de s'exprimer à travers un cahier et ensuite, l'élève pouvait s'exprimer à l'oral sur qu'il a écrit. Cet exercice aura alors un double rôle : pouvoir s'entraîner à l'écrit et s'exprimer à l'oral.

Au-delà de ces quelques exemples, il conviendra de faire un point régulièrement sur le parcours de l'élève avec les équipes pédagogiques afin de citer les points positifs, et les points à améliorer, ce qui peut être adapté à l'élève pour améliorer ses apprentissages tant au niveau des supports, que de la posture et des différents outils numériques par exemple. La présence de l'AESH sera indispensable lors de ces réunions.

Le lien avec la famille

Garder contact avec la famille est indispensable pour permettre à l'enfant de rester accroché à sa scolarité. Le lien avec la famille est même le lien le plus important et dans l'ensemble des cas, les relations entre les familles et les enseignants sont vraiment excellents. Les parents sont considérés comme des partenaires de vie éducative pour l'élève. Ils sont de véritables ressources d'informations et de soutiens pour les enseignants et les équipes éducatives. Ils permettent à l'enseignant de situer et de comprendre la place de l'élève au sein de la famille pour mieux appréhender la place de l'élève au sein de la classe.

Permettre de rencontrer régulièrement les parents au cours de la scolarité de l'enfant porteur de trisomie 21 est un enjeu essentiel pour favoriser et réussir l'inclusion de celui-ci.

Les objectifs de formations

Lors de la scolarité de l'élève et en parallèle au diplôme qu'il prépare, il conviendra de réunir différents acteurs pour déterminer les objectifs de formations de l'élève. Avec cette question essentielle : quel est l'objectif principal à atteindre avec cet élève ?

Effectivement, il faut le reconnaître, la validation d'un diplôme pour ces élèves est compliquée, mais le but n'est généralement pas de vouloir obtenir le diplôme, mais de valider les compétences nécessaires pour pouvoir obtenir un emploi à la sortie de la formation scolaire. Une réunion sera donc nécessaire avec différents partenaires éducatifs et devra inclure si possible un ergo thérapeute qui pourra donner des outils et des pistes pour faciliter et adapter l'acquisition de certaines compétences attendues de l'élève porteurs de trisomie 21.

Situons-nous alors dans une classe de CAP et reprenons le référentiel de ce diplôme afin de voir quelles sont les compétences qui peuvent être atteignables par l'élève et comment. Sans vouloir généraliser à tous les élèves porteurs de trisomie 21, voyons ce qu'il serait susceptible de réaliser autour de ce référentiel, en ne citant que quelques exemples.

Tableau 4 : adaptation possible du référentiel de CAP commercialisation et services en HCR

Pôle d'activité	Tâches professionnelles	Remarques et commentaires
1 : organisation des prestations	Réceptionner les livraisons et contrôler les stocks	Hors de portée
	Appliquer les procédures de stockage, tri sélectif et de consignation	Non, oui avec des jeux de couleurs
	Participer aux opérations d'inventaires	Hors de portée
	Identifier et sélectionner les matériels nécessaires à l'activité	Oui : tâches répétitives, routines, supports visuels
2 : accueil, commercialisation et services	Faire une chambre à blanc, une chambre en recouche	Oui en partie, non
	Identifier les besoins et les attentes du client	Eau, pain, apprendre à circuler entre les tables
	Compter, trier, ranger le linge	Oui, avec de la couleur
	Dresser les buffets	Photographies

L'idée est de donner ici quelques repères, sans vouloir le généraliser, car chaque élève est différent et nécessite une prise en charge et un suivi personnalisé. Mais nous pouvons maintenant, regarder ce qu'il est possible de faire aussi autour des techniques professionnelles de ce référentiel.

Tableau 5 : adaptation des techniques professionnelles du CAP

Techniques professionnelles	Tâches professionnelles	Remarques et commentaires
1 : mise en place	Napper	Oui, une table seulement
	Dresser une table, un buffet	Oui avec un modèle
	Réaliser la mise en place d'une salle de séminaire	Tâche trop complexe
2 : liées à la prestation	Servir :	
	✓ plat sur table ;	Oui
	✓ à l'assiette ;	Oui
	✓ à la française ;	Oui
	✓ à l'anglaise ;	Risque de confusion
	✓ au plateau.	Charge trop lourde
	Servir des potages	Possible
	Découper des terrines	Oui
3 : liées à la prestations	Cuire des œufs	Oui, avec sonnette
	Préparer les « encas et grignotages salés »	Oui avec la mise en place d'une routine
	Préparer un melon	Danger !!!
	Dresser une assiette de poissons fumés	Oui avec un modèle ou une photo
	Préparer un chariot de fromages	Oui
	Dresser un café, thé, chocolat gourmand	Oui si capsule sinon non

Se former tout au long de la vie

L'enseignant, doit se former tout au long de sa carrière, pour rester en cohérence avec le milieu professionnel actuel et apporter du concret aux élèves. La pratique professionnelle doit être nourrie, avec l'appropriation de nouveaux savoirs et de pratiques, par l'actualisation de compétences et des échanges réguliers avec les collègues et les acteurs de la communauté éducative.

Il en va de même pour anticiper et préparer l'inclusion des élèves porteurs de trisomie 21 dans les classes de lycée professionnels et technologiques. L'inclusion scolaire ne peut se réaliser à bien sans cette anticipation et cette préparation individuelle de chaque enseignant.

Finalement, se former revient à dire ce qui a été précisé au début de ce guide : il est nécessaire de se préparer en amont en faisant des recherches sur Internet, en lisant des ouvrages sur le sujet de la trisomie 21, en demandant conseil auprès d'association, de parents d'élèves, des équipes pédagogiques et des AESH. Il existe aussi la formation CAPPEI. Cette formation s'adresse aux enseignants des établissements public ou privées et remplace le CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap). Les enjeux de la formation s'articulent autour de six modules dispensés en tronc commun. Elle globalise une totalité de 300 heures sur une année et chaque enseignant doit se positionner sur deux types de handicap sur les huit disponibles, pour se former. Les enseignants intéressés par cette formation doivent déposer un dossier de candidature au chef d'établissement à une date précise.



Conclusion

LE PLAN de préconisations proposée dans cette partie soumet des pistes de réflexions pour améliorer l'inclusion dans les classes, et qu'elle soit mieux vécue, aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève.

Cette trame n'est qu'une proposition et ne constitue pas une obligation de suivi à la lettre, le travail des enseignants est déjà bien chargé, il convient donc aussi de rester lucide face à ses propres responsabilités. Finalement, nous pouvons constater que l'inclusion d'un élève porteur de trisomie 21 se prépare en amont de la rentrée des classes afin de mieux appréhender et vivre cette inclusion. De plus, c'est par la formation et l'information que l'enseignant trouvera les ressources nécessaires afin d'être le plus à l'aise possible lors de la rentrée des classes.

Nous avons vu, à travers cette partie, qu'adapter des supports et une posture qui convient à l'élève porteur de trisomie 21 n'est pas chose aisée, elle ne s'apprend pas, mais se prépare en amont malgré tout. Néanmoins, il convient de rappeler que cela dépendra de l'élève en question, car tous les élèves porteurs de trisomie 21 ne sont pas identiques et ne rencontrent pas les mêmes besoins ni les mêmes attentes. C'est pour cela qu'il faudra surtout s'appuyer des connaissances de l'élève lors de la pré rentrée des classes. De plus, chaque discipline aura ses besoins particuliers, notamment lors des AE et des TP, lorsqu'il faudra adapter le matériel nécessaire à sa propre discipline.

Au cours de cette partie, nous avons aussi vu comment assurer le suivi de l'élève porteurs de trisomie 21, pendant sa scolarisation. Ce suivi passe forcément par une aide personnalisée, car chaque élève est différent et a donc des besoins différents. Il faudra aussi inclure la famille de cet élève dans le projet éducatif de celui-ci afin de renforcer et de favoriser son inclusion. Et enfin, il faudra définir les objectifs de formation de cet élève pour ne pas le mettre en difficulté et réussir son insertion professionnelle par la suite.

Conclusion générale

C'EST EN 2005 qu'est apparue la loi sur l'inclusion des élèves en situation de handicap avec cette idée de ne plus laisser les élèves sur le côté. Année après année, gouvernements après gouvernements, l'idée de l'inclusion se renforce avec des décrets, des circulaires, etc, et des actions concrètes ont été menées, avec l'instauration des dispositifs ULIS, par exemple.

D'autres actions, comme le projet personnalisé de scolarisation (PPS), et bien d'autres encore ont été mis en place pour accompagner chaque élève, de manière individuelle.

À la rentrée 2019, Jean Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, a présenté ses vœux d'une rentrée pleinement inclusive avec des actions mis en place de manière concrètes pour que l'école soit réellement inclusive d'ici 2022. Pour cela, il y aura un meilleur accompagnement des familles ainsi qu'une relation de confiance à inscrire dans le marbre entre les professionnels, les familles, les parents et l'élève. Cela passe aussi par une augmentation du nombre d'embauche d'accompagnant pour les handicapés (AESH) et enfin, de la mise en place d'intervenants médico-sociaux afin de répondre aux besoins des élèves le plus rapidement¹⁵.

Néanmoins, personne ne parle de la formation des enseignants, qui paraît indispensable et surtout attendus par ceux qui incluent pleinement ces élèves dans leur classe. L'INSPE, qui forme les futurs enseignants de demain, n'ont pas de modules autour de l'inclusion du handicap dans leur programme. Pourtant, nous l'avons vu et souligné lors des deux premières parties de ce mémoire, la formation des enseignants est le point essentiel cités dans la revue de littérature et lors de l'étude de terrain.

De plus, nous avons vu lors des deux dernières parties que les élèves porteurs de trisomie 21 n'avaient pas l'objectif de valider un diplôme, mais plutôt de valider certaines compétences nécessaires pour pouvoir prétendre à un emploi à la sortie de la formation. Les enseignants sont donc en droit de se demander à quoi sert de parler d'inclusion si les diplômes ne sont pas conçus pour pouvoir être attribués à une

¹⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. *Pour une rentrée pleinement inclusive en 2019* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/ckPi> (Consulté le 07/04/2020).

catégorie d'élèves. Ne faudrait-il pas revoir, ou plutôt d'adapter le diplôme en fonction du profil de chaque élève ?

Heureusement, les coordinateurs des établissements ULIS sont aussi là pour répondre aux inquiétudes des enseignants face aux difficultés rencontrées. Heureusement aussi, les enseignants ne rejettent pas les élèves porteurs de trisomie 21, mais rejettent plutôt l'idée de l'inclusion, même si cela tend à changer avec l'arrivée de la nouvelle génération d'enseignants.

Le point positif réside dans l'après-formation des élèves porteurs de trisomie 21. En effet, on voit depuis quelques années se développer des restaurants qui embauchent exclusivement des jeunes trisomiques dans leurs établissements. C'est le cas de la chaîne de restauration « le reflet », qui a ouvert deux restaurants à Nantes et à Paris, dont les équipes de cuisines et de salle sont entièrement trisomiques¹⁶ ! d'autres établissements ont surfé sur cette tendance ces dernières années.

Cela veut donc dire que l'inclusion des élèves porteurs de handicap portent leur fruit au sein des lycées professionnels en France. En effet, l'objectif de ces élèves mis au point par les enseignants et les partenaires éducatifs sont constructifs et permettent à ces élèves de décrocher un travail après leur scolarité. En tout cas, cela démontre que c'est possible.

Le travail de recherche demandé et effectué pour la rédaction de ce mémoire s'est finalement révélé passionnant et totalement imprévisible. En effet, lors de la thématique retenue en première année, « l'inclusion du handicap », la suite semblait compromise pour l'aboutissement de ce projet en deuxième année, pour diverses raisons. Et quelle révélation, l'aboutissement de ce projet et l'approfondissement de la thématique a permis de rencontrer des personnes étonnantes, d'obtenir des résultats intéressants et d'entrevoir des perspectives d'évolutions de carrière possibles dans un futur plus ou moins proche.

Néanmoins, ces recherches comportent quelques limites, dont la plus importante se situe au niveau des enquêtes de terrain. En effet, le profil des répondants est-il représentatif de l'échantillon ? est-il assez nombreux pour pouvoir parler au nom de l'ensemble des enseignants de France ? de plus, n'aurait-il pas fallu pousser l'étude

¹⁶ Le reflet Nantes. *Le reflet* [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/ckRC> (consulté le 07/04/2020).

auprès des partenaires de santé ? des parents d'élèves ? en réalité, le manque de temps pour la rédaction de ce projet nous limite aussi dans nos champs d'actions.

Et enfin, la troisième et dernière partie ouvre le champ des possibles pour que l'enseignant puisse préparer l'inclusion d'un élève porteur de trisomie 21 dans sa classe. Mais cette préconisation proposée est-elle réalisable ? est-elle à portée de main de l'enseignant ? afin de le vérifier, il aurait été bon de pouvoir le mettre en œuvre auprès de plusieurs enseignants de différents lycées d'hôtelleries et de restaurations.

Bibliographie

BELANGER Nathalie, ROUSSEAU Nadia. La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble. Presses de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 2010, n° 39, p. 250-251 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AUj> (consulté le 08-12-2018).

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia, LECLERC Martine. La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*, 2011, n° 39, p. 87-104 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AUE> (consulté le 08-12-2018).

CELESTE Bernadette. Jeu de fiction ou tutelle ? Deux cadres relationnels pour l'enfant avec trisomie scolarisé en maternelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2009, n°46, p. 99-109 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/heflivy> (consulté le 20/10/2019).

DE ANNA Lucia. Enseignants et éducation spécialisée en Italie Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2014, n° 66, p. 191-205 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AUN> (consulté le 01-12-2018).

DE FREMINVILLE B, BESSUGES J, CELESTE B, et al. L'accompagnement des enfants porteurs de trisomie 21. *Mt pédiatrie*, 2007, n°4, p. 272-280 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/FegUK15> (consulté le 21/10/2019).

GARDOU Charles. Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 2006, n° 22, p. 91-98 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/OeTZCed> (consulté le 07/11/2019).

GROUD Paul-Fabien, MARTIN-KRUMM Charles. Impact des croyances des enseignants de maternelle sur les capacités scolaires des enfants porteurs de trisomie 21, quelle réalité ? *Carrefours de l'éducation*, 2011, n° 32, p. 203-219 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/vefeFOz> (consulté le 19/10/2019).

LAMINE BEN ABDERRAHMAN Mohamed. Quelques idées pour la réussite de l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n° 60, p. 265-273 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AUy> (consulté le 01-12-2018).

LAURENT-COGNET Janine. La fonction d'Auxiliaire de vie scolaire (intégration individuelle) est-elle une fonction originale ? *La nouvelle revue de l'AS, Adaptation et intégration scolaires*, 2005, n° 30, p.115-123 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AVa> (consulté le 04-12-2018).

PELLETAN Colette, FRICHET Anne. L'intégration délicate mais complète d'un enfant trisomique 21. Intégrer-scolariser oui, mais à quel prix ? *Contraste*, 2009, n°30, p. 51-68 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/HegTU5T> (consulté le 21/10/2019).

PLAISANCE Éric, BELMONT Brigitte, VERILLON Aliette, SCHNEIDER Cornelia. Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2007, n° 37, p. 159-164 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/5xMZ> (consulté le 10-12-2018).

PRUD'HOMME Luc, VIENNEAU Raymond, RAMEL Serge et ROUSSEAU Nadia. La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 2011, n° 39 (2), p. 6-22 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AVg> (consulté le 24-11-2018).

RAVAUD Jean-François, STIKER Henri-Jacques. Les modèles de l'inclusion et de l'exclusion à l'épreuve du handicap, 1^{re} partie : les processus sociaux fondamentaux d'exclusion et d'inclusion. *Handicap, revue de sciences humaines et sociales*, 2000, n° 86, p. 1-17 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AVk> (consulté le 19-11-2018).

RODI Anne. Trisomie 21 : un accompagnement spécifique. Scolariser des élèves ayant une trisomie 21. Lorsque mères et professionnelles échangent. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2014, p. 7-12 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/dehhXBf> (consulté le 23/10/2019).

SEKNADJE-ASKENAZI José. Repères pour l'inclusion scolaire dans le second degré. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n° 57, p. 233-249 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AVY> (consulté le 26-11-2018).

STAHL André, TOURAME Pierre. La trisomie 21 dans les arts visuels. *Archives de pédiatrie*, 2013, vol.20 (12), p. 1342-1351 [en ligne]. Disponible sur <https://cutt.ly/NedLyVp> (consulté le 18-10-2019).

TOULLEC-THERY Marie, BRISSIAUD Morgane. Scolarisation d'un élève en situation de handicap : le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, n° 1, p. 139-153 [en ligne]. Disponible sur <https://urlz.fr/8AVQ> (consulté le 15-11-2018).

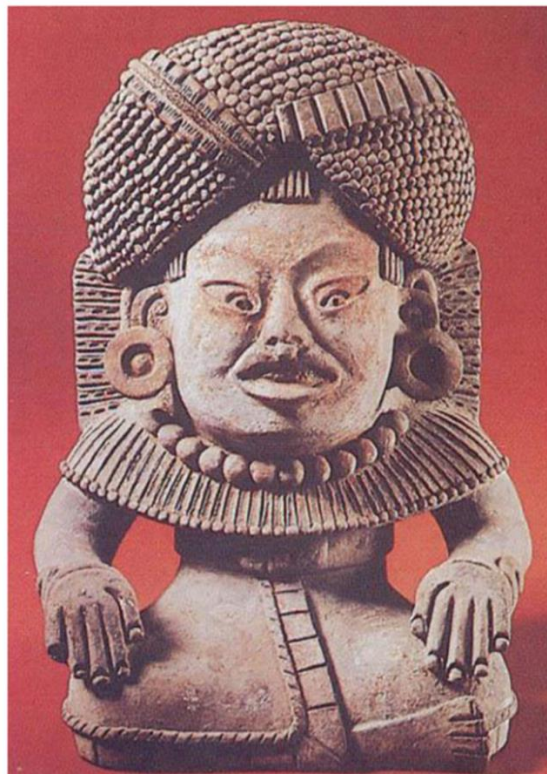
Table des annexes

Annexe A : la trisomie dans les sculptures et les peintures	89
Annexe B : Copie du questionnaire en ligne	90
Annexe C : Les guides d'entretiens.....	93
Annexe D: retranscriptions des entretiens	99
Annexe 5: tableau de synthèses des entretiens semi-directifs.....	155

Table des tableaux

Tableau 1 : liste des entretiens semi directif	45
Tableau 2 : adapter les pratiques enseignantes en fonction des troubles de l'élève.....	65
Tableau 3 : adapter les enseignements en cours de restauration.....	69
Tableau 4 : adaptation possible du référentiel de CAP commercialisation et services en HCR.....	77
Tableau 5 : adaptation des techniques professionnelles du CAP	78

Annexe A : la trisomie dans les sculptures et les peintures



Questionnaire en ligne

Actuellement en master MEEF 2ème année en hôtellerie restauration, ce questionnaire s'adresse aux enseignants afin de récolter le maximum d'informations destinées à enrichir mon mémoire qui porte sur l'inclusion du handicap. Je vous remercie de l'attention porté à ce questionnaire qui ne durera qu'environ 5 minutes de votre temps.

1) Depuis combien de temps effectuez-vous la fonction d'enseignant ?

- 1 à 5 ans
- 5 à 10 ans
- 10 à 20 ans
- Plus de 20 ans

2) Quels niveaux de classes avez-vous ?

- CAP
- BAC PRO
- STS
- BTS
- MISE A NIVEAU

Autre :

3) Avez-vous eu une formation INSPE (anciennement ESPE) ?

- OUI
- NON

4) Avez-vous des élèves porteurs d'un handicap dans vos classes ?

- OUI
- NON

5) Quels types de handicap avez-vous à encadrer ?

- PSYCHIQUE

- SENSORIEL
- INVALIDANTE
- MENTAL
- MOTEUR

6) Précisez les types de handicaps qui vous concernent pendant vos heures d'enseignements



7) Comment définiriez-vous l'inclusion en quelques mots clefs ?

Votre réponse

8) Comment répondez-vous à l'inclusion dans vos classes ?

- Pédagogie différenciée
- Pédagogie adaptée
- Autre

9) Bénéficiez-vous d'aide humaine ? AVS ?

- oui
- non

10) Quels moyens mettez-vous en place pour favoriser l'inclusion ?

Votre réponse

11) Comment vous vous positionnez sur la gestion d'une classe inclusive ?

- 1 Pas du tout à l'aise
- 2 Peu à l'aise
- 3 Plutôt à l'aise
- 4 A l'aise
- 5 Tout à fait à l'aise

12) Avez-vous eu une formation spéciale autour du handicap ?

- Oui
- Non

13) Etes-vous titulaire du CAPPEI ?

- Oui
- Non

14) Connaissez-vous la formation CAPPEI ?

- Oui
- Non

15) Comment se passe l'inclusion des élèves porteurs d'un handicap au regard des autres élèves ?

Votre réponse

16) Pensez-vous que l'apprentissage des élèves porteurs d'un handicap est plus difficile que l'élève dit normal ?

- Oui
- Non

17) Selon vous, par quels moyens peut-on améliorer l'inclusion scolaire dans les établissements ?

Votre réponse

18) Afin d'enrichir la poursuite de mon mémoire, pouvez-vous me laisser votre adresse mail pour un éventuel entretien ?

Votre réponse

Envoyer

Entretien semi directif envers les enseignants

- **Partie 1 : entrée générale**

- 1) Afin de démarrer cet entretien, pouvez-vous dans un premier vous présenter succinctement (parcours enseignant, niveau de classes à charges, profil des élèves à enseigner) ?
- 2) Quels niveaux de classes avez-vous ?

- **Partie 2 : le handicap en général**

- 3) Avez-vous déjà eu à enseigner à des élèves handicapés ? de quel type de handicap s'agit-il ?
- 4) Connaissez-vous les différents types de handicap classés selon l'OMS ?
- 5) Avez-vous actuellement des élèves handicapés à enseigner ?

- **Partie 3 : l'inclusion**

- 6) Quelle définition apportez-vous au terme l'inclusion ?
- 7) Pensez-vous que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements ?
- 8) Comment remédier pour améliorer l'inclusion des élèves selon vous ?

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

- 9) Que savez-vous de la trisomie 21 ?
- 10) D'un point de vue personnel, quel est votre perception de la trisomie 21 ?
- 11) Citez 3 qualités et 3 défauts généraux relatifs à l'élève porteur de la trisomie 21

- **Partie 5 : la trisomie dans la classe**

- 12) Avez-vous des élèves trisomiques dans votre classe ?
- 13) Selon vous, est-il facile d'enseigner à l'élève porteur de la trisomie 21 ?
- 14) Comment se passe l'inclusion de cet élève au sein de la classe ?

- **Partie 6 : l'enseignant et la trisomie 21**

- 15) Est-il compliqué pour vous d'enseigner à cet élève parmi les autres élèves ?
- 16) Vous retrouvez vous en difficulté vis-à-vis de cette situation ?
- 17) Par quels moyens pédagogiques agissez-vous afin d'améliorer l'inclusion ?
- 18) Avez-vous une posture personnelle qui permet l'inclusion des élèves porteurs d'un handicap ?
- 19)

- **Partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage**

20) Avez-vous des méthodes d'apprentissages spécifiques pour ce public à enseigner ?

21) Produisez-vous des documents différenciés ? si oui lesquels ?

22) Pensez-vous que ces élèves montrent plus de difficultés à l'apprentissage ?

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

23) Enseigner en 2020 est-il plus facile ou plus difficile qu'auparavant ? pourquoi ?

24) Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Entretien semi directif envers coordinatrice ULIS

- **Partie 1 : entrée générale**

- 1) Afin de démarrer cet entretien, pouvez-vous dans un premier vous présenter succinctement (parcours, poste, profil des élèves à suivre...) ?
- 2) Quel sont vos responsabilités au sein de l'établissement ?
- 3) Pouvez-vous définir et décrire le programme ULIS ? En quoi consiste-t-il ?

- **Partie 2 : le handicap en général**

- 4) Connaissez-vous les différents types de handicap classés selon l'OMS ?
- 5) Quels sont les élèves en inclusion dans votre établissement ? (type de handicap, niveau de, classe...)

- **Partie 3 : l'inclusion**

- 6) Quelle définition apportez-vous au terme l'inclusion ?
- 7) Pensez-vous que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements ?
- 8) Comment remédier pour améliorer l'inclusion des élèves selon vous ?
- 9) Quels sont les dispositifs existants pour faciliter l'inclusion dans les établissements ?
- 10) Pouvez-vous les expliciter de manière succincte ?

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

- 11) Que savez-vous de la trisomie 21 ?
- 12) D'un point de vue personnel, quel est votre perception de la trisomie 21 ?
- 13) Citez 3 qualités et 3 défauts généraux relatifs à l'élève porteur de la trisomie 21

- **Partie 5 : le handicap dans la classe**

- 14) Selon vous, est-il facile d'enseigner à l'élève porteur d'un handicap ?
- 15) Comment se passe l'inclusion de cet élève au sein des classes ?
- 16) Quels retours avez-vous des équipes pédagogiques concernant ce profil d'élèves à inclure ?

- **Partie 6 : l'enseignant et le handicap**

- 17) Est-il compliqué pour les enseignants d'enseigner à des élèves porteurs d'un handicap ?
- 18) Existe-t-il des situations compliquées pour certains enseignants ?
- 19) Quelles solutions pouvez-vous apporter dans le cadre règlementaire de l'école ? en avez-vous seulement la possibilité ?

20) Quels sont les moyens pédagogiques qui permettent l'inclusion de ces élèves ?

21) Existe-t-il une posture particulière qui permette l'inclusion des élèves porteurs d'un handicap ? lesquelles ?

- **Partie 7 : le handicap et l'apprentissage**

22) Existe-t-il des méthodes d'apprentissages spécifiques pour ce public à enseigner ?

23) Pensez-vous que ces élèves montrent plus de difficultés à l'apprentissage ?

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

24) Accompagner l'inclusion des élèves en 2019 est-il plus facile ou plus difficile qu'auparavant ? pourquoi ?

25) Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Entretien semi directif envers AESH

- **Partie 1 : entrée générale**

- 1) Afin de démarrer cet entretien, pouvez-vous dans un premier vous présenter succinctement (parcours professionnel ? ce qui vous a poussé à devenir AVS)
- 2) Pourquoi avoir voulu être AVS ?
- 3) Quelle formation avez-vous suivi ?

- **Partie 2 : le handicap en général**

- 4) Quels types de handicaps avez-vous en charge ?
- 5) Sur combien d'établissements êtes-vous présente ?

- **Partie 3 : l'inclusion**

- 6) Quelle définition apportez-vous au terme l'inclusion ?
- 7) Pensez-vous que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements ?
- 8) Comment remédier pour améliorer l'inclusion des élèves selon vous ?

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

- 9) Que savez-vous de la trisomie 21 ?
- 10) D'un point de vue personnel, quel est votre perception de la trisomie 21 ?
- 11) Citez 3 qualités et 3 défauts généraux relatifs à l'élève porteur de la trisomie 21

- **Partie 5 : l'AVS et l'élève trisomique**

- 12) Selon vous, est-il facile d'enseigner à l'élève porteur de la trisomie 21 ?
- 13) Comment accompagnez-vous Maeva dans son parcours scolaire ?
- 14) Quelles méthodes utilisez-vous pour réussir son inclusion ?
- 15) Comment se passe l'inclusion de cet élève au sein de la classe ?
- 16) Quelle posture devez-vous, ou engagez-vous pour répondre aux besoins de Maeva ?
- 17) Êtes-vous en lien avec la famille de Maeva ?

- **Partie 6 : l'enseignant et l'AVS au service de l'élève**

- 18) Pouvez-vous expliquer comment se passe les relations entre les enseignants et vous ?
- 19) Quel est votre rôle au sein de la classe ?
- 20) Jusqu'où pouvez-vous intervenir dans l'enseignement de l'enseignant pour le bien de l'élève ?

21)Quelle organisation cela nécessite-t-il pour vous et l'enseignant ?

22)Est-il facile pour l'AVS de s'imposer au sein de la classe ? dans les enseignements de l'enseignant ?

- **Partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage**

23)Avez-vous des méthodes d'apprentissages spécifiques pour ce public à enseigner ?

24)Produisez-vous des documents différenciés ? si oui lesquels ?

25)Pensez-vous que ces élèves montrent plus de difficultés à l'apprentissage ?

26)Comment remédiez-vous à ces difficultés ?

27)Comment facilitez-vous l'apprentissage de Maeva lors des heures d'enseignements ?

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

28)Enseigner en 2019 est-il plus facile ou plus difficile qu'auparavant ? pourquoi ?

29)Pensez-vous que le rôle de l'AVS doit évoluer ? précisez

30)Voulez-vous ajouter quelque chose ?

Entretien semi directif envers Isabelle Etchevery

Davy Mezeray : Bonjour Madame Etchevery, je vous remercie encore une fois de m'avoir accueilli aujourd'hui, donc on va faire un entretien, il va y avoir environ, je vous le dis d'avance, il y a 25 questions.

Isabelle Etchevery : d'accord

- **Partie 1 : entrée générale**

DM : et c'est vrai que, moi comme je vous expliquai, c'est plus spécialisé donc autour du handicap, plus particulièrement sur la trisomie 21, bon après, vous, vous êtes accompagnatrice dans le dispositif ULIS donc euh moi ça m'intéressait aussi, peu importe le type de handicap finalement. Donc voilà donc dans un premier temps, en première question, je vais vous demander, si vous le voulez bien, de vous présenter, euh votre parcours à vous, euh qu'est-ce que vous avez fait avant d'être coordinatrice ULIS, et puis euh les profils d'élèves que vous avez à suivre éventuellement.

IE : hummmm, donc euhhhh (silence), j'aiiiii débuté en fait euh euhhhh avant d'être enseignante donc j'ai un diplôme d'éducatrice spécialisé, diplôme d'Etat d'éducatrice spécialisé. Euhhhh ensuite euhhh après ce diplôme, je suis rentré parce que c'était y a un p'tit peu longtemps à l'école normale pour être institutrice à l'époque et euh donc euh, j'ai été institutrice, et en sortant de l'école normale, tout de suite, j'ai demandé des postes spécialisés, puisque comme j'ai été éducatrice spécialisé c'était ce qui m'intéressait. Et donc j'ai demandé des postes spécialisés euh et donc c'était dans le premier degré, donc tout ce qui est euh oui voilà sur l'enseignement premier degré, donc j'ai commencé euh donc j'ai été euh ben euh, j'ai travaillé sur les réseaux d'aides, comme maître, j'ai été euh à l'époque c'était euh les classes spécialisées dans les écoles mais c'était pas encore des classes, mais c'était des classes de perfectionnement. Ensuite, j'ai travaillé beaucoup dans le champ du handicap moteur. Et donc là, je travaillais en établissement médicaux social, à Ramonville donc sur les centres de Ramonville qui accueille des enfants qui ont un handicap moteur. Et là j'ai été institutrice donc dans les classes intégrés aux établissements médicaux sociaux, donc pendant

longtemps, donc j'ai passé la pour le coup en candidat libre la spécialisation qui s'appelait le CAPA-SH, c'était avant, bien avant euh le CAPPEI et tout ça donc euh voilà donc le CAPA-SH et donc à cette époque-là il y avait euh plusieurs spécialisations, donc c'était par option, donc il y avait une option pour le handicap moteur, une option pour le handicap visuel, etc. bon moi je l'avais passé là pour le handicap moteur. Ensuite j'ai travaillé avec des adolescents, handicapés moteur et avec une insertion professionnelle où ils ont travaillé donc justement euh sur euh de la restauration avec euh des jeunes qui faisait agents polyvalents de la restauration etc, mais pour le projet, c'était après d'aller travailler pour des ESAT. Et à la suite de quoi ben je suis arrivé ici, donc au lycée professionnel au moment de l'ouverture ici du dispositif ULIS. Donc c'était je crois il y a euh 7 ans peut être ou quelques chose comme ça. Et donc en arrivant ici, du coup, pour pouvoir être titularisé sur mon poste, euh j'ai passé la spécialisation, puisque c'était encore ça, c'était pas encore le CAPPEI, et j'ai passé la spécialisation euh handicap psychique, et euh déficience voilà, option D ! voilà et maintenant je suis là.

DM : et vous avez dû repasser le CAPPEI ou pas du tout ?

IE : le CAPPEI non. Non parce que en fait, le CAPA-SH y a une équivalence automatique avec le CAPPEI.

DM : ok ! et vous donc vos responsabilités au sein de l'établissement par rapport au dispositif ULIS, quelle sont-elles ?

IE : alors en fait, donc je suis la coordinatrice du dispositif ULIS, ce qui veut dire que, euhhh, j'accueille les élèves qui sont scolarisés dans le lycée et qui ont une notification euhhh donc euhhh faites par la MDPH, une notification du dispositif ULIS. Et en fait, ce que je fais c'est que en début d'année, donc euh enfin, avant la rentrée en fonction des élèves qui vont rentrer, je prends les renseignements auprès euh ben en général des collègues euh qui ont eu des élèves précédemment, alors auprès des familles ont fait les inscriptions, euh pour que à la rentrée je puisse donner des informations aux enseignants qui vont accueillir ces élèves en classe. Euhh je mets en place, sur les emplois du temps de ces élèves les moments où ils viendront travailler sur le dispositif ULIS. Euhhhhh, si nécessaire je mets en place pour eux, les accompagnements des AVS. Euh je prends contact avec euh les établissements de soins, c'est-à-dire les SESSAD par exemple qui le suivent, euhhh

et donc du coup ça c'est un petit peu toute la coordination et ensuite il y a des temps où les élèves, donc en lycée pro, les élèves sont majoritairement en inclusion dans leur classe, alors de CAP ou de BAC pro. Et ils viennent à certains moments ici travailler dans la classe du dispositif ULIS où là on peut dire que ce que j'apporte est plutôt un soutien aux apprentissages plutôt que vraiment faire ou réaliser les apprentissages quoi ! voilà c'est un soutien aux apprentissages qui sont réalisés par ailleurs euh euhhh dans leur classe euh inclusion.

DM : mais du coup sur plusieurs filières ça peut être alors ?

IE : ah ouai ! là ben là par exemple cette année euh il y a 16 élèves dans le dispositif ULIS et ils sont répartis sur euh 8 classes différentes. Et alors les filières là ben il y a des élèves du dispositif ULIS qui sont en BAC PRO euh économie de la construction donc c'est euh type assistant d'architecte, les choses comme ça. Il y a des élèves en bac pro constructeur bois en terminale, il y a des élèves en terminales CAP constructeur bois, terminale CAP installateur sanitaire, terminale CAP électricien, donc bon voilà c'est vraiment euh c'est là cette année euh ceux qui je n'ai pas d'élèves en maçonnerie, alors que les autres années j'en avais, mais sinon oui c'est vrai ils sont répartis sur 8 ou 9 classes oui donc euh.

DM : donc vous venez de me décrire finalement le programme ULIS, donc quels sont les élèves en inclusion dans votre établissement, c'est-à-dire euh le type de handicap euh et le niveau de classe éventuellement ?

IE : alors type de handicap que l'on reçoit ici, euh ce sont des élèves qui vont avoir trouble du comportement et de la conduite (TCC), euh des élèves qui vont avoir des troubles de l'attention euhhh éventuellement avec hyperactivité, les TADH. Il va y avoir des élèves qui vont avoir des troubles de type autistiques. Euh il y a des élèves qui ont des déficiences légères et des élèves qui ont parfois des troubles psychiques.

- **Partie 3 : l'inclusion**

DM : très bien ! quelle définition apporteriez-vous au terme l'inclusion ?

IE : humm (long silence)

DM : avec des mots simples ou des mots clefs...

IE : hum hum hum (silence), ben euhhhh, l'inclusion en tout cas euh moi comme je la vis dans le quotidien, ben c'est en fait ben euh que les élèves soient dans une classe au milieu d'autres élèves qui n'ont pas de notification MDPH. C'est-à-dire ne pas faire de différence entre les élèves avec un handicap et ceux qui n'en n'ont pas.

DM : d'accord ! pensez-vous que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements actuellement ?

IE : euh ici non ! je ne peux parler que d'ici parce qu'effectivement on pourrait dire euh paracerque par ailleurs je pense que oui mais (rire). On a de la chance. Non en fait, ici au lycée des métiers du bâtiment, ce qu'il y a eu de bien et on l'a vu ben j'ai fait l'ouverture du dispositif ULIS donc les profs n'avaient jamais vu entre guillemets un élève en situation de handicap euhhh dans leur classe quoi ! et c'est assez récent sauf que en fait ce lycée des métiers du bâtiment accueille et je crois depuis euh bien longtemps, euh des CAP qui s'appelle les CAP prioritaires. Et les CAP prioritaires, alors je crois que ça a disparu maintenant avec la nouvelle loi de la voie professionnelle. En fait, les CAP prioritaires c'était les CAP qui accueillait prioritairement des élèves qui sortaient de SEGPA ! et donc dans la procédure de euhhh d'orientation, les élèves de SEGPA avaient des points supplémentaires pour pouvoir être pris sur ces CAP là ! donc en fait, du coup, ça fait que ici les profs de ce lycée, en CAP, ont toujours accueillis majoritairement des élèves qui venaient de SEGPA ! et comme on le sait, les élèves qui viennent de SEGPA sont des élèves qui ont des retards scolaires importants, qui ont de toutes manières des troubles des apprentissages etc. et donc ici les profs ont une grande habitude donc presque naturelle de fait parce que c'est les élèves qu'ils recevaient, ont de fait une grande habitude en fait, ben d'adapter les enseignements, de se mettre au niveau des élèves etc. donc ça c'est fait super facilement. Et même parfois y a des élèves du dispositif ULIS qui sont les meilleurs de leur classe quoi ici ! donc voilà.

DM : c'est chouette ça, tant mieux ça prouve que finalement ce programme sert à quelque chose.

IE : voilà ! donc là c'est vrai que dans cette situation-là, ben effectivement ça s'est fait euh enfin vraiment plutôt très facilement. Et donc là pour nous, ça marche bien et avec des limites toutefois. Et les limites euh c'est bien fait, euh, (silence), c'est que parfois, alors les enseignants avec la grande bienveillance qu'ils ont etc., ben

la limite c'est que normalement, les dispositifs ULIS sont là pour que un élève, en situation de handicap acquiert des compétences euh professionnelles sur un métier ou même un diplôme sur un métier. Et l'objectif, à la fin c'est que cet élève-là, cette personne puisse aller travailler, donc avoir une insertion professionnelle dans le milieu du travail ordinaire ! c'est ça l'objectif du dispositif ULIS hein parce que si c'était d'aller travailler en ESAT, ce sont les établissements médicaux sociaux qui normalement doivent s'occuper de ça. Et en fait le problème c'est que euhhh il y a beaucoup d'élèves qui sortent d'ici et euhhh, pour qui les acquisitions sont quand même extrêmement fragiles quoi par rapport à un métier ! voilà et donc par exemple, ben euhhhh, si un élève a eu son CAP de plombier, il va avoir énormément de mal à s'insérer euh ensuite euh dans la voie pro en plomberie, chez un artisan ou quelque chose comme ça. Donc ça se sont les limites quoi !

DM : d'accord, en fait ça dépendra aussi de la filière quoi ?

IE : ça dépendra je pense de la filière en effet, ouai !

DM : ça marche ! oui mais là du coup vous êtes pas responsable de la situation, c'est plutôt les entreprises qui ont un peu de réticences peut être à embaucher ce type de profil ?

IE : ah oui non mais c'est sûr que après et puis bon et puis c'est vrai que aussi ce sont des personnes qui ont au niveau des acquisitions sont fragiles quoi ! donc voilà c'est pas toujours euhhh.

DM : pensez-vous qu'il existe des remédiations pour améliorer l'inclusion des élèves ? bon après visiblement c'est pas le cas dans votre établissement donc cette question finalement elle sert pas à grand-chose.

IE : c'est vrai que ici, les remédiations se font sans cesse quoi !

DM : est-ce que vous avez des dispositifs à dispositions d'ailleurs euhhh pour faciliter justement cette inclusion ou est-ce que c'est vous qui avez tout mis en œuvre ici ?

IE : c'est-à-dire des adaptations dans les ateliers ou des choses comme ça ?

DM : tout à fait !

IE : des choses très pratiques en fait il n'y en a pas eu, non ! en fait les seules choses par exemple, ben euh qu'il peut euh y avoir c'est euh ben un élève qui n'a pas bien compris quelque chose, le prof viens me le dire et moi j'essaie de le reprendre différemment et tout ça. Et en fait tous les élèves que l'on a euh ben sont à même de suivre euh en tout cas au niveau professionnel n'ont pas besoin d'adaptation particulières quoi ! et après les adaptations dans les apprentissages, euhhh même généraux, comme je disais les profs, ont l'habitude de les adapter pour tout le monde, donc du coup moi, euhhh là-dessus, j'ai vraiment la tâche facile, quoi j'ai pas eu euh toutes ces choses-là à faire ! voila

DM : d'accord ! est-ce que cela vous dérange si je vous pose trois questions à propos de la trisomie ?

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

IE : non non allez-y !

DM : que savez-vous de la trisomie 21 ?

IE : oh ben globalement que c'est une maladie génétique, que c'est un handicap visible, ça c'est important parce que nous par exemple ici, on a quasiment que des handicaps invisibles, c'est-à-dire que dans une classe vous seriez vraiment incapable de voir quels élèves sont du dispositif ULIS ou pas ! c'est vrai que la trisomie 21 c'est un handicap visible. La trisomie 21 ce que je sais aussi c'est que ça donc euhhh il y a comme conséquence une déficience légère moyenne ou profonde, euhh il y a euh alors je sais pas si c'est toujours vrai ou non euh mais une espérance de vie plus courte. Voilà globalement ce que je sais de la trisomie 21 !

DM : d'accord ! euh quelle est votre perception vous de cette maladie ?

IE : euh bah une perception assez partagée dans la société quoi, c'est-à-dire une perception positive de personnes, ben d'ailleurs on avait travaillé là-dessus en formation, des personnes qui sont plutôt gentilles, souriantes, euhhh qui euhhh sont euhhh enthousiastes euh un p'tit peu sans filtre euh aussi mais euh enfin voilà mais une image plutôt positive.

DM : c'est ce qui ressort souvent ces mots là.

IE : oui mais je crois que de toutes manières c'est la perception générale, comme affectueux et câlin (rire). Et donc c'est la perception que l'on a communément dans la société oui !

- **Partie 5 : le handicap dans la classe**

DM : selon vous est-il facile d'enseigner à l'élève porteurs d'un handicap ?

IE : ben en fait c'est facile que si on a que ça quoi en fait !

DM : bonne réponse (rire)

IE : ce qui est difficile c'est d'enseigner à un élève porteur d'un handicap au milieu d'autres élèves qui n'en sont pas porteurs. Parce que ben, dans ce cas-là c'est difficile ben si, si il faut tenir un rythme d'apprentissage parce que si on a un programme et qu'il faut que le programme soit fini à la fin de l'année et bien là ça deviens beaucoup moins facile ! alors que en fait en soit ce n'est pas ni plus facile ni plus difficile que je crois que pour n'importe quel autre personne ! il suffit juste ben de prendre le temps qu'il faut de comprendre quels sont euh ben par quel chemin passe la pensée de la personne, bah c'est pas forcément et d'ailleurs ça arrive même chez d'autres, hein, on a pas et voilà c'est de comprendre le fonctionnement et c'est aussi pour certaines choses dans certaines situations de savoir qu'il y a des choses qu'ils ne pourront pas être acquises aussi, voilà et c'est pas plus difficile, ça dépend de la situation !

DM : oui j'ai bien compris oui ! en fait ce serait plus facile si vous aviez que une classe avec les mêmes types de handicap par exemple quoi !

IE : oui, enfin pour moi du coup enfin, je dis pas ça parce que moi je euhhhh mais d'un autre côté ça irai complètement à l'encontre de la loi 2005 ce que je dis (rires) et oui ! voilà le piège ! donc voilà (rires). Voilà le piège ! voilà les contradictions justement et les difficultés.

DM : et d'ailleurs, euhhhhh ces difficultés-là elles sont rencontrées aussi par vos collègues enseignants ?

IE : oui, alors, encore une fois ici au lycée non parce que les classes sont tellement hétérogènes quoi que bon enfin, ils font quoi ! mais c'est vrai que ça se rencontre énormément par exemple en collège euhhh dans en collège c'est vraiment euh

super et même parfois à l'école primaire aussi c'est que quand on est en CP et que bon même si y a, mais en gros en CP il faut qu'ils apprennent à lire quoi ! voilà hein si on, parce que malgré tout ça, ça existe toujours et bien par exemple en CP, quand il faut qu'ils apprennent à lire et que il y a des élèves qui sont en situation de handicap et pour qui il faut beaucoup plus de temps bah du coup ça met à la fois l'élève en difficulté parce que bah il est en décalage vis-à-vis des autres et ça met aussi l'enseignant en difficulté parce que ben c'est dur de euhhh continuer à avancer alors qu'il y a des élèves qui ne suivent pas quoi donc euh, là voilà, dans ces situations-là effectivement c'est compliqué.

- **Partie 6 : l'enseignant et le handicap**

DM : oui je comprends ! euhhh donc là c'est tout bon, est ce que vous avez entendu ou vu des enseignants qui vous ont expliqués des situations qui étaient vraiment compliqués, des situations sur un instant « T » ou sur une activité pédagogique qui ont été compliqués pour des enseignants éventuellement ? ou vous-même ?

IE : (très long silence) ! euh oui !

DM : si vous avez peut-être un exemple à donner juste ?

IE : (silence) euh oui ben par exemple, euh des élèves euh qui ont énormément de mal avec les plans et les représentations dans l'espace, voilà ! donc euh ça par exemple ce sont des choses qui nous arrive euh assez fréquemment quoi, des élèves qui va et d'ailleurs dans les métiers du bâtiment euh c'est euh un p'tit peu euh gênant parfois et donc des élèves qui vont avoir besoin de beaucoup d'aide pour pouvoir se représenter et puis c'est pas évident pour tout le monde hein de passer d'un plan 3D à un plan 2D comme ça euh donc c'est vrai que ce sont des choses qui peuvent être compliqué quoi. La lecture de plan euhhh, prendre des indices comme ça dans un plan des choses comme ça. Ça peut être, oui.

- **Partie 7 : le handicap et l'apprentissage**

DM : d'accord ! hummmm, j'en étais où euh, quelles solutions pouvez-vous apportez dans le cadre règlementaire de l'école, en avez-vous seulement la possibilité ? par exemple, vous parliez de plans en 3D ou en 2D, est ce que vous aviez ou vous auriez des possibilités de modifier ou d'ajuster euh ces activités là pour euh ces élèves là ou pas ?

IE : euh ben là on s'est débrouillé mais sinon euhhhhh dans le cadre légal, ben on adapte. C'est-à-dire que en lycée pro quand même hein, lycée pro, comme l'évaluation se fait sur CCF, en fait le CCF ça se fait en interne. Et donc c'est vrai que euh, on adapte avec les enseignants, pour ben rendre le CCF possible à l'élève quoi, voilà ! alors qu'en fait ben par exemple, sur euh, ben sur euhhhhh des épreuves qui vont être nationales enfin comme le DNEP ou des choses comme ça euh là euh ben en fait, hormis, ben l'adaptation, le fait d'avoir un AVS à côté du lecteur etc. ça va parfois être plus compliqué.

DM : c'est sûr ! (silence). Existe-t-il à votre avis une posture particulière qui permettent l'inclusion des élèves ? est-ce que vous pensez que l'enseignant doit avoir une posture particulière pour pouvoir faciliter l'enseignement ou dans l'adaptation ?

IE : en fait la posture particulière ça peut être euhh ne pas avoir de posture particulière (rire), justement c'est faire en sorte que euhh euhh savoir euhhh un niveau d'exigence aussi élevé vis-à-vis de l'élève en situation de handicap que vis-à-vis des autres élèves dans le cadre de, on lui demande tout ce qui lui est possible et de ne pas tomber dans le « ah le pauvre, il est handicapé » ou euh des choses comme ça quoi. Parce que ça tout ce qui est posture euh j'allais dire presque de trop forte empathie, par apport au handicap ça ne fait que renvoyer à la personne euh, ben qu'elle est en situation de handicap !

DM : c'est vrai, j'avais pas vu les choses comme ça, mais oui.

IE : donc c'est en fait bon bah « tu es dans la classe, euh, si tu as des difficultés évidemment on va en tenir compte et on va t'aider euh on doit avoir, on a avec toi le même niveau d'exigence, d'ailleurs on exige certaines choses de toi et tu dois les faire quoi » voilà c'est, c'est un petit peu comme ça, c'est. Et ça en fait, en tout cas en lycée pro, parce que en lycée aussi il faut se rendre compte euh et puis par rapport nous à notre public hein parce que bon, c'est vrai que euhhh il y a des types de handicap même si maintenant le CAPPEI est passé par tout le monde, les types de handicap sont quand même extrêmement différents quoi ! et donc par rapport à nous nos élèves euh si un professeur commence à les traiter différemment, ils sont ados euh ou jeunes adultes, ça leur est juste insupportable et là dans ce cas-là, pour le coup ils peuvent se bloquer, voilà !

DM : y compris pour les élèves ordinaires finalement ?

IE : ah ouai ouai ouai ! et par rapport aux élèves ordinaires c'est vrai que alors en première année moi je passe dans les classes ben pour leur dire que y a un dispositif ULIS qui existe euh etc. donc euh, et souvent euh en fait, euhh le plus souvent ça se passe euh très bien , ils sont mêmes euh souvent des attitudes plutôt protectrices vis-à-vis des élèves du dispositif ULIS quoi ! ou alors des attitudes rien du tout euh en regardant l'autre et en lui disant « mais pourquoi tu en ULIS toi ! » (rires). Voilà donc c'est et comme ça c'est bien !

DM : (rire) ok ! existe-t-il des méthodes d'apprentissages spécifiques euh je pense que vous m'avez répondu tout à l'heure mais euh.

IE : ben à la fois euh pour nous en lycée pro euh en lycée pro moi je ne le vois pas. Mais en revanche oui y a des méthodes d'apprentissages spécifiques euh ben euh bien en amont quoi c'est-à-dire ben pour apprendre à lire à écrire etc., il y a oui des méthodes d'apprentissages spécifiques pour euh ben que ce soit les DIS, que ce soit euh ben euh des euh des méthodes orthophoniques pour euh pouvoir mieux mémoriser les lettres, les sons les choses comme ça mais il y en a qui. Mais en tout cas, pas que nous ici on utilise au lycée parce que les élèves qui arrivent en lycée pro quand même ils sont censés à minima savoir un peu en tout cas, lire, écrire et compter quoi donc euh tout, tout, si il y a dû y avoir des apprentissages ça s'est fait avant ! et puis encore une fois nous par rapport aux élèves que l'on reçoit, il y en a pas. C'est vrai que je pense alors il pourrait y en avoir par rapport à certains autistes mais moi là c'est pas le cas parce que c'est vrai que y a des méthodes d'apprentissages avec les pictogrammes etc. pour les autistes mais bon, moi en tout cas ici ça s'est jamais trouvé quoi !

DM : d'accord et les méthodes couleurs aussi des choses comme ça ?

IE : voilà, des choses comme ça oui y a plein de choses comme ça qui existent mais ici en tout cas j'ai jamais eu besoin de les mettre en œuvre

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

DM : d'accord ! on va bientôt arriver à la fin de l'entretien, j'ai encore 2, enfin une question déjà. Est-ce que vous pensez qu'accompagner euhhh enfin, inclure les

élèves en situation de handicap en 2020, est-il plus facile ou plus difficile qu'avant ?
et si oui pourquoi ?

IE : (silence)

DM : si vous ne souhaitez pas répondre, vous avez le droit.

IE : non je pense que c'est plus difficile qu'auparavant parce que euh, déjà il y en a des plus en inclusion dans les classes des élèves et euh auparavant on pouvait s'appuyer très fortement sur un réseau important d'établissements médicaux sociaux et de soins etc. et la petit à petit euh ben euhhhh, les agences régionales de santé réduisent la voie dure des établissements médicaux sociaux, et donc ben il y a des élèves qui n'ont pas ou peu euh, qui n'ont pas de place pour des soins par ailleurs et c'est vrai que l'inclusion si un élève euh à besoin euh ben euh d'accompagnement du dispositif ULIS liés en situation de handicap avec un dispositif ULIS. Le dispositif ULIS souvent ne suffit pas euh c'est très souvent en fait nécessaire qu'il y est un établissement de soins à côté, soit pour un accompagnement éducatif, soit pour un accompagnement orthophonique ou des choses comme psychologique etc. et là le problème c'est que parfois y a des élèves qui ont des difficultés bah pour avoir une notification spéciale et il y a pas de places dans les établissements, et donc du coup ben y a tout un pan euhhhh de l'élève puisque c'est quand même une finalité quoi l'inclusion donc y a tout un pan qui n'est pas pris en compte, et donc nous ben on se dépatouille avec euhhh ce que nous avons à disposition, donc c'est plus difficile oui.

DM : c'est dommage parce que finalement ça va à l'encontre de, de l'inclusion même quoi au final donc hum

IE : hum hum hum alors c'est pas, ça existe encore les établissement hein, mais il y a en fait c'est, ben yen a certains ils trouvent pas de place quoi.

DM : est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose par rapport à cet entretien ? je vous laisse la parole si vous le souhaitez.

IE : non je sais pas ! je n'ai rien à ajouter en particulier.

DM : c'est quelque chose que vous allez continuer maintenant jusqu'à la fin de votre carrière ce dispositif ? ou au contraire vous pourriez éventuellement passer le relais ou évoluer ?

IE : je sais pas ! là pour le moment ça va, jusque-là tout va bien (rire), donc jusque-là tout va bien, mais euh non après moi en tout cas si euh, si j'imaginai à m'arrêter euh ben de travailler avec une classe avec des élèves tout ça euh, moi je pense que j'essaierai d'aller vers la fonction d'enseignant référent donc les enseignants qui s'occupent du suivi des dossiers avec la MDPH tout ça quoi ! voilà, si un jour, on sait jamais quoi !

DM : oui puis y a aussi euh j'imagine le contact avec les parents d'élèves qui doit pas être toujours simple ?

IE : eh ben en fait, si pour euh les parents d'élèves en situation de handicap, en fait euh, ben en tout cas le plus souvent, euh ils sont enfin les relations sont excellentes quoi ! enfin moi en tout cas j'ai jamais, bon si ça m'est arrivé une ou deux fois mais c'est vraiment exceptionnel, c'est à dire que souvent les relations sont vraiment très bonnes parce que encore une fois, la prise en charge du handicap d'un élève, enfin et puis, en fait pour nous ce n'est pas, c'est idiot mais ce n'est pas juste un élève, c'est une personne et donc on le voit globalement et dans la globalité il y a aussi les familles et c'est vrai que pour nous, les familles sont des partenaires euhh aussi importants que les établissements médicaux sociaux tout ça donc, y a forcément on est obligé de tisser un lien, vraiment, important avec les familles quoi d'être à leur écoute aussi parce que euh ben même si euhhhhhh ben on est pas toujours d'accord, toujours que eux ils connaissent parfaitement bien leur enfant quoi et eux aussi ont des solutions à apporter euh, eux aussi ce sont des techniciens du handicap de leur enfant souvent, donc c'est vachement important autant que possible, si c'est possible, de tisser un lien comme ça. Donc les familles, enfin, c'est au contraire, ce sont des aides quoi pour nous.

DM : tant mieux alors, parce que vous pourriez très bien tomber sur des familles qui, qui, ne pas rejeter leur enfant, mais les laisser naviguer en autonomie quoi

IE : oui, alors ça arrive alors c'est vrai que parfois, ben quand, justement quand y a pas la famille là c'est compliqué pour nous de, de tenir et c'est vrai que, le, le soucis le plus énorme qu'on peut trouver avec les familles, c'est quand il y a un déni de difficulté du jeune en fait ! voilà, et sinon ben ça va ça se passe bien quoi.

DM : je vous remercie en tout cas pour euhh cet entretien, je vous recontacterai certainement pour vous annoncer si j'ai validé ou non ce mémoire.

Entretien semi directif envers AESH

- **Partie 1 : entrée générale**

Davy Mezeray : alors, bah déjà je vous remercie d'avoir accepté cet entretien. Euh il y aura entre vingt et trente questions environs, après tout dépend de comment vous formulerez vos réponses. Donc dans un premier temps, je vous demande de vous présenter, simplement votre parcours et pourquoi vous avez voulu devenir AVS ?

Mme Hamani : alors mon parcours vous voulez quoi professionnel ? (rire)

DM : oui !

H : alors enfin, c'est un peu, alors j'ai commencé dans le privé, donc chargé clientèle et manager ettttt j'ai toujours eu quand même un attrait pour l'Éducation nationale déjà en étant étudiante j'étais surveillante, j'ai et depuis plus de 10 ans je fais de l'accompagnement scolaire. Voilà j'accompagne des collégiens, des lycéens en difficulté scolaire et c'est mon deuxième travail on va dire et pendant cinq ans j'ai occupé un poste d'assistant de documentaliste, dans les centres de documentations et d'informations. Malheureusement mon contrat ne s'est pas renouvelé et à ce moment-là on m'a proposé le poste d'AVS. Et euh et comme je côtoyais des personnes justement euh qui, qui occupait ces fonctions-là, je me suis bah pourquoi pas, ça correspond un peu à me, à mes critères, à ce que j'aime enfin moi voilà travailler avec les élèves. Et puis c'était un autre public, une autre façon de travailler, une autre approche qui, qui me semblait assez intéressante à, à envisager pourquoi pas à, à découvrir et puis euh, et puis voilà et puis comme j'ai un peu le côté euh, j'ai humain, toujours un peu aussi dans, voilà la, la bienveillance par rapport aux, aux élèves et aux jeunes généralement, voilà c'était euh, c'était quelque chose pour moi qui, qui a été d'une évidence on va dire !

DM : ça fait combien de temps que vous faites ça maintenant ?

H : c'est la troisième année !

DM : d'accord ! et vous êtes contente ?

H : oui, oui oui, beh oui d'une année à l'autre on sait pas avec qui euh on, on va travailler, enfin travailler c'est plus accompagner je dirais le terme plus, ben c'est

un accompagnement, donc du coup oui c'est toujours enrichissant parce que voilà c'est une nouvelle découverte, une nouvelle approche, on apprend sur le terrain, oui donc c'est vraiment intéressant quoi et puis bon c'est toujours aussi euh, avoir une posture aussi en fonction aussi de de, des besoins de la personne qu'on accompagne, donc du coup c'est, c'est c'est, c'est toujours intéressant effectivement de, de, de, en tout cas jusqu'à présent, je suis satisfaite de, des élèves que j'accompagne et ça s'est toujours bien passé.

DM : quelle formation avez-vous suivi pour devenir AVS ?

H : alors euh quand j'ai commencé euhh, on a eu un recrutement un peu euhhhh hummm, en passant par le pôle emploi, parce qu'au départ le rectorat faisait appel au pôle emploi pour euh, pour ces postes-là ! et donc du coup il y a eu un recrutement on va dire de façon générale, y a pas eu de, de recrutement individuel euh, savoir quels étaient nos critères, euh nos, nos intérêts enfin je veux dire y a pas de recrutement je veux dire bien spécifique au poste d'AVS. Donc du coup heu, on a été pris un peu euh, oui par rapport aux demandes de, ben par rapport aux demandes, ça a été plus ça !

- **Partie 2 : le handicap en général**

DM : quels types de handicap avez-vous en charge, au-delà de Maeva et de la trisomie 21 ?

H : actuellement ? non, là je suis uniquement que Maeva !

DM : d'accord !

H : c'est aussi par rapport aux nombres d'heures que je fais, je fais 19H donc du coup voilà.

DM : donc forcément vous l'avez en charge sur toutes ces heures-là ?

H : exactement !

DM : j'allais vous demander sur combien d'établissements êtes-vous présentes donc du coup vous êtes que sur celui-ci.

H : oui voilà !

DM : ah c'est comme ça que ça se passe donc ?

H : pas du tout, normalement on est mutualisé. L'année dernière je suivais deux élèves, voilà, je suivais deux élèves donc tout dépend en fait du nombre d'heures et des besoins aussi du rectorat et euh, voilà donc euh...

DM : parce que du coup ça se passe comme un poste d'enseignant ? vous venez sur 18H ou 19H en étant payé à temps plein j'imagine ?

H : bah en fait pas du tout, moi l'année dernière j'avais un contrat de 20h, donc que je, j'avais réparti euh, 10H et 10H sur les deux élèves que je suivais, donc voilà ça a été défini euh je veux dire, on a, ça a été défini pendant les réunions euh, euhh, de de, de enfin des suivis des élèves, pour voir un peu. Donc effectivement il s'est avéré par exemple que l'année dernière il y avait un élève qui avait besoin de plus d'heures euh, euh, donc du coup, on a fait appel à une autre AVS pour qu'elle consacre son temps. Donc du coup je me suis après rabattu sur les heures sur l'autre élève. Donc effectivement, c'est toujours en fonction des demandes, des demandes des élèves. C'est pas nous en fait qui décidons donc voilà ! donc le rectorat a récupéré cette année les contrats d'AVS. Donc ils ne proposent plus les 20H, ils proposent que 19H ou au plus 23h voir plus, 25, 30. Donc moi comme je cumule deux boulots, je peux pas faire, voilà je pas être sur le truc à fond ! (Rire)

- **Partie 3 : l'inclusion**

DM : (rire), quelle définition apportez-vous au terme de l'inclusion ?

H : l'inclusion, oohhhhhh, c'est vrai que c'est un terme, on essaye effectivement de, on parle à chaque fois du milieu ordinaire. C'est de, de de, des personnes diff, de, enfin d'intégrer des personnes différentes dans un milieu ordinaire, voilà, mais euh voui c'est un peu euh, c'est un peu aussi, c'est pas faire abstraction de, de l'handicap visuel ou pas, mais c'est euh, c'est voilà, c'est euh, c'est euh, donner un enseignement à des élèves effectivement qui ont des, des, des besoins euh, un peu quand même différents quoi par rapport à quelqu'un d'ordinaire. Parce que normal, je sais pas trop ce qu'est la normalité aujourd'hui alors, voilà donc du coup effectivement euhhh, voilà donc effectivement on s'aperçoit qu'il y a de plus en plus d'élèves qui ont des demandes assez spécifiques hein, euhhh plus ou moins atténués hein, à des échelles assez différentes mais euh effectivement on constate effectivement que il y a de plus en plus d'élèves qui ont besoin d'être accompagné et d'être suivi, ou d'être aidé dans leur parcours scolaire.

DM : par rapport à votre regard à vous, pensez-vous que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements ?

H : elle est compliquée, elle est compliquée euh. Elle est compliqué parce que, comme je vous dis on est euh, c'est pas qu'on est pas préparé c'est juste que euh, c'est pas évident d'avoir par exemple un élève dans une classe ordinaire et de d'apporter un, un enseignement euh propre à un élève qui demande une autre attention et d'autres supports de travail, une autre attention et euh s'occuper du reste de la classe, donc c'est pas toujours évident euh, à cette élève de trouver sa place au sein de la classe et l'AVS encore plus parce que elle est amené à, à trouver aussi sa place en fonction de l'enseignant, de son cours, du reste de la classe et de l'élève qu'elle suit. Donc du coup, c'est pas toujours évident à comment dire, à assembler tout ça, à concilier tout, tout, tous ces critères, mais on essaye de faire au mieux et je pense que voilà ! enfin notre but c'est d'accompagner au mieux, avec les moyens qu'on a. qui dit moyens humains mais aussi moyens matériels et euh, et aussi les conditions de travail, bah c'est très important parce que des fois on est un peu démunis parce que on a pas, euh on a pas tous les moyens pour travailler avec ces élèves-là quoi. Bah par exemple, de l'espace et du temps euh, des fois les euh, la disposition des classes n'est pas adaptée ou propice, vous voyez. Moi j'ai Maeva par exemple au restaurant d'initiation, on a des consoles qui sont trop hautes pour elle, vous voyez donc euh, par exemple, même on a aussi des guéridons, on les prend souvent pour l'aider car c'est plus adapté à son niveau par rapport à sa taille, alors que sur le plan de travail, c'est en hauteur donc il y a une fatigue qui est plus, qui arrive plus vite parce que la gestuelle demande un certain effort, qui fait que l'élève du coup euh voilà ! donc effectivement y a des spécialistes comme l'ergo thérapeute qui va intervenir, qui va voir un peu les conditions et l'environnement dans lequel travaille l'élève et à partir de là elle va essayer de mettre en place des, des, des des des supports de travaux, des propositions de travail. Après entre propositions et les mettre en place, voilà c'est aussi la question. Des fois oui, c'est faisable mais des fois c'est pas toujours faisable, parce qu'il faut adapter, changer enfin et ça dépend aussi du budget de l'établissement parce que ça demande de l'investissement.

DM : justement l'ergo thérapeute euh, Marie qui est en poste ici, vous la connaissez, elle m'a proposé de venir jeudi prochain à la réunion où il y aura l'ergo thérapeute justement.

H : ah bah c'est super !

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

DM: j'allais vous demander comment remédier pour améliorer l'inclusion mais vous venez de me répondre finalement, donc par rapport à la trisomie 21 vous, vous aviez déjà connaissance des généralités liés à cette cause ?

H : bah de mes propres connaissances hein je veux dire c'était pas un public que je connaissais de façon je veux dire, poussé ou euh développé hein parce que j'avais jamais euh, j'ai jamais travaillé avec euh, d'élèves euh ou d'enfants triso 21. Donc j'ai euh, si vous voulez Maeva je la connaissais des années précédentes, parce que je côtoyais un peu l'AVS qui la suivais donc du coup, je veux dire j'avais déjà une petite approche mais euh, mais donc après non, après ça se, le référent d'ULIS m'a remis des documents euh, des ouvrages, je veux dire m'a donné enfin oui euh des, de la lecture on va dire, pour euh voilà pour mieux connaître ce public, mieux aussi, mais euh, répondre aussi à des questions parce que au départ, je m'interrogeais un peu je savais pas trop comment réagir à ces réactions, à ces à ces façons d'être, je savais pas effectivement comment aussi interprété tout ça donc du coup ça m'a quand même bien servi d'avoir eu ces ouvrages, ces lectures justement qui m'ont permises de, enfin de mieux appréhender et d'avoir la bonne posture par rapport à l'élève.

DM : on a tous des idées reçues ou une perception des choses, sur tout sujet ! quelle était votre perception de la trisomie 21 avant de rencontrer Maeva ? alors la question n'est pas forcément posée pour faire sortir le négatif hein ? la perception peut être aussi positive.

H : avant de travailler avec, hannnn, bah franchement je, comme je vous dis je, ça fait un p'tit moment que je travaillais dans l'éducation et puis avec les élèves, j'en ai beaucoup vu qui avaient des euh, qui étaient passés par la MDPH, donc j'ai, j'ai, j'ai, j'ai pas du tout de regard euh par rapport à l'handicap à lui-même j'ai toujours eu un regard bienveillant et oui je connaissais un peu de par les personnes qui en avaient

côtoyé ils me disaient que c'était des personnes très affectives, qui réclamaient constamment de l'affection, de la tendresse, c'est des personnes qui ont besoin de chaleur humaine etc., donc du coup non je, j'avais pas du tout de, je, je, j'avais pas d'idée arrêté sur ce public non, loin de la même.

DM : par rapport à Maeva, vous pourriez me citer trois qualités et trois défauts, alors trois ça peut être plus ou moins bien entendu ! donc voilà trois qualités et trois défauts, vis-à-vis de sa maladie.

H : les qualités c'est quelqu'un qui arrive à capter les gens par rapport à sa gentillesse, elle est d'une gentillesse, elle va toujours vers les autres et elle a besoin de se sentir à chaque fois de, entouré ! dès qu'on s'occupe pas d'elle, elle va bouder. Elle va bouder ou elle va être triste, elle va ressasser des choses, des événements tristes qui se sont passés dans un passé proche ou lointain qui vont ressurgir pour nous montrer sa tristesse. Mais c'est complètement démesuré par rapport à ce qu'elle est ! je vous donne un exemple euh, quand sa copine par exemple de sa classe qu'elle aime beaucoup, bah si elle est absente, bah Maeva va être triste toute la journée et ça va la déstabiliser pour toute la journée, elle n'a plus la concentration on va dire du scolaire. Donc ce qui est très difficile avec Maeva, euhh c'est en fait quand elle est dans la pratique, dans le TP, elle euh, elle va s'investir mais en étant derrière elle, je veux dire. Mais dans les matières générales ou y a une attention à porter, ou y a de la réflexion à apporter et tout ça, la par contre elle est pas dedans quoi. Et je dirais même que Maeva c'est pas de sa faute parce que c'est son handicap qui l'empêche d'avancer, elle peut pas aller au-delà de ce qu'elle peut comprendre. Après Maeva faut lui parler avec des mots simples. Alors quand on est dans la restauration, dans l'hôtellerie, y a des termes quand même assez techniques des fois euh par rapport à la restauration, je sais pas moi au menu euh, et créer l'argumentaire de vente qui est très difficile pour elle. Là on travaille sur les vins donc du coup elle fait pas les maths, donc du coup, parler de contenance euh de, de de centilitres, c'est pour elle mais c'est du chinois, je veux dire elle ne comprends rien. Donc c'est ça qui est très difficile, donc on essaye un peu quand même, quand elle vient ici, qu'elle trouve sa place qu'elle se sente bien, qu'elle essaye de retenir ce qu'elle peut, voilà. Mais effectivement elle n'a pas la capacité d'avoir une réflexion je veux dire euh, qui puisse lui donner euh, enfin voilà c'est

ça des fois, je me sens un peu démuni des fois par rapport à ça parce que j'ai beau lui expliquer avec des mots simples les choses mais elle pourra pas les comprendre parce que elle est empêché par son handicap !

- **Partie 5 : l'AVS et l'élève trisomique**

DM : j'allais vous demander s'il était facile d'enseigner à cette élève, finalement vous venez de me répondre que non parce que c'est pas évident faut lui réexpliquer les choses.

H : ben oui il faut lui réexpliquer, lui reformuler, lui expliquer avec des mots simples, donc euh du coup, elle a elle euh, elle arrive pas en fait à capter le sens de ce qu'elle fait des fois, elle euh, voilà ! des fois elle fait des choses parce qu'on lui demande de faire, mais elle n'a pas euh elle n'a aucun sens de ce qu'elle fait quoi ! donc ça reste quand même euh, voilà et puis bon je vois qu'elle est très, elle a beaucoup de lacunes, elle est très en difficulté dans beaucoup de matières hein Maeva ! et puis Maeva aussi à un, elle à un, par rapport à sa voix, elle à une voix très heu, cassé, roque, elle a du mal à parler, et à s'exprimer hein, donc on fait un travail sur la, la prise de parole, sur la compréhension, qu'elle se fasse comprendre, déjà ne serais ce que cette, ce travail de se faire comprendre quand elle parle, c'est pas toujours facile quoi ! des fois elle me fait des phrases euh d'un, d'un enfant de de, de un an et encore, par exemple « moi partir là », voilà quoi ! alors que normalement elle sait faire une phrase correcte quoi, avec un sujet, un verbe et un complément. Euh, euh des fois elle me dit « est ce que je peux parler avec mes copines ? » donc là, elle arrive quand même à faire des phrases euh voilà ! mais quand il s'agit de, de parler de choses qu'il l'intéresse, elle va être plus vivante, plus animée on va dire, mais sur d'autres choses elle sera un peu plus éteinte. Et je trouve aussi, c'est sa troisième année, elle fait son CAP en 3 ans, j'ai aussi le retour de certains profs qui me disent qu'ils la trouvent éteinte par rapport aux années précédentes. J'ai l'impression un peu qu'elle sature, elle est un peu, elle est arrivée un peu à bout quoi ! elle est à bout et puis bon Maeva manifeste aussi que elle aime pas ce qu'elle fait !

DM : oui ce que m'a dit hier sa prof principale, c'est qu'elle parle beaucoup d'esthétisme et puis sa maman la préfère euh, la voir dans l'hôtellerie. Et puis elle me disait comme vous qu'elle était arrivé euh, parce que sa prof principale l'avais

la première année, mais pas l'année dernière et elle a dit que elle a pas vu d'évolution et qu'elle arrivait au bout de ses capacités en fait !

H : hum hum exactement ! on même presque l'impression que ce qu'elle a appris des années précédentes, elle a complètement oublié. En service normalement, enfin j'ai vu son ancienne AVS, elle me dit « c'est des acquis normalement tout ça » et j'ai dit « beh non, si je lui dis pas euh, comment euh poser les assiettes euh de quelle sens servir les clients. Euh de mettre les ménages, de mettre les carafes, de mettre le pain et tout ça elle arrive pas ». Encore tout à l'heure il fallait lui réexpliquer comment prendre la pince pour euh servir le pain, donc du coup, j'ai l'impression en fait qu'elle est tellement lassée de tout ça que finalement elle est un peu je m'en foutisme, elle est un peu je m'en foutisme sur les choses. Elle va les faire parce qu'on lui demande de les faire mais à part ça, elle n'a aucune, je veux dire je la sens pas euh oui elle participe pas, elle est pas vivante. Par contre ce qu'elle aime c'est le regard des clients, quand ils la saluent, quand ils la remercient, ça par contre elle aime. Elle aime servir parce que elle a besoin de se sentir euh féliciter euh, regarder, et lui dire que c'est bien ce que tu as fait Maeva. Et bien sûr, nous on l'encourage hein, on l'encourage quand elle fait des choses bien, on l'encourage, on la félicite, on la met en valeur et tout ça c'est normal quoi ! mais c'est vrai que, même le retour que j'ai des professeurs, Maeva je pense qu'elle est un peu, elle est un peu hum saturé de tout, elle en a un peu marre, mais bon, elle est là. Et puis bon, elle a aussi je veux dire le, le poids de la maman, qui fait que, elle euh voilà hein je, la maman est beaucoup derrière et heu, et je pense que la gamine elle euh, ça devient insupportable pour elle ! mais elle le dit hein, que la maman, ça c'est vraiment un poids qu'elle pèse et que ça va pas et ça la bouffe un peu la gamine. Donc nous on essaye un peu voilà de, justement de pas être tout le temps derrière elle, comme fait la maman. Des fois moi je la laisse un peu seule, pour voir un peu, parce que comme je l'ai dit à la maman, le but c'est qu'elle soit autonome Maeva, c'est vraiment ça la finalité, ne serais ce que déjà par rapport à ses affaires, voilà ! et qu'elle sache au moins son emploi du temps, qu'elle sache les salle de cours, qu'elle sache les profs qu'elle a, les matières qu'elle a, qu'elle sache sortir les affaires en fonction du cours etc. au départ elle savait pas tout ça Maeva et encore, c'est encore un travail qu'on fait, parce que c'est la maman qui s'occupe de tout. Donc voilà, donc du coup on. Et puis euh, l'année prochaine je pense que la maman

souhaite qu'elle rentre dans la vie active, dans la vie professionnelle euh, mais pour le moment Maeva si on n'est pas derrière pour lui euh dire quoi faire d'elle même euh, elle a pas l'initiative de, de faire les choses.

DM : comment se passe l'inclusion de Maeva au sein de la classe ?

H : super ! ah oui oui, non vraiment pour ça c'est, elle est très bien, on s'occupe d'elle euhhh, enfin vraiment ils sont chouettes, non non, et puis même elle, elle est dans la classe, elle est, elle est très bien vraiment oui !

DM : vous parliez tout à l'heure de posture, bah justement, quelle posture vous devez-vous engagez pour répondre aux besoins de Maeva ?

H : ma posture à moi elle est, elle est quand même euh, euhhhh, je suis très attentive à Maeva ! je suis vraiment très attentive, en même temps euhhh, je, j'essaye aussi, moi je l'accompagne aussi sur son, sur sa scolarité, donc du coup j'essaye justement euhhh, de faire en sorte que Maeva ne soit pas dans une situation de mal être, voilà ! qu'elle arrive à, j'essaye d'ajuster un fait, un cours par exemple où euh, un TP, en fonction de, de son état à elle, je veux dire de son niveau à elle, en étant bien sur accompagné des professeurs, et en même temps je, je la sollicite beaucoup. C'est-à-dire que je vais lui demander « Maeva, est ce que tu as compris, est ce que tu peux me reformuler, tu peux m'expliquer ce qu'il faut faire ? euh je prends vraiment euh, je veux dire moi comme je lui, je lui dis « je ne suis pas là pour faire à ta place ». Ce n'est pas mon travail, moi je suis là pour euh, t'accompagner pour te dire comment faire, pour te répéter les choses et tout ça mais, c'est toi qui dois être capable de faire, de de produire, le travail demandé, de répondre au travail qu'on te dit ! ». Mais ça elle a beaucoup de mal euh, elle a beaucoup de mal à être concentré, elle a beaucoup de mal à la compréhension, et oui elle pas aussi une écoute euhhh on va dire active quoi, elle est plus euh un peu en train de regarder à droite et à gauche, de chercher ses copines euh, voilà donc du coup, elle est pas euh. Je veux elle arrive pas euh. Des fois j'ai l'impression qu'elle est là sans être vraiment là quoi ! voilà elle est euh, elle est là parce qu'il faut aller au lycée euh, mais euh voilà et puis des fois, je sens aussi que au-delà de la situation elle est très fatigué Maeva quoi ! je pense que oui le nombre d'heure pour elle c'est beaucoup ! elle euh, des fois oui elle est très fatiguée, elle a pas la même concentration, elle est pas, voilà ! donc après voilà, bon heu, moi je suis là aussi, j'ai

l'appui des professeurs, on se concerte euh on, on échange euh, les profs me disent « oui si tu peux l'aider à faire ça heu, est ce que tu peux l'orienter sur ça heu, voilà donc moi aussi je suis aussi dans une démarche de demande aussi, comment je peux aussi heu, aider euh, au mieux pour que voilà par rapport à telle ou telle matière quoi ! mais effectivement la posture est toujours de, d'essayer de faire au mieux pour elle, euh que ce soit pas quelque chose de très contraignant pour elle non plus et faut pas qu'elle le voit comme quelque chose de, de, voilà je vais pas exiger d'elle, voilà je mets vraiment une barrière entre elle et moi quoi ! donc il y a toujours une approche assez délicate, à avoir justement pour capter son attention, capter son, et lui et et voilà elle a besoin de ça Maeva. Si on est dur avec elle, si euh on pète sec, ou des trucs comme ça, là elle va se fermer, elle va se braquer, comme une carpe, elle va bouder, elle va pleurer, et elle est très sensible. Maeva elle a une sensibilité qui fait que il faut vraiment être très délicat avec elle euh, dans sa façon dont on parle, euh, comment on s'exprime avec elle, comment voilà quoi ! des fois elle a besoin juste de, qu'on la, qu'on la touche un peu, pour se sentir bien, voilà elle est toujours en besoin de câlins et tout, mais bon moi j'essaye d'avoir une posture un peu, avec un peu de distance. Faut pas qu'elle me voit comme euh ! mais ça elle a très bien intégré que je suis son AVS, voilà. Ce qui était pas évident au départ parce que elle était habituée à son ancienne AVS. Donc je pense que le changement était très difficile pour elle, de m'accepter et tout ça donc y a du mieux donc heu, voilà c'est vrai que même pour moi c'était très difficile au début quoi ! mais après je lui en voulais pas, c'est normal que ça soit, que ça prenne du temps. C'était pas évident les premiers temps mais y a du mieux on va dire (rire).

- **Partie 6 : l'enseignant et l'AVS au service de l'élève**

DM : justement, vous me précisez plusieurs points sur des questions qui arrivaient donc c'est très bien, mais jusqu'où pouvez-vous intervenir dans l'enseignement de l'enseignant justement pour le bien de Maeva ?

H : (silence) euhhhh,

DM : alors l'organisation que ça implique, je sais pas par exemple ?

H : là avec Maeva ça s'est pas trop posé, parce que justement les enseignants ont été réactifs, et comme la plupart connaissent Maeva depuis un certains= temps, donc le fait de la connaître ils savaient comment adapter et comment faire avec elle

donc du coup, avec le professeur, on en discute et donc du coup voilà, quoi donc on met en place des choses, ou sinon si moi j'ai des suggestions ou des propositions à faire, j'en discute avec le prof, je lui soumet un peu voilà ma façon, « voilà aujourd'hui Maeva est comme ça est qu'on peut effectivement travailler », voilà donc du coup, c'est dans l'échange qu'on arrive à mettre en place des choses, toujours effectivement adapté à Maeva, euh voilà !

DM : est-ce que c'est facile pour vous de vous imposer au sein de la classe, parmi les autres élèves ?

H : ah oui super, ouai ouai ouai ! pas de soucis ! nickel là je sors du TP euh, un moment madame Burban me dit, « mais vous êtes super madame Hamani euh », voilà parce que, même eux ils viennent vers moi euh, et dès qu'il y a un truc, « Maeva elle a cassé un verre, est ce que vous pouvez venir » euh , enfin voilà non non, euh franchement, bonjour madame, non non ils sont, ils sont super ! mais c'est bien parce que c'est pas évident même pour eux d'avoir un adulte dans la classe, et je pense qu'ils sont habitués à Maeva, qu'elle est une AVS, donc du coup ça les choque pas, donc du coup, ben pour eux ça fait partie de la classe donc non pas de soucis à ce niveau-là !

- **Partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage**

DM : avez-vous des méthodes d'apprentissage spécifiques pour Maeva ? à part la reformulation, utilisez-vous d'autres moyens ?

H : euhhh, ohhhh heu, d'autres moyens enfin là de tête euh. Maeva elle a besoin de se sentir euhhhh en confiance donc y a toujours un travail dès que j'arrive, dans un premier temps, j'ai, je la questionne beaucoup, je lui demande comment ça s'est passé, qu'est ce qu'elle a fait, je m'intéresse à elle ! elle a besoin qu'on porte de l'intérêt, donc du coup euh, euh, je mange au self avec elle donc c'est des moments d'échanges, des moments entre elle et moi. Donc du coup ça permet un certain rapprochement et donc du coup elle est plus à l'écoute ! donc après oui, il y a la reformulation, y a aussi euh dans les TP, je lui montre comment faire. Ya toujours que ce soit madame Burban ou moi-même, il faut qu'on lui montre comment faire et voilà ! donc après dans l'écriture Maeva des fois, euh elle écrit hein, elle écrit, mais des fois quand ça va trop vite, je prends la relève parce que ça va trop vite pour elle donc du coup je, je, j'écris pour elle euhhh, j'ai une heure d'étude avec elle

où on travaille un peu le français, et l'expression. Donc du coup euh, j'ai mis en place avec elle un p'tit journal, euhhhh, on appelle ça son journal secret, où là je lui demande vraiment de s'exprimer, de parler euh donc là c'est des choses qui lui plaisent beaucoup. Donc on fait de la lecture, on fait de l'écriture, et euh, et on essaye un peu aussi de travailler l'oral.

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

DM : on va arriver bientôt à la fin, pensez-vous que le rôle de l'AVS doit évoluer ?

H : évoluer dans quel sens en fait ?

DM : par rapport à sa place parmi les enseignants, ou au sein de la classe ou, son rôle à jouer ?

H : en fait j'ai déjà fait trois rentrées scolaires, dans le même établissement, à part le proviseur adjoint et le CPE que je connais, c'est vrai que le jour de la rentrée, on arrive un peu comme heu, on est un peu balancé dans la salle, sans être présenté auparavant ! donc du coup des fois on, de nous-même on va se présenter aux professeurs, on annonce aussi le nom de l'élève qu'on accompagne. Même les professeurs, sont eux même étonnés d'apprendre par nous même que tel élève avait besoin d'un accompagnement spécialisé. Donc l'information est au départ, je trouve qu'elle est pas très euh, bah elle est pas faite dans de bonne condition. Donc ça fait qu'on arrive un peu comme un cheveu sur la soupe quoi (rire). Et par rapport aux années précédentes là je trouve qu'il y a du mieux parce que euh, y a un travail qui est plus fait avec les enseignants. Voilà je trouve que c'est important, y a quand même une prise de conscience euh, des enseignants par rapport à ce public-là, qui est accompagné et donc y a aussi ce rapprochement un peu avec les AVS. On est pas je veux dire, on est pas, on est un peu logé dans la même enseigne on va dire (rire) et euh, donc ça c'est, y a une prise de conscience de la part des professeurs qui commencent à rentrer là et qui commence à se faire, après euh, après nous euh, moi la première année, j'ai eu quand même une formation de 60H, au rectorat qui m'a beaucoup servi justement pour accompagner les élèves en situation de handicap. Et là j'ai encore d'autres formations qui sont prévues là en mars et en juin donc il y a quand même des choses qui sont mises en place. Ce que je regrette un peu c'est que on est pas de référent sur le lieu où on est ! c'est pas facile, moi mon référent est à Hélène Boucher et c'est pas évident ! alors que si on avait un

référent ici, qui arrive à nous gérer nous AVS et les élèves en situation de handicap, et les parents, ce serait vraiment bien quoi ! vraiment d'avoir sur le lieu même un référent. Comme y a pas de dispositif ULIS ici, ben voilà quoi ! mais on a eu une réunion justement la dernière fois par une personne qui s'occupe des AESH, parce que maintenant ça s'appelle comme ça, y a beaucoup d'élèves qui sont à René Bonnet, qui vont venir ici ! et ils ont plus d'une trentaine d'élèves en situation de handicap. Donc elle me disais que le lycée devait se préparer à avoir de plus en plus d'élèves dans ces situations-là ! donc du coup comment gérer ça, c'est toute une organisation à appréhender, y a une euh, référente ULIS qui vient de René Bonnet mais elle est là que rarement, je veux dire c'est pas la même chose que quand elle est sur les lieux mêmes ! alors que ça faciliterait beaucoup de choses et même que dans les euh, dans nous mêmes dans nos conditions de travail, ça nous serais d'un gros réconfort ! et surtout un soutien aussi, et puis voilà on aurait notre pilier qui fait que ça nous permet de, de, voilà de nous aider en cas de besoin euh, dans beaucoup de choses, même dans notre organisation, dans nos conditions de travail, dans l'échange avec les parents et c'est pas facile quoi ! moi justement je voulais enchaîner avec les rapports que les AVS ont parfois avec les parents, mais c'est pas toujours évident à gérer quoi ! surtout quand vous avez une maman qui traîne dans les couloirs, qui piétinent partout, dans votre travail même ! donc j'ai réussi moi à mettre de la distance avec l'art et la manière de faire et de dire les choses, toujours dans le souci de bien faire pour l'enfant, et voilà en expliquant à la maman, que faut pas qu'elle m'appelle un dimanche à 9H du matin quoi (rire). Pour je sais pas quoi en plus, faut, faut arrêter ! mais bon après y a aussi l'établissement où on enseigne, où on exerce, c'est aussi euh, à l'établissement de faire en sorte aussi, de voila de mettre aussi le cadre, voilà et de mettre les choses en place ! non mais après de toute façon on a toujours eu une bonne écoute quoi, je veux dire si, si besoin, si on avait une question ou un, avec M Dunan, avec les CPE, à chaque je veux dire ils étaient présents, ils répondaient enfin je veux dire, enfin voilà ! on a jamais eu euh de soucis par rapport à ça au contraire, ils étaient présents ils étaient bien là quand on avait besoin d'eux donc, eux de toute façon ils nous l'ont dit si vous avez besoin de quoi que ce soit, n'hésitez pas à revenir vers nous, si y a quoi que ce soit qui vous contrarie, ou même si tout vas bien hein (rire), aussi hein (rire).

DM : voulez-vous rajouter quelque chose ?

H : euh non que voulez-vous que non, je crois que j'ai trop parlé, j'ai dû vous saouler (rire)

DM : ah non pas du tout au contraire c'était très intéressant, ça change aussi des regards que j'ai eu des enseignants, après c'est la retranscription qui va être longue (rire). Mais rassurez-vous, vous m'avez pas saouler (rire). Après ça fait partie du jeu, je peux pas vous empêcher de vous exprimer non plus.

H : oui oui bien sûr, bien sûr.

Entretien semi directif envers les enseignants

Davy : Comme je vous ai expliqué par mail, je vais vous poser une vingtaine de questions environs et l'entretien ne devrait pas durer plus de 30 minutes.

Clotilde De Pompignan : ok pas de soucis !

- **Partie 1 : entrée générale**

DM : pour commencer, pouvez-vous vous présenter dans un premier temps, votre parcours et puis euh ce que vous faites ici dans le lycée Occitanie ?

CDP : oui, alors ! donc du coup euhhhh, moi je suis prof de français et d'histoire géographie donc en PLP en lycée pro, depuiiiiiis, vingt euhhhh je sais plus, depuis 1998 (rires) et je suis au lycée hôtelier depuis 2000. Donc je fais un peu parti des meubles, et euhhhhhh avant j'ai euhhhhh, j'ai fait plein d'autres métiers et puis euhhh j'ai commencé l'enseignement euhhh, j'travaillais euhhh pour une entreprise qui, qui euh avait un contrat avec le ministère de la justice, et je travaillais dans les centre éducatif fermé, pour des jeunes entre douze et dix-huit ans, euh qui avais été jugé et qui ont va dire était trop jeune pour aller en prison donc du coup euh, on les a mis là. Et donc ils devaient avoir des cours, et après j'ai passé le concours et, et après j'ai atterri en lycée pro. Euhhh deux formations, donc je suis historienne, donc j'ai fait une licence en histoire et une maîtrise en mythologie grecque. Mais ça c'est (rires), dans une autre vie c'est tellement loin (rire). Et euh voilà ! après ici j'ai des classes de troisième euhh, troisième prépa métier euhh j'ai euh des classes de seconde pro cette année, terminale pro, et première année CAP et terminale CAP.

DM : ah vous avez un peu de tout finalement !

CDP : oui ! donc euhhhh, j'ai un peu de tout parce que euhhh, ça dépend des années. En fait y a des années euhhh, l'emploi du temps est fait de telles façon qu'on a peu de classes, parce qu'on les a à la fois en français et en histoire géo, donc du coup on a beaucoup d'heures avec les classes et euh ben comme ça on a moins de classes. Cette année euhhh, on a des contractuels qui sont venus et tout, on a séparé les heures, donc j'ai beaucoup d'histoire géo, peu de français donc du coup pour avoir mon quota d'heures, je suis obligé de multiplier les classes.

- **Partie 2 : le handicap en général**

DM : avez-vous déjà eu à enseigner à des élèves handicapés auparavant ?

CDP : oui !

DM : quels types de handicap ?

CDP : alors donc, j'ai eu euh des élèves qui avaient euhhhh, des handicaps, alors c'était pas un handicap, donc comme la trisomie 21, qui pourrait vous intéresser, c'était euh par exemple euh, des dyslexiques très très très très prononcés, mais vraiment hein euh, qu'il était handicapé, c'était pas juste quelques lettres ou je comprends pas un mot, vraiment c'était un, voilà c'était très compliqué. Et euhhhh, j'ai aussi enseigné à un élève qui avait un retard mental, euhh parce que il avait passé son, son enfance qui à l'âge de huit ou neuf ans dans un orphelinat roumain. Et du coup ça avait été, ils étaient, enfin bon ils étaient là ! mais ils étaient pas éduqués rien du tout et et du coup, il a pris du retard, dans le langage, dans les apprentissages, et voilà ! donc j'ai pas, y a pas eu ! ah oui j'ai eu un élève aveugle aussi. Oui j'ai eu un élève aveugle !

DM : vous faisiez des cours en braille ?

CDP : euh ouai donc en fait c'était pas complètement, il était pas complètement aveugle, il avait la vision euh centrale mais toute petite ! et du coup il avait un ordinateur dans lequel il grossissait énormément et donc il avait les lettres comme ça qui faisait 10 cm et comme ça il arrivait euh ah on va dire à déchiffrer mais c'était extrêmement long, mais c'était pas un élève euh qui a été on va dire, il n'est pas resté, il était en seconde, il n'est pas resté parce que en fait, il euhhhh, il était dans une stratégie d'évitement quand même. Par rapport au travail ettttt et du coup ben ça n'a pas fonctionné quand même. Il travaillait pas du tout ! il venait en cours etc., mais il travaillait pas du tout du tout ! euh même à l'institut des jeunes aveugles euh ils arrivaient pas à le faire travailler ! et du coup, euh et du coup ben voilà, il a pas continué.

- **Partie 3 : l'inclusion**

DM : par rapport euh à l'inclusion, quels termes vous pourriez, euh quelle définition vous pourriez apporter à ce terme ?

CDP : (long silence) hum c'est difficile comme question ! alors euhhhhh (long silence) ben l'inclusion je le définirais tout d'abord comme l'opposé de l'exclusion ! d'accord donc voilà l'idée de, ben de mettre un jeune dans une classe euh, un environnement on va dire classique ! euhhhhh (silence) mais c'est un peu réducteur je pense parce que c'est pas parce que, à mon avis c'est pas parce que il est dans une structure adapté qu'il est forcément exclu donc ce terme d'inclusion moi je ne l'aime pas, euhhhhh voilà euhhhhh, y a des élèves qui sont pas dans un environnement classique mais dans des structures adaptés et qui réussissent et qui arrivent à s'insérer dans la société aussi ! donc euh après euhhhhh, ça dépend du jeune, ça dépend aussi de la volonté des parents, qui fait qu'à un moment ils décident de le mettre dans une structure classique. Donc après euh l'inclusion euh oui moi je le définirais comme ça.

DM : merci ! euh pensez-vous que l'inclusion est compliqué à mettre en œuvre dans les établissements ? si oui pourquoi ?

CDP : alors oui elle est compliqué à mettre en œuvre ! parce que euh, on a des classes, euh alors... on a des classes qui sont bien plus chargés que dans d'autres établissements, mais ici, donc on a des classes en Bac pro à 24 et euhhh, en CAP, alors à officiellement 24 euh, quelques fois ben ça peut être quelques élèves de moins parce que on en a perdu en cours de route euh mais les premières années CAP que j'ai là ils sont 26, 26 ça commence à faire quand on les a en classe entière, avec des élèves qui ont un handicap euhhhhh, comme c'est le cas dans cette première année CAP, il y a plusieurs élèves qui ont un handicap, donc c'est très compliqué parce que, même si ils ont une AVS etc., c'est quand même compliqué de, de trouver du temps pour euhhhhh, voilà, bah pour eux aussi ! pour préparer les cours, donc euh, ça c'est une première euh difficulté, euhhh après répétez moi la question ?

DM : (je la répète)

CDP : donc déjà c'est un premier point, après l'établissement dans les établissements euh, voilà on essaye au maximum, d'adapter les choses. Mais, pour moi, la clef de tout, c'est avoir un effectif réduit ! même si il y a une AVS, même si ceci, même si cela, euh, c'est avoir un effectif réduit ! plus réduit que ce qui est proposé actuellement qui peut permettre réellement de s'en occuper euh mieux

on va dire ! moi quelques fois j'ai l'impression d'être euhhh pas à coté mais un peu de pas trop savoir quoi faire, d'aller trop vite parce que il faut gérer les autres, parce que ceci parce que cela et en plus ya un eu alors qu'il n'y a pas ici mais qui peut exister ! euhhh le problème des autres élèves. Parce que les élèves sont quelques fois pas très sympathique avec un élève qui a un handicap. Donc ici ça n'a pas été le cas hein, on a bien expliqué, on a fait venir des gens qui leur ont expliqué et tout ! euhhhhh, et donc ça s'est bien passé. Mais je sais que ça n'est pas le cas euh partout ! ça peut être compliqué à gérer pour l'élève en situation de handicap, pour le prof parce que quelques fois quand il y a une réflexion qui sort même si après on réagis de suite, en tout cas c'est sorti, ça a été dit et ça a été entendu par l'élève. Après euh c'est bien euh, alors à l'inverse hein, c'est bien aussi que les élèves qui ne sont pas en situation de handicap euhh voient une personne qu'il y est euh et sache un peu ce qu'on peut faire, ce qu'on peut pas faire, ce qu'on peut dire, ce qu'on peut pas dire, comment euh voilà ! et ça permet aussi d'améliorer leur regard vis-à-vis de la société quoi ! même si ça reste compliqué avec certains élèves !

DM : il y a des mentalités qu'on ne pourra jamais changer aussi.

CDP : voilà tout à fait !

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

DM : par rapport à la trisomie 21 maintenant qu'est-ce que vous savez de cette maladie-là ?

CDP : alors ben il y a plusieurs conséquences, donc il y a des conséquences qui se voient, par exemple la faciès particulière etc., euh, ou euh des conséquences euh au niveau intellectuel. Après en ce qui concerne Maeva, euh Maeva elle sait lire, elle écrit, elle comprends plein de choses hummm, ça m'est arrivé de voir à l'extérieur des élèves, euh c'était pas des élèves mais des jeunes trisomiques qui étaient quand même beaucoup plus en difficultés ! après ce que j'ai appris et j'ai été un peu étonné ! il y a eu un problème il y a deux ans, Maeva avais pris quelque chose dans un hôtel pendant son stage et euh et elle l'avais caché ! et en fait on l'avais interrogé et elle avait expliqué que non que ce n'était pas elle et moi je croyais que euh, un élève trisomique ne euh, n'avais pas on va dire la capacité en tout cas le recul nécessaire pour mentir. Et en fait, et en fait les gens du SESSAD qui s'occupe de euh de Maeva on dit « si si, Maeva elle peut mentir ».

DM : parce que moi je pensais que c'était très proche de un peu de l'autisme et je sais que les autistes c'est pareil, ils ont pas cette capacité là à mentir !

CDP : voilà ! moi c'est ce que je pensais ! et en fait ils nous ont dit non, ils ont dit Maeva ça lui arrive de mentir !! et donc en effet, après elle l'avais pas, euh elle l'avais pris mais c'était pas dans l'idée je vais le prendre, le voler c'était pas ça dans son esprit, c'était un moment je le prends, je le déplace et je vais le cacher ! pourquoi on sait pas trop, parce qu'elle s'en servait pas mais euhhh, voilà mais elle disais que ce n'était pas elle. Parce que là elle avait compris qu'on l'interrogeait et elle avait compris qu'elle avait fait quelque chose de pas bien et du coup elle disais que non que c'était pas elle et elle démordait pas quoi ! et c'était bien elle qui avait volé !

DM : c'est curieux parce que j'avais lu que la trisomie 21 et l'autisme c'est bien sur différent mais ça restait assez proche et justement les autistes ne mentent donc c'est pour ça.

CDP : voilà ben je croyais aussi donc bon ! et après ce que je sais euh, aussi ce que je sais c'est qu'ils ont du mal à gérer leurs émotions donc du coup euh Maeva s'attache à des gens à un moment, mais elle s'attache vraiment complètement et du coup quelques fois c'est un peu catastrophique, parce que quand euh la personne n'est plus là, par exemple son ancienne AVS, ou euh une élève, de suite c'est une catastrophe parce que elle n'arrive pas à gérer justement l'absence de la personne ! c'est compliqué pour elle !

DM : elle est très dépendante de son AVS vous diriez ?

CDP : ah oui complètement, Maeva ne connaît pas son emploi du temps ! en fait si on l'interroge, on lui demande ce qu'elle a à l'heure d'après, elle ne sait pas donc euh, voilà alors après bon l'AVS en cours lui explique les choses euh ceci cela, bon d'accord ! mais après au niveau de la gestion de sa scolarité, Maeva se laisse euh driver par sa mère euh, par l'AVS, voilà parce que sinon, elle ne sait pas quel est le cours suivant, dans quelle salle, euhh, elle sait pas !

DM : hum, vous m'avez déjà donné là un p'tit peu votre perception bah notamment par rapport au mensonge, est ce que vous aviez d'autre perception, vis-à-vis de la trisomie 21 avant de voir Maeva ou, ou non ?

CDP : (silence), hummmmm, non en fait, euhhhhhh, ah oui hormis euh ça, non j'avais pas de (silence), non je voyais ça des, voilà parce que j'avais des élèves handicapés avant mais ils étaient pas trisomiques donc du coup je voyais ça d'un œil un peu quand même extérieur, je voyais, j'avais pas non pas trop réfléchi à la question !

DM : aucun problème ! par rapport à Maeva, hum, si vous pouvez me citer 3 qualités et trois défauts s'il y en a vis-à-vis de Maeva ?

CDP : alors Maeva, alors trois qualités, euhhhhh, (silence), hum Maeva elle est euhhh, en tant qu'élève, elle va pas être dans le refus, c'est-à-dire qu'elle accepte toutes les, les consignes qu'on lui donne. Euh voilà c'est quelqu'un de très gentil, qui accepte vraiment, de de, de travailler ou euh voilà ! donc ça c'est le premier point, après son son, sa deuxième qualité c'est, euh comme je disais déjà c'est une qualité qui se retourne parfois contre elle, c'est que elle se lie facilement, avec euh certaines personnes euhhhh et et après c'est quelqu'un de très gentil voilà au quotidien ! en défaut, c'est une élève qui ne parle pas, elle parle peu, vraiment peu il faut insister, en situation de cours hein. Et quand elle parle elle chuchote et elle dit des mots, elle dit pas des phrases. Elle chuchote des mots, alors que si on lui parle d'un autre sujet euh dans le hall, elle va parler avec des phrases complètes et à voix haute ! et ça je ne sais pas pourquoi ! pourtant les autres élèves sont franchement bienveillants avec elle donc je ne sais pas pourquoi, donc c'est compliqué ! c'est d'autant plus compliqué que en ce qui me concerne, sa mère donc a inscrit Maeva à l'examen, donc elle doit passer un oral !

DM : ah oui ?

CDP : hum hum ! en histoire géo, elle doit passer un oral !

DM : et par rapport aux évaluations y a une prise en compte ou pas ?

CDP : ah oui, pour les évaluations on prend en compte, mais même en prenant en compte, en étant le plus bienveillant possible, elle n'arrive pas à la moyenne.

DM : et vous avez discuté avec l'AVS par rapport à cette situation-là ?

CDP : et bien on ne sait pas trop. Après Maeva voit des gens à côté mais il faut se rendre compte qu'il y a surtout la mère ! donc je ne sais pas si vous avez déjà entendu parler de la mère de Maeva mais il faut savoir que la mère de Maeva décide

de tout pour sa fille ! et qui quelques fois est un peu trop, euhhhh, présente ! après moi j'ai pas d'enfants handicapés et je sais pas comment je réagis mais euh, la mère a tendance à ne pas écouter les conseils des équipes pédagogiques et de ceux qui prennent Maeva en charge hein, parce que depuis le temps... et dicte plutôt ce qu'elle veut elle, parce que par exemple, elle était au SESSAD là, euhhh elle suivait des trucs, puis un moment il y a eu euh, parce que Maeva elle a 20 ans !

DM : elle a 20 ans ?

CDP : et oui ! donc du coup euh, y a eu, euh un, comment dire un, ils ont voulu faire un cours, ah ben pas elle mais les grands, un cours sur euh ben euh, euh, euh, ben la sexualité, on va dire voilà pour un p'tit peu euh et donc la mère de Maeva n'a pas voulu qu'elle y assiste. Elle la tient, elle la maintient dans le rôle de petite fille ! et ça s'est un peu compliqué ! après euh c'est oui voilà, ça s'est un peu compliqué

- **Partie 5 : la trisomie dans la classe**

DM : est-ce compliqué pour vous d'enseigner à Maeva parmi les autres élèves ?

CDP : alors à Maeva non, parce que Maeva elle est dans un petit groupe, c'est-à-dire que la classe de terminale, ils sont pas, ils sont pas vingt, vingt et un je sais plus, euh y a des absents donc du coup euh ils sont jamais vingt et en plus moi je les ai en demi groupe ! donc du coup, là ça se passe bien. En première année CAP, euh il y a une autre jeune fille qui a le syndrome de je ne sais plus le nom, bref, euhhh et là c'est très très compliqué parce que classe entière, euhh bah voilà quoi, à un moment ils ont que c'était pas possible, elle suivait pas le cours de histoire géo et suis les choses qui sont en demi groupe.

- **Partie 6 : l'enseignant et la trisomie 21**

DM : avez-vous des moyens pédagogiques pour euh, pouvoir améliorer son apprentissage ?

CDP : donc euh, ben j'essaye au maximum, de ben, avec l'AVS hein, on essaye au maximum, d'explicitier les consignes etc., de reformuler, mais en professionnel ils peuvent passer par des images, pfff en français c'est plus compliqué voilà donc vraiment à un moment il faut qu'elle arrive à saisir la consigne et après en histoire géo ça va mieux parce que décrire elle arrive à peu près euhhh à décrire ben euh une image. Mais en revanche tout ce qui est tableau, statistiques, diagramme, tout

ce qui comporte des chiffres etc., elle y arrive pas du tout ! elle arrive mais rien, non ! elle y arrive pas, vraiment pas ! et j'ai essayé plein de choses et non elle y arrive pas ! après on essaye d'explicitier, de décomposer les consignes, mais euh le, Maeva je pense euh (silence), est plus ou moins arrivé je dirais au maximum de ses capacités, c'est l'impression que j'ai en tout cas. Oh ça fait, je l'ai eu y a trois ans, l'an dernier je l'avais pas parce que elle avait que les matières pro et je l'ai à nouveau cette année et j'ai pas vu de euhhhh, d'évolution quoi ! alors qu'elle avait des cours aussi, pas ici, mais elle avait des cours d'enseignement général ailleurs et euh, voilà, enfin pour moi, à mon sens, je pense qu'elle est arrivé au maximum de ses capacités.

DM : mais le diplôme c'est cette année ?

CDP : oui. Non mais on est pas sur le diplôme hein, elle est inscrite, on est sur la validation de quelques compétences professionnelles hein, on est pas du tout sur un diplôme euh on va dire classique !

DM : est-ce que vous différenciez les documents avec une police plus grosse par exemple ?

CDP : non, non, non, elle a pas forcément besoin de ça ! moi je l'ai fait bon bah pour des élèves, bah celui qui était aveugle, enfin qui voyait pas bien, mais non pour Maeva euhhhh après j'utilise arial mais pas de documents différenciés vraiment !

DM : est-ce que vous avez une posture personnelle qui permet justement l'inclusion de Maeva dans la classe ? ça peut être une attitude, une gestuelle ou un comportement vis-à-vis de Maeva qui différencie de celle que vous avez avec les autres ?

CDP : bah Maeva je vais, alors c'est une classe de CAP, donc quelques fois il faut un peu leur rentrer dedans (rire), oui lever la voix tout ça, donc je sais faire (rire), mais je vais pas le faire avec Maeva même si elle fait quelque chose ou, mais déjà elle fait pas quelque chose qui ne va pas, mais même si un moment euh, elle travaille pas etc., je je vais la ramener à son travail et l'AVS aussi va la ramener à son travail, de façon plus douce, alors que les autres ça peut être un peu sec quelques fois ! mais en fait je me suis rendu compte que quand je lui parlait, mais ça j'essaye de faire des efforts pour ne pas le faire justement, je me suis rendu que

quand je lui parlais j'avais un peu tendance à lui parler comme à une enfant. Et euhhh, du coup ben j'essaye de pas le faire, mais parce que je ne pense pas que ce soit ni adapté ni que ça lui rende service, ni que ben voilà ! mais je sais pas le fait qu'elle soit euh, bah voilà qu'elle est pas l'air d'avoir vingt ans, qu'elle soit toute petite, ceci cela, des fois j'ai un peu l'impression d'avoir une enfant plus que une jeune adulte ! donc j'ai un peu tendance à lui parler comme une enfant mais donc je m'en suis aperçu alors j'essaye vraiment de lui parler normalement !

DM : euh vis-à-vis de l'AVS ça se passe bien ?

CDP : alors l'AVS on en a changé entre temps, donc avant elle avait une AVS qui s'appelait Flora, avec laquelle elle s'entendait extrêmement bien et cette AVS est partie parce qu'elle voulait apprendre le langage de sourds et muets donc euh voilà ! et puis bon pour donner une autre direction à sa carrière ! et donc du coup, il y en a une autre, au début ça a été compliqué pour Maeva de changer, vraiment hein, ça ça été très très compliqué, elle était dans dans le refus alors ça a été compliqué de la faire travailler aussi ! Et puis maintenant ça se passe euh ça se passe bien, ça se passe bien, ouai ouai ! euh le problème de Maeva, c'est que l'hôtellerie ça lui plait pas trop ! elle arrête pas de dire qu'elle veut faire de l'esthétique, en fait elle dit qu'elle veut faire du maquillage mais bon, mais bon ça fait trois ans qu'elle dit ça ! et euh, bon, mais sa mère veut qu'elle reste donc voilà !

DM : alors si maman a décidé (rire)

CDP : oui voilà (rire) et euh bon voilà, après l'AVS ça se passe bien moi je m'entends bien avec elle, on communique bien.

DM : vous vous organisez entre vous, qu'est-ce que vous faites exactement ?

CDP : eh bien on communique alors, ben moi je suis pas très mail etc., hein ! donc on communique euhhh de vive voix, parce que du coup elle est tout le temps-là euhhh donc euhhh non franchement ça se passe euh ça se passe bien ouai !

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

DM : hummm, est ce que ces élèves montrent plus de difficultés à l'apprentissage ? vous m'avez répondu oui quand même ! alors est-ce que pour vous enseigner en 2020 c'est plus facile ou plus difficile qu'auparavant et pourquoi finalement ?

CPD : enseigner en général ?

DM : enseigner en général et vis-à-vis bah non plutôt, enseigner en général oui parce que l'inclusion ça reste quand même euh assez récent au final, donc justement à comparer avant l'inclusion et maintenant ?

CDP : alors enseigner en général c'est plus compliqué qu'avant parce que les types d'élèves à changer ! ça c'est sur et hummmm (silence), et du coup, enseigner aux élèves en situation de handicap euhhh pour moi c'est (silence) pas plus compliqué qu'euhhhh, que on va dire qu'avant, pour moi en tout cas, en revanche on va dire que pour la gestion de la classe euhhh par rapport aux autres comme je le disais tout à l'heure, là c'est plus compliqué parce que avant on avait des élèves qui étaient quand même plus, alors surtout en hôtellerie ! qui étaient quand même plus polissés je dirais ! euh et, et plus sur la retenue quand même, et la maintenant il y en a certains qui poom là ils disent des choses comme ça sans réfléchir, et ça ça peut causer ben justement euh un petit problème par rapport euh à des élèves en situation de handicap ! ils peuvent dire des choses euhhhh soit, soit volontairement, soit quelques fois involontairement et euh et qui peuvent bah qui sont pas adaptés quoi ! et qui peuvent euh blesser humm, alors qu'avant, non ils étaient beaucoup plus dans la retenue, beaucoup plus dans la réflexion euhh, donc voilà donc comme le, et voilà, on avait moins d'élèves en situation de handicap avant mais du coup ça aurait été quand même un peu plus facile à gérer parce que les classes étaient plus ouvertes je dirais. Là euhhh, voilà on leur explique donc ceci cela mais quelques fois euh, ils sont un p'tit peu euh, trop immature et euh ouai !

DM : est-ce que vous avez quelque chose à ajouter vis-à-vis de ça ou, vous avez déjà entendu parler vous de la formation CAPPEI vous ou pas ?

CDP : oui ! mais je l'ai pas fait.

DM : est-ce que vous voulez ajouter quelque chose ?

CDP : ben euhhhh je suis en train de réfléchir euh non !

DM : dans ce cas là pour moi c'est tout bon, j'ai fini, je vous remercie en tout cas pour ce temps accordé.

CDP : avec plaisir !

Entretien semi directif envers Marie Burban,

Professeur PLP au lycée Occitanie

Davy Mezeray : Bonjour Marie, je te propose comme convenu un entretien semi directif qui porte sur l'inclusion du handicap. Je vais te poser, il y a environ une vingtaine de questions. Euhhhhhhh, bah voilà, juste reste la plus naturelle possible et réponds avec tes mots à toi.

Marie Burban : ok ça marche !

- **Partie 1 : entrée générale**

DM : on va commencer avec la première partie, que j'appelle entrée générale. Je te demande dans un premier temps de te présenter succinctement, ton parcours à toi, euh ce que tu as fait avant, et pourquoi tu as voulu devenir enseignante.

MB : d'accord ! donc euh moi, ça fait... j'ai à peu près dix ans d'expériences mais euh plus sur la partie hébergement. Euhh voilà donc je formais, puisque j'étais gouvernante générale, donc je formais euh les femmes de chambre et les gouvernantes. Donc c'est vrai que j'avais un lien avec la formation qui finalement était assez forte ! euhhhh, j'ai voulu euh évoluer parce que c'est la partie qui me plaisait le plus et à l'inverse euh voilà d'autres choses qui commençaient un petit peu à m'agacer dans le métier, dans la profession. Donc voilà c'est tout naturellement que j'ai eu cette envie-là, j'ai fait des recherches, j'ai vu que l'on pouvait être enseignant et qu'il y avait l'ESPE donc je me suis dirigé euh à l'ESPE DE Toulouse parce qu'elle est réputée (rire). Et puis je regrette pas puisque j'ai réussi à avoir ce fameux concours, donc ça y est on y est ! euh et puis euh voilà, donc là première année en PLP service à l'Occitanie donc à Toulouse.

DM : ok ! euhhhhhh, tes niveaux de classe à charge ?

MB : donc là j'ai deux classes, mais par contre uniquement sur les CAP, donc j'ai une classe 1CAP où j'ai qu'une heure de chef d'œuvre. Donc voilà, un cours qui est un peu plus différent, un peu plus souple, un peu plus en autonomie. Et ensuite j'ai la terminale CAP, c'est la classe de Maéva (élève trisomique) que j'ai 8H sur les 9H, donc eux je les ai en TP et en culture professionnelle.

DM : en TP et en culture pro ! d'accord... quels sont les profils de tes élèves à enseigner euhhhh, comment tu les situerais un peu ?

MB : donc petit niveau, des élèves en difficultés, aucun travail personnel et une grosse difficulté et une absence de confiance en soi euhhh, ils ne croient pas en eux quoi ! bah c'est des CAP.

- **Partie 2 : le handicap en général**

DM : très bien ! on va partir maintenant sur la deuxième partie, le handicap en général, déjà est ce que tu as euhhhh, est ce que tu as des élèves handicapés à enseigner ?

MB : j'ai effectivement une élève, qui est trisomique

DM : d'accord ! euhhh est ce que toi tu connais déjà les différents niveaux de handicaps qui sont classés selon l'OMS ? est-ce que tu as combien il y en a ?

MB : du tout !

DM : d'accord ! il y en a 5, le mental, le psychique, le sensoriel, le moteur, et l'auditif.

MB : ah oui d'accord, d'accord, je pensais à autre chose effectivement !

DM : après est ce que donc tu as des élèves handicapés à enseigner, donc oui Maeva qui est trisomique !

MB : mmmh oui !

- **Partie 3 : l'inclusion**

DM : euh concernant l'inclusion... euhhh quelle définition est-ce que tu peux euh apporter au terme « l'inclusion » toi avec tes mots à toi ?

MB : bah, pour moi euh, l'inclusion c'est par rapport à tous mes élèves qui sont handicapés ou pas, c'est finalement de les intégrer euh tous euhhhh voilà dans mon cours. Euhhh finalement avec les difficultés que l'un va avoir et que par rapport à l'autre, euhh donc effectivement quand il y a un handicap bah on essaye davantage de diversifier, mais comme on peut hein ! mais euh voilà pour moi c'est ça l'inclusion. C'est finalement essayer de tous les faire progresser à leur niveau !

DM : ok ! est-ce que tu penses que c'est compliqué à mettre en œuvre euh dans les établissements l'inclusion scolaire ?

MB : euhhhh alors ! compliqué euh du coup ça demande beaucoup de travail donc c'est vrai que sur la première année euh c'est compliqué. Maintenant pourquoi ça le serait euhhhh ? après on a peu d'informations euh voilà, je pense que c'est si l'enseignant ne veut pas faire cette démarche là, ça va venir tout seul. C'est-à-dire que c'est vraiment nous le moteur quoi !

DM : d'accord ! et selon toi comment tu pourrais remédier pour améliorer justement euhh parce que visiblement euhhh j'entends qu'il y a quand même une difficulté euh personnelle. Comment on pourrait remédier en tout cas l'inclusion des élèves ? en général dans les établissements ? ça pourrait passer par quoi ?

MB : euhhhh (silence). Ils sont accompagnés donc ça c'est euh plutôt bien, ils sont bien intégrés, moi elle est bien intégrée dans la classe donc y a pas de difficultés en soit euhhh dans l'établissement non il y a pas de difficultés, elle est suivie par euhh voilà ULIS, elle est suivie donc euh y a la maman qui est aussi très présente. Non à ce niveau-là j'ai pas de soucis, après c'est plus moi pour adapter mes cours parce que j'ai aucune formation sur le handicap, donc euhhh voilà, qu'est ce qui, qu'est ce qui lui conviens pas à Maeva, bah finalement c'est au fil de l'année qu'on s'en rend compte, mais c'est peut-être un peu déjà trop tard, euh voilà. Moi nouvelle enseignante donc déjà euh, beaucoup de difficultés à faire mes cours, donc est ce que je dois en faire un deuxième. Voilà, c'est plus ça qui est compliqué !

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

DM : en ce qui concerne la trisomie maintenant, euh les généralités, qu'est-ce que tu sais de la trisomie 21 ?

MB : alors parce que (rire), j'ai eu de la chance, ma fille est dans une école où ils ont ouverts et c'est tout nouveau, une classe pour les enfants trisomiques, il y avait une formation, alors c'est pas une formation, c'était plus on avait eu une discussion, et j'en ai profité car je me suis dit que j'allais certainement avoir une dame qui s'en connaissais un peu plus, donc elle a pu euh voilà me parler un p'tit peu euh, donc euhh euh mais des choses que j'ai pas finalement remarqué avec Maeva, donc souvent c'était très euh, c'était très sensoriel c'est-à-dire soit ils ont un gros soucis avec le bruit euh, soit ça peut être avec la lumière euh voilà et finalement j'ai demandé à la maman, parce qu'euh elle m'a dit d'ailleurs de lui demander euh quelles étaient euhhhhh ben ces p'tit soucis là de Maeva ettt bah écoute y'en a pas

presque elle savais pas de quoi je parlais, donc y'en a pas vraiment, donc ça m'aide pas non plus à me dire de quelle manière je dois faire mon cours, à part si peut être plus visuel, ils sont plus visuel, le texte, les tableaux tout ça ils aiment pas, donc ça voilà donc je, ça je le maîtrise maintenant mais euhhh

DM : ils sont plus visuels donc tu dis ?

MB : oui !

DM : ok ! et toi ta perception à toi de la trisomie 21 euh de base ?

MB : alors moi plutôt donc très agréable, moi pour moi ce serait des gens qui sont pleins d'émotions, je le verrais plus dans ce côté-là ! oui ils peuvent être dans des moments de crises quand il y a quelque chose qui euh, euh qui les gênent en fait, mais, si on les connait et qu'on sait quelles sont ses difficultés, une fois qu'on, qu'on bloque en fait euhhh bah l'élément perturbateur euhhh voilà, on les récupère donc euh . Moi je pour moi j'ai ce côté très tendre et puis en même temps euhhh d'un moment à l'autre sans trop comprendre, ils peuvent avoir une réaction euhhh (silence), face à un événement quoi !

DM : c'est comme ça que réagit un peu Maeva par moment ?

MB : non, non elle à pas ça donc c'est ça qui est étonnant, par contre elle est dans sa bulle, du coup et je sais pas toujours si elle attentive, pas attentive euhhh (silence). Mais c'est vrai qu'elle a pas de moments euhhh, elle a pas de tu vois (frappe ses doigts sur la table pour faire sortir un mot) de, je sais pas, de démonstrations.

DM : oui comme quoi ça peut se différencier selon les personnes !

MB : ouai, c'est ça !

DM : est-ce que tu pourrais me citer 3 qualités et 3 défauts euh relatifs à l'élève porteur de la trisomie 21 ?

MB : alors 3 qualités, 3 défauts ?

DM : exactement !

MB : bah moi ils sont euh, en tout je donne la mienne hein, elle est très euhhh ponctuelle, enfin elle fait énormément attention à la discipline ! je mettrais ça en

avant, je lui dis à droite, elle va à droite euhhh, tu vois elle fait attention à la discipline. Qu'est-ce que j'aurais ? (Long silence)

DM : j'ai dit 3 et 3 euhhh, si tu arrives pas à trouver, cherche pas non plus hein

MB : finalement en qualité il y aurait que celui-là euhhh et après en défaut ? (Silence). Bah ils sont, ouai ya un gros manque de confiance en soit, voilà donc du coup elle va pas participer euhhh, elle prend pas la parole très fort, euhhh on l'entends pas. Ça serait surtout ça. En fait j'ai peu de démonstrations de Maeva finalement !

DM : ahhh d'accord. Euhhh la trisomie dans la classe, donc as-tu des élèves trisomiques, oui évidemment, je sais pas ce que cette question viens faire là

MB : rire

- **Partie 5 : la trisomie dans la classe**

DM : euhhh est ce que selon toi il est, est-il facile d'enseigner à l'élève euh qui est porteur de la trisomie 21 ? est-ce que c'est facile pour toi d'enseigner à Maeva par exemple ?

MB : non parce qu'elle est mélangée à un autre public euhh qui déjà est aussi en difficulté ! donc on doit sans cesse déjà euh les rappeler un peu à l'ordre, donc Maeva euh

DM : tu parles des autres ?

MB : oui des autres et avec Maeva du coup, donc déjà comme le climat est, ce sont des climats euhhh le CAP, euh voilà on est toujours en train de les remettre euhhh un p'tit peu dans le bon chemin euh donc c'est compliqué du coup d'avoir un temps aussi pour Maeva, Maeva du coup elle observe beaucoup mais est ce qu'elle comprend euhh quand je lui pose des questions bah forcément, les réponses viennent pas, donc jeeee, elle est passive en fait souvent. Souvent elle est passive !

DM : et donc cette inclusion, l'inclusion de Maeva au sein de la classe c'est un peu compliqué du coup tu dirais ?

MB : (silence) bah en cours de culture professionnelle, bah je vais lui poser des questions de temps en temps, je travaille beaucoup en groupe moi du coup avec mes élèves donc elle est dans les groupes euhh maintenant euhh bah si elle

s'attarde trop sur Maeva bah ils avancent pas non plus. Euhhh (silence) donc voilà elle, elle participe un peu comme les autres mais c'est vrai que c'est un peu compliqué quoi ! c'est quand même compliqué, mais par contre elle très bien intégré hein, ils l'apprécient énormément euh, voilà j'ai, j'ai pas de soucis euh avec les autres élèves. Et en TP, bah là on fait un p'tit peu différemment ! donc euh au lieu déjà d'avoir une table de 4, elle va avoir une table de 2 ! euhhh on a travaillé comme ça sur la première partie, et là on est en train de changer. Parce qu'en fait on s'est rendu compte que elle avait peut-être pas le niveau CAP et que notre objectif était finalement qu'elle puisse avoir un emploi assez rapidement et donc à un moment donné arrêtons de faire plaisir à la maman, arrêtons même de faire plaisir même à Maeva, parce que malheureusement Maeva, elle voudrait faire comme tout le monde, mais elle sera pas embauché tout de suite comme serveuse qui va faire des flambages, qui voilà ! donc en fait on a décidé de travailler sur des tâches répétitives. Donc là par exemple, sur le premier TP où on l'a fait, donc elle avait une petite mise en place, donc je lui dis « bon bah Maeva tu t'occupes de tous les ménages euhhh », je lui fais une petite liste et donc ça du coup elle le fait, elle essaye de le faire en autonomie. C'est ça que j'ai besoin de Maeva, qu'elle travaille en autonomie parce qu'elle en avait aucune sinon donc. Et ensuite, pour le TP bah elle a plus ce service de 2 clients, par contre, elle a fait, donc là elle a fait qu'une seule étape, tout le pain et l'eau en suivi sur toutes les tables. Parce que rien que d'imaginer Maeva se dire, est ce qu'il manque quelque chose dans toute la salle ? c'était très compliqué ! donc elle y arrivais pas, donc je suis allé avec elle, devant chaque table et je lui disais « Maeva, sur cette table, est ce qu'il te manque quelques chose ? ». Et déjà c'est plus simple, donc petit à petit, on veut lui réussir à faire gagner en autonomie.

DM : je comprends ! donc en fait c'est lui donner une tâche complexe mais de manière répétitive ?

MB : exactement, on essaye complexe, elle y arrive pas, ok, donc on va lui donner un autre moyen, donc table par table et après ça va l'aider à faire la tâche complexe. Et ensuite elle pourra peut-être aider ses collègues à euh, au service des plats. Donc en commence à faire différemment, donc je pense que ce sera plus bénéfique pour elle !

- **Partie 6 : l'enseignant et la trisomie 21**

DM : et ça paye ! est-ce que tu te retrouves en difficultés à devoir enseigner à Maeva et en même temps aux autres élèves ?

MB : bah oui parce que encore ce problème de temps hein finalement

DM : bien sûr !

MBN : en TP c'est plus simple, parce qu'une fois qu'ils sont lancés sur l'autonomie euh voilà du service et du nettoyage bon bah je peux aller voir Maeva euhhh maintenant quand ils sont en service, bah je suis avec Maeva donc je vois pas ce que font les autres, donc c'est un peu embêtant pour les deux quand même.

DM : donc du coup, par quels moyens pédagogiques, on l'a vue, euh est ce que toi tu adoptes aussi une posture qui permet une meilleure inclusion de Maeva, au sein de la classe ? je parle d'une posture personnelle, l'attitude le comportement ou autre chose ?

MB : bah écoute euh, bah après je suis un peu comme ça avec tout le monde, mais c'est vrai que je suis euh, je suis très attentive à Maeva, je vois tout de suite quand elle va pas bien, donc euh dès que je vois son visage un peu fermé, bah hop « Maeva ya quelque chose qui va pas ? » et hop, donc elle me parle un p'tit peu, donc ça c'est vrai que ils le voient mais je suis un peu comme ça avec tous mes élèves et ensuite sur mes TP, j'ai essayé à ce que (rire), j'ai un peu honte, le but c'est pas que Maeva soit une mascotte, mais l'idée de la mettre en avant finalement, donc elle, donc à l'entrée de notre restaurant, en fait c'est elle qui fait l'accueil avec le maître d'hôtel, dans tous les TP et c'est aussi pour l'aider parce qu'elle a du mal à s'exprimer euh devant les clients. Euhhh je vais voir les élèves en amont, donc je ferme la porte parce que je veux pas que Maeva entende tout et je dis à mes élèves en fait qu'ils vont être accueilli par une élève « extraordinaire » et que je souhaite qu'ils la regardent, parce que s'ils la regardent pas pour dire bonjour euh, bah Maeva le dira pas. Donc je souhaite qu'ils la regardent et qu'ils prennent le temps et qu'ils attendent en fait que Maeva leur dise bonjour. Donc là c'est un exercice qui est pas facile, elle a vraiment beaucoup de mal mais on fait ça hein à tous les TP donc beh voilà, les élèves aussi voyent que derrière bah on essaye de travailler sur des petites choses, je pense que c'est important.

DM : et ça marche ?

MB : bah ça mmmhhh, on tout on y travaille, on a pas encore de résultats mais ouai faut pas lâcher hein ! répétition, répétition, répétition (rires).

- **Partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage**

DM : (rire) as-tu des méthodes d'apprentissages spécifiques, bah oui tu viens de me les dire. Est-ce que tu produis des documents différenciés aussi ?

MB : alors euh non, pas ouai, on y a pensé, c'est vrai que j'ai des tables longues moi avec les élèves où il y a les couverts qui sont dessinés mais c'est des tableaux et Maeva n'aime pas les tableaux.

DM : elle aime pas les tableaux Maeva, d'accord !

MB : non et je pense que c'est un peu tous les trisomiques qui ont des soucis avec cette organisation là

DM : ah donc pour ton tableau de TP ?

MB : voilà, donc, il aurait fallu que, maintenant on l'a pas fait, par contre il y a une ergo thérapeute qui est venue, euh pendant mes cours de travaux pratiques, qui a travaillé euhhh pour les petites choses qui pouvait aider Maeva et là bah il faut voir, est ce que ça peut être financé et elle pourrait travailler pour nous faire des supports, donc ce serait elle qui ferait cette partie-là, finalement avec mon aide certainement et ce qui serait bien car c'est vrai qu'en première année, c'est là où j'ai un peu de mal quoi c'est, je suis consciente. Parfois je pourrais même avoir des idées vite fait mais j'ai pas le temps de m'y plonger quoi ! donc c'est déstabilisant.

DM : oui oui je comprends bien... Est-ce que tu penses que ces élèves montrent plus de difficultés à l'apprentissage, bah oui tu m'as déjà répondu à la question.

MB : bah oui parce que même à la compréhension quoi, les longues phrases et j'en fait beaucoup (rires), les longues phrases euh bah non, ils comprennent pas, faut. Dès que c'est trop long ils s'y perdent, donc imagine en culture professionnelle, 2H de culture pro.

DM : moi j'avais, en faisant le mémoire, j'avais lu qu'il fallait privilégier tout ce qui est pictogramme, et puis éviter les consignes trop longues, euh il faut donner une consigne à la fois.

MB : bah ça maintenant bah je le fais quand je suis en TP, là c'est Maeva tac « fais les ménages », après euh bah je lui mets tout au tableau, comme ça du coup, elle peut faire un petit trait, tac ménage c'est fait (rires). Voilà donc euh voilà des p'tites choses comme ça que j'ai mis en place. Effectivement les pictogrammes euh, voilà moi j'ai pas mis en place mais voilà j'en ai entendu parler aussi ! après de se dire euh si je lui met plein de pictogrammes, voilà les idées sont là mais déjà la mise en place, par quoi on commence, Maeva une fois qu'elle a fini, a fait son pictogramme ça c'est fait, oui y a plein de choses qui peuvent être faites ! mais bon

DM : après c'est du boulot aussi quoi !

MB : c'est du boulot et puis euh, enfin voilà en amont quoi là c'est déjà fin d'année terminale CAP, même là si l'ergo thérapeute est validé euh c'est dommage mais c'est déjà trop tard pour Maeva ! le travail sera fait pour quelqu'un d'autre

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

DM : oui c'est sûr, mais c'est forcément positif quand même. Est-ce que tu penses qu'enseigner en 2019, est ce que c'est plus facile ou plus difficile qu'auparavant ? alors tu as pas forcément ce recul puisque c'est ta première année en tant qu'enseignante mais vu que tu l'as vécu en tant qu'élève, est ce que tu penses que c'est plus facile ou plus difficile par rapport à l'enseignant je précise ?

MB : je pense que ce qui est le plus difficile c'est que y a moins de respect, le statut professeur euhhh, je pense que les élèves sont beaucoup plus à l'aise euh avec ce statut, on fait moins peur, y a moins d'autorité hein ! alors après je suis d'accord que c'est l'enseignant qui va poser son autorité mais ce côté-là je pense que voilà les élèves euh viennent à l'école un peu plus euh ou trop détendu quoi, c'est pas on est pas là pour s'amuser quoi donc je pense que ce côté-là est plus difficile. Après on a euhhh, on a une approche qui est aussi différente, donc je trouve qu'elle est, oui elle demande du travail à l'enseignant plus en amont mais par contre c'est beaucoup plus agréable en cours, tout ce qui va être les travaux en groupes, au niveau de l'expérience euhh voilà les AE euh y a des choses qui sont quand même plus agréables à bah voilà la manière dont on va enseigner qui est différente donc je trouve aussi, plus d'actualités, donc c'est plus intéressant !

DM : ok ! alors on arrive à la fin de cet entretien ! est-ce que tu as quelque chose à ajouter euh, par rapport à ce que tu viens de dire, à ce que tu vis avec Maeva, ou avec d'autres personnes, ou...

MB : non bah c'est vrai que sincèrement je suis vraiment très contente d'avoir Maeva dans mes cours parce que, parce que, c'est justement différent, elle est très agréable, on essaye de voilà de la faire progresser, donc moi je suis motivé hein, pour l'aider en tout cas, c'est pour ça que j'essaie de trouver finalement une autre manière, parce que finalement on se rend compte que la première fonctionnait pas hein, à faire faire comme tout le monde, bah non c'est pas ça qui est bien pour elle même si elle le souhaite hein, parce qu'elle aimerait tout faire hein même des fois je lui dis euh, tiens Maeva, on va adapter la technique, on va la faire plus simple pour toi, bah finalement, Maeva le jour J elle fait la même chose, elle prend son plateau, elle prend sa pince, tu sais les coupes, eh ben tu sais elle fait de cette manière-là, donc Maeva peut faire comme tout le monde ! mais c'est pas si bien que ça finalement, parce que c'est pas le travail qu'on lui demandera de faire demain donc il faut qu'on cible, voilà les compétences et qu'elle gagne en autonomie et pas euhhh... donc non je suis contente après j'ai hâte de pouvoir lire ton mémoire (rires), si ça peut nous aider à nous donner des pistes, parce que voilà on en a très peu finalement, on en a très peu, donc c'est ça qui est un peu frustrant, c'est qu'on a des élèves et euh, sur qui on ne sait pas comment, bah voilà où il nous faut des mois pour se rendre compte mais que ça ça fonctionne pas et qu'il faut qu'on fasse différemment donc c'est un peu dommage ! mais bon voilà.

DM : je te remercie Marie pour ce temps accordé, merci beaucoup

Entretien semi directif envers Nabil Batikhly

Davy Mezeray : bonjour Nabil, je te remercie d'accepter cet entretien, tout d'abord je tiens à préciser, comme on l'a décidé ensemble, d'enregistrer cette conversation téléphonique avec l'outil « audacity », tu le connais ?

Nabil Batikhly : non c'est quoi ?

DM : c'est un outil d'enregistrement vocal avec ajout d'effet etc... tu le verras avec M. Cinotti pendant les les cours « intégration des TICE »

NB : ah d'accord

DM : donc je vais démarrer cet entretien semi directif, il y a environ euhh une vingtaine de question Nabil

NB : oui, entendu !

- **Partie 1 : entrée générale**

DM : déjà, est ce que tu peux dans un premier temps te présenter, euhh ton parcours avant d'être enseignant et euh pourquoi t'as voulu être enseignant ?

NB : d'accord, donc euhh je, je m'appelle Nabil, j'ai 37 ans, je suis issu euhhhh euhh, de Bac Pro, on va dire normal euh, BEP / CAP euhhh et BAC PRO euhh BTS et licence avec euhhhh, le fait de faire la licence euhhh pour te situer à moyen terme après avoir accompli un parcours professionnel et de pouvoir me présenter en tant qu'enseignant donc euh si tu veux j'avais déjà cheminé mon, mon parcours euhhh, on va dire théorique avec apprentissage BEP / CAP et avec l'expérience, je pouvais pouvoir passer le concours par la suite ! et je suis issu de, de parents restaurateurs, mes parents ont tenu un fonds de commerce pendant 15 ans euh, étant jeune. Ils tenaient un concept avec une fibre commercial et de technique en cuisine, voilà par le métier de mon père et euh, voilà ! j'ai fait de la restauration traditionnelle euhhh, 4 ans, au tout début de ma carrière, je suis passé par du management en cafétéria euhhhh, j'ai été manager puis euh directeur pour euh, une chaine qui s'appelle « autogrill », je me suis associé par la suite, euh par le biais de connaissance, euh, que j'avais eu dans la chaine « autogrill », euhhhh, moi j'ai proposé d'intégrer un siège social en tant que conseiller en restauration, donc j'y suis allé. Pour situer si tu veux j'ai fait de la restauration traditionnelle, ensuite j'ai eu des fonctions de

management, et ensuite j'ai intégré un, un siège social ou je euh, je gérais des, je gérais des, des franchisés. Si tu veux c'était des cadres qui entraient dans des cucursales, et j'étais à la tête du réseau, et j'avais la double casquette, donc le conseil des cadres pour intégrer le franchisé au concept, et euh, ben c'était euh, le plus que j'ai fait.

DM : d'accord ! et actuellement donc maintenant tu es enseignant, dans quel niveau de classe tu enseignes exactement ?

NB : alors euh, j'ai des premières années CAP, et donc je les ai en technologie et en TP, et ensuite euh j'ai la chance de... (silence)

- **Partie 2 : le handicap en général**

DM : d'accord ! ok très bien, euhhh le handicap en général, est ce que tu as déjà eu, quels types de handicap as-tu à enseigner dans, dans dans bah dans tes classes ? qu'est-ce que tu as comme type de handicap ?

NB : alors, moi j'ai eu euhhh, j'ai une petite anecdote, car fin aout, on s'est réuni en réunion pédagogique avec le lycée, la coordinatrice ULIS du lycée est venue me voir pour me dire que avec les première année CAP, bah elle me dit « tu vas avoir une petite trisomique avec toi ». voilà comment ça a commencé, euhhhh donc un p'tit peu d'appréhension au départ euhhhhh voilà, et puis des petits doutes au départ parceque je suis pas euh je suis pas habitué à ce public-là, je savais pas euhh, je savais comment le gérer au départ, et puis voilà j'en apprends tous les jours donc voilà !

DM : ok, super ! euhh est ce que tu connais les différents types de handicap qui sont classés selon l'OMS ?

NB : alors il y a tout ce qui commence par DIS.

DM : oui ! euhh, de manière générale ?

NB : de manière générale, je ne vois pas ce que tu veux dire...

DM : le mental, le psychique, le moteur, le sensoriel non ?

NB : non pas du tout j'y suis pas là.

DM : aucun problème ne t'en fait pas ! pas de soucis ça me permet en fait de savoir le degré de connaissance du sujet, non pas pour te juger ou t'évaluer mais plutôt pour collecter des données relatives à mon mémoire en fait !

NB : ah d'accord, très bien !

- **Partie 3 : l'inclusion**

DM : euh, par rapport à l'inclusion euh, quelle définition tu pourrais apporter à ce terme là en fait ?

NB : alors par rapport à l'inclusion euh mes connaissances sont légères et j'ai 2 classes donc CAP et BAC PRO ! l'inclusion c'est intégrer et avoir des personnes qui ont un handicap et les intégrer totalement dans dans dans la classe en fait ! euh, euhh, qui sont, ils sont, ils sont, ils ont les mêmes apprentissages que que les autres élèves et nous enseignants, devons différencier, par diverses méthodes leur apprentissage afin de favoriser leur réussite. Ils font partie intégrante de la classe, et moi, et moi, et moi, la petite Megg, fait partie intégrante de la classe euhh, enfin voilà, tu vas pouvoir sûrement comprendre par la suite qu'elle fait partie de la classe, par contre moi je différencie euhhh ma pédagogie euh, c'est-à-dire, je fais attention à mon dialogue par rapport à elle quoi !

DM : elle s'appelle comment tu m'as dit ?

NB : Megg, mais si tu utilises son prénom, j'aimerais juste que tu le modifies s'il te plait !

DM : oui bien sûr pas de soucis ! euhhhhh est ce que tu penses que l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre dans les établissements ?

NB : euhhh bah écoute moi je, je suis euhhhh, comme débutant hein, j'ai des élèves en face de moi, euhhh Megg est facile, débrouillarde et pour le cas de la petite en question, elle est accompagnée d'une AVS !

DM : d'accord effectivement oui oui tu as quelqu'un qui t'accompagne là pour le coup !

NB : ah oui ! et c'est tant mieux parce que elle a des remarques pertinentes là franchement qui m'aide beaucoup !

DM : ah oui vraiment ?

NB : oui oui complètement ! moi j'apprends avec elle, j'apprends avec les personnes euh qui sont complémentaires à l'inclusion de la petite. C'est en pratiquant vraiment que je modifie, que j'interprète, que je fais des remédiations quoi ! la, la théorie et les pratiques c'est vraiment très différent, il y a un fossé, faut que je pratique quoi pour m'en rendre compte !

- **Partie 4 : la trisomie 21, généralités**

DM : oui j'imagine ! c'est normal en même temps ! alors la trisomie 21 qu'est-ce que tu sais de la trisomie 21 du coup ?

NB : et beh euhhhh ça a un impact euhhhh bah c'est surtout physique parce que, bah euhhh, on la repère vite dans un groupe de classe hein euhh, la première photo que j'ai prise avec la classe hein bah voilà on repère tout de suite que le visage est différent par rapport aux autres euhh, euhhhh et puis après ben toutes les personnes qui malheureusement sont trisomiques, on peut pas avoir du mal à les différencier parce que au niveau du visage etc., et après au niveau de l'oral, euhhhh c'est, je peux te dire qu'ils ont ce grain de voix qui peut être particulier parce que elle a du mal à enchaîner les mots. Ensuite par rapport à elle, il y a l'aspect physique hein, et après ya au niveau de la compréhension orale, je dis pas qu'elle est en retard, mais sur certains point elle est, elle a des petites difficultés et surtout en mathématiques pour moi, surtout en mathématiques.

DM : surtout en math ?

NB : c'est pas option math, c'est-à-dire, j'ai des options, c'est-à-dire qu'en cours de technologie je fais beaucoup d'expérimental et euhhh, je sais pas je vais te citer l'exemple, pas plus tard que la semaine dernière où euhhh, les élèves devaient calculer un ticket moyen sur les plats à la carte et devaient calculer la moyenne sur la même base des méthodes pratiqués en restauration c'est-à-dire que pour elle c'est compliqué !

DM : et tu penses que c'est dû à la combinaison des chiffres ou ???

NB : je pense ouai ouai ouai ! elle emmêle les chiffres et pourtant c'était simple hein j'avais 3 plats, 5, 7, 10 euros, et je voulais savoir quelle était la moyenne des 3 plats et elle était incapable de réaliser l'opération quoi voilà !

DM : ah d'accord, très bien ! et tu t'es rapproché de l'enseignante de mathématiques pour savoir ou pas ?

NB : alors ! je, je, je t'explique hein euhhh, cette anecdote là c'est passé la semaine dernière et exceptionnellement Davy, je n'ai pas eu d'AVS, il s'avère que jeudi matin, jeudi dernier j'ai son papa qui est là, il me dit « bonjour monsieur comment allez-vous ? je lui dis très bien ! il me dit bah voilà l'AVS de Megg sera pas là aujourd'hui, je réponds bah écoutez je vais gérer hein, votre fille est pas venue ici pour repartir hein donc euh, je vais le faire quand même, hein, je je vais la gérer, bon je l'aurais peut-être pas fait en début d'année, elle a passé 2H d'AE jeudi de 8h à 10h et un TP entier ! c'était énorme hein euh pour ; pour elle, de 8H30 à 14H et ça s'est euhh, super bien passé ! ça s'est super bien passé et je suis super content !

DM : c'est cool tant mieux !

NB : et en ce qui concerne les problèmes de mathématiques, il s'avère que c'était un contrôle euhh, un contrôle des connaissances que je fais souvent après la fin d'une séance euh, plutôt à la fin d'une séquence ! euhhhh petite, petite interrogation d'une heure, elle était pas accompagné de son AVS non plus ce vendredi, et euhhhh, donc moi si tu veux, bah comme pour le rôle d'un manager, je me suis occupé des autres et ensuite je me suis face à elle, pour reformuler euhhhhh réexpliquer, et essayer de manier les chiffres en fait, voilà ! donc « qu'est-ce que je cherche à savoir, quel est le type de restauration que j'ai identifié pour que tu calcules un ticket moyen », donc elle me montre avec les doigts, alors « moi je te demande Megg, de me calculer le ticket moyen sur euh, les 3 plats de la carte ! voilà, où sont les plats de la carte ? ». Elle me le disais pas elle me les montrait du doigt », d'accord, tac tac tac, c'est ceux-là ! « Bon bah maintenant va falloir que tu me fasses une addition, d'accord ? ». Donc elle me donne le chiffre de l'addition et euhhh elle me prends le stylo, elle me le dit pas hein ! « Ensuite tu dois diviser ce chiffre-là par le nombre de plats que tu as dans la carte, afin d'avoir une moyenne ! ». en l'occurrence, ça a été euh j'ai passé beaucoup de temps, moi je me suis forcé à pas devoir lui donner la réponse ! euhh par rapport aux autres et euh, euhhhh j'en suis resté euhhh, j'en suis resté à son calcul et je suis pas allé plus loin ! moi, moi, moi mon intérêt si tu veux c'était de savoir où est ce qu'elle en était par rapport à ça quoi en fait, voilà ! tu comprends ?

DM : oui je comprends bien oui !

NB : moi Megg je la prends pas pour euhhh, ses parents, ils sont pas venus là pour euh pour avoir le CAP ils sont venu là pour avoir les compétences et les techniques pour avoir un emploi derrière !

DM : oui j'entends bien oui ! et d'un point de vue personnel, toi quelle est ta perception à toi de la trisomie 21 ?

NB : (silence) euhhh ben comme je te le disais en début d'entretien, bah euh, ma perception c'est-à-dire ? je ne comprends pas la question !

DM : bah ta perception, c'est-à-dire ce que tu penses de base des personnes ayant la trisomie 21 ? donc voilà on a tous des idées reçus sur divers sujets de sociétés et moi je voulais connaître ton point de vue au sujet ben euh de cette maladie !

NB : alors ! c'est des personnes atteintes du syndrome de down, ce sont des chromosomes qui se, qui se sont mal dispatchés euh, au moment de la croissance, et apparemment je crois savoir que c'est une des premières causes de handicap mental ! mais j'avoue que j'ai du mal à cerner ta question en fait !

DM : oui, en fait euhhhh (rire), c'est plutôt euh, comment t'expliquer la question autrement, quelle est ta perception, c'est-à-dire euhhh bah qu'est-ce que tuuuuuu, par exemple, est ce que ce sont des personnes affectueuses, euh est ce que ce sont des personnes, voilà est ce que tu me dire voilà 3 qualités et 3 défauts liés à la trisomie 21 ?

NB : d'accord, d'accord ! euh, ils recherchent de l'affection, sauf qu'ils en ont pas avec moi (rire) ! elle en a pas avec moi d'accord ! bah de l'affection, de l'écoute, elle a, elle a, elle a énormément d'écoute ! même si elle ne rebondissait pas sur des choses euh, je parle avec le groupe classe, mis à part si je dois la prendre en aparté pour quelque chose de plus précis ! après elle est attachante aussi

DM : bah après tu peux dire aussi des choses négatives hein ça fait partie du jeu hein !

NB : oui ! elle est attachante, attachante, attachante, hein, elle demande de l'affection, et elle est à l'écoute. L'inconvénient, si on peut appeler ça des inconvénients, ya quand même une certaine lenteur au niveau des apprentissages,

ben y a une différenciation à faire hein, ça demande du travail aussi, ça prend du temps ! une différenciation à faire au niveau du physique lorsque je suis en atelier et moi au niveau des cours, bah en présentiel en salle, je peux différencier certaines choses pour elle, euhhhhh pfff je peux pas citer en inconvénient parce que ça s'applique à tout le monde mais bon ! euhhhh inconvénient euhhhhh bah pfff honnêtement

DM : non mais si t'en a pas d'autres, t'en as pas d'autres hein !

NB : non, non moi je, moi j'y ai vu du bon sens parce qu'aujourd'hui elle est totalement intégrée au groupe classe !

- **Partie 5 : la trisomie dans la classe**

DM : voilà ! c'est ça surtout, j'allais te demander comment se passe l'inclusion eu sein de la classe ?

NB : alors, en début d'année euhhhh ça a créer, chez certaines euhhh, chez certains garçons, une certaine euh, un certain rejet parce qu'ils disaient euh, moi je suis en CAP, CAP tu vois c'est CAP, je suis avec ben euh les garçons de SEGPA et et Megg quoi ! donc le chef me dis n'appellez pas les CAP les 1C ou euh, voilà une certaine appréhension parce que les les, élèves ont du mal à s'identifier par rapport à ce groupe classe quoi ! sinon aussi il y a des bac et des bac pro, etc., y a des mentions, voilà donc c'est pas, pour eux c'est pas le top quoi ! au début, ils, au début, il y a une certaine appréhension, pas un rejet mais presque parce que ben, l'AVS était là, présente, euhhh toujours collé aux basques hein, ils sont des jeunes élèves hein en début d'année, voilà et je pense que le rejet qu'il y a eu en début d'année c'était du fait qu'il y avait une petite barrière avec l'AVS si tu veux qui était présente et plus que présente pour expliquer le cadre justement à la petite Megg ! et au fur et à mesure du temps, du fait qu'euhhh, du fait que qu'il y est l'AVS commence à se détacher au fur et à mesure, ben en fait elle prend sa, sa sa classe au fur et à mesure dans la classe ! ça va tu comprends ?

DM : ok je comprends oui ! donc maintenant ça se passe bien alors ?

NB : complètement, complètement !

- **Partie 6 : l'enseignant et la trisomie 21**

DM : très bien ! et tu tu parlais tout à l'heure de de pédagogie différenciée ou adaptée, justement quels sont les moyens pédagogiques que tu utilises en général, bah pour favoriser l'inclusion de cette petite ?

NB : bien sûr, alors bien sûr, alors en fait, moi quand je, je monte mes cours, si tu veux, j'ai un cours élève, un cours prof et un cours Megg ! pour le cours Megg je fais ni plus ni moins et ça dure 2 minutes, et je le dis à tout le monde, pendant 2 minutes je le met en « verdana », c'est une police d'écriture plus grosse !

DM : d'accord, donc tu tu mets des lettres euh plus grosse pour qu'euhhhh il y a une raison ?

NB : exactement c'est pour euhh de taille 12 à 14, et je mets verdana parce que la police verdana m'a été conseillé par la coordinatrice ULIS, parce que c'est une police d'écriture plus grosse, plus grasse, et donc beaucoup plus perceptible et police à 14 pour avoir un peu plus de euhhh pour avoir une vision beaucoup, beaucoup plus euhhh large ! ensuite j'intègre de la vidéo, de la vidéo, des schémas, euhhhhh vidéo, schémas, images,

DM : pictogrammes peut être aussi ?

NB : pictogrammes non, pas trop, pas encore, pas encore ! je vais te raconter juste une dernière anecdote, par rapport à par rapport à elle, euhhhh, je me suis fait inspecter au mois de novembre, d'accord ! Megg était sans son AVS d'accord et je faisais un cours en expérimental, avec la cuisson des légumes à l'anglaise, d'accord ? et je fais mes protocoles etc., ils expérimentent, ils mettent de l'eau froide et de l'eau chaude et évidemment après est ce que il faut démarrer, la sauce est ce qu'il fallait la saler etc., et j'avais tous les élèves ils étaient 12 en face de moi ! je leur pose la question et je leur dit « voilà vous avez tous les protocoles, je vais vous demander de les classer dans l'ordre, donc ils m'ont tous marqués en première étiquette, je plonge mes légumes, je euh sale l'eau, non pardon, je sale mes légumes, je sale mon eau, je monte en ébullition, je plonge mes légumes » et c'est à ce moment-là, ils m'ont tous dit ça, ils m'ont tous donné on va dire, la chronologie on va dire parfaite ! et il y en a une qui a levé la main, en me disant « chef », enfin chef, « je suis pas d'accord ! Megg, pourquoi tu n'es pas d'accord, dis-

moi explique moi ! parce que moi je sale, après avoir mis mes légumes » et je regarde la classe et je dis « est ce que vous êtes d'accord avec Megg ? ». « non, non, non chef euh, je suis pas d'accord, je sale pas l'eau avant de plonger mes légumes », en fait elle voulait saler l'eau après avoir plongé les légumes et je dis « mais en fait, pourquoi tu veux saler l'eau après avoir plongé les légumes ? » et elle me dit avec ses mains et avec ses gestes, « le sel sssshhhhh, il va se dissoudre même s'il y a les légumes et je réponds tu as entièrement raison, que tu sales avant ou après, ya aucun problème ». Et ça été la seule, ça a été la seule Davy, je pense que c'est bon de le souligner, ça a été la seule. Bon dans le schéma, si tu veux, elle a compris 1 que ben j'avais mon protocole qui disais que il fallait saler l'eau et non les haricots verts parce que ça allait laisser des cristaux de sel dessus etc. et ça a été la seule qui a compris le schéma par rapport au fait que l'atelier expérimental n'imposait pas de saler l'eau après avoir mis les légumes, d'ailleurs il n'y a pas de problème en fait ! il ne faut juste pas saler les légumes ! et ça a été la seule à comprendre ça ! donc tu vois quand même l'intellect ? et les autres étaient bluffés tu vois ! tu vois c'est pas ces ehshhhhh des des moments comme ça que, ben elle sort du lot, elle arrive à intégrer les cours et les schémas et euhhh, elle est pas, elle est aussi pertinente dans ses propos que nous, voir même plus, voir même plus Davy attention ! voir même plus !

- **Partie 7 : la trisomie 21 et l'apprentissage**

DM : donc alors euhhhh, on a parlé de difficulté qu'elle rencontre à l'apprentissage, tu m'en a parler, et bien moi je vais arriver à la fin de euh si juste est ce que toi tu adoptes une posture personnelle particulière qui permet l'inclusion de cet élève ?

NB : je parle, je euhhh je me baisse à son niveau, je lui parle tout bas, euhhh, je lui fait des démonstrations, je lui demande, euhhh si je suis pas sûr qu'elle a bien compris la méthode, je reste devant pour m'assurer que le début est maîtrisée, ensuite je passe aux autres élèves, parce qu'ils faut pas oublier aussi les autres élèves dans la classe ! donc je me baisse, je je me baisse, j'instaure une espèce de confiance et je reformule ce que je fais, et je l'assiste au début, sauf si c'est elle qui me demande d'arrêter.

- **Partie 8 : fin de l'entretien, conclusion**

DM : merci ! euhhhh on va bientôt arriver à la fin de l'entretien, j'ai encore euhhh, a ton avis, euh vu toi ton parcours euhh, quand tu as été élève avant, est ce que tu penses qu'il est plus facile d'enseigner maintenant ou c'est plus difficile ?

NB : je peux pas te, je peux pas te répondre à ça parce que j'ai pas été confronté à des personnes qui avaient un handicap dans un lycée hôtelier parce que j'étais en lycée aux alentours des années 2000 donc je n'ai pas été confronté à ça voilà ! ou alors peut être yen avait et je le savais pas ! par contre il y avait pas d'AESH dans les promos, non non non !

DM : veux-tu ajouter quelque chose euhh à cet entretien ou pas ?

NB : euhhh écoute euhh, la la la, la seule difficulté que j'ai, c'est qu'elle se renferme sur elle-même quand elle fait mal les choses ! en fait elle se met en situation renfermée automatiquement, c'est-à-dire que quand elle me dit, « je n'y arrive pas, je suis nulle » voilà ! et puis elle se répète, voilà, elle se met en situation et euh, et ça ça peut être difficile euh, à exploiter parce que euhhh, parce que si j'étais tout seul je n'y arriverai pas ! voilà, je n'y arriverais pas donc l'AESH, est toujours là en train de booster, euhh la personne et euh, (silence), pour qu'elle reparte en activité si tu veux et euh, et voilà, l'AESH, j'apprends, j'apprends énormément de mes ateliers avec elle parce que euhhh j'apprends quasiment tous les jours avec son AESH, toutes les semaines, parce que toutes les semaines, chaque vendredi on fait le point à 16H15, donc euh, depuis le premier jour de la rentrée à la semaine dernière j'ai dû louper une fois un entretien parce que j'ai dû chercher mon fils, autrement je vois ses parents toutes les semaines, tous les vendredi ! donc je les vois tous les vendredi de 15H à 16H , non pardon de 16H à 16H15 !

DM : merci Nabil d'avoir joué le jeu, par téléphone c'est pas toujours très simple et j'espère que l'enregistrement aura été correct pour que je puisse retranscrire ! bonne journée à toi et à lundi du coup ! a plus

NB : pas de soucis Davy, à toi aussi bonne journée, à lundi !

Annexe 5: tableau de synthèses des entretiens semi-directifs

	Le handicap en général	L'inclusion	La trisomie 21 généralités	La trisomie dans la classe	La posture de l'enseignant	La trisomie 21 et l'apprentissage	Fin d'entretien	Synthèse par enseignant
Enseignant 1 : Marie Burban, professeure stagiaire PLP au lycée Occitanie de Toulouse	Une élève trisomique à charge uniquement, pas de connaissance des différents classements de handicap selon l'OMS,	Intégrer des handicapés dans une classe ordinaire. Tous les faire progresser à leur niveau. C'est compliqué à mettre en œuvre car beaucoup de travail personnel, peu d'information et pas de formations sur le handicap. L'élève est suivi par ULIS et AESH, adaptation des cours.	Problème sensoriel avec l'image et le son. Ils sont pleins d'émotions, quelques moments de crises, ils sont parfois dans leur bulle. Maeva est parfois inattentive, parfois attentive, difficile à savoir. Peu de démonstrations. Très disciplinée, ponctuelle, manque de confiance en soi.	Maeva est passive en cours. Mais elle est très bien intégrée dans la classe.	Problème de temps pour enseigner à Maeva parmi les autres élèves. Posture plus attentive vis-à-vis de Maeva, mettre en avant Maeva lors des TP, par exemple expliquer aux clients qu'ils vont avoir une serveuse extraordinaire, donc bien la regarder, lui parler etc Marie doit changer de posture en fonction du public à enseigner.	En TP : tâches répétitives : par exemple faire servir le pain à toutes les tables pendant tout le service ! des dessins au tableau blancs pour les TP En cours : pas de documents différenciés, Maeva n'aime pas les tableaux. Manque de temps pour créer des supports différenciés. N'aime pas les longues phrases, plus de difficultés à l'apprentissage. C'est du temps.	Enseigner en 2020 est plus difficile qu'avant : l'enseignant est moins respecté, fait moins peur. Mais approche différente : oui c'est du travail en amont mais faire le cours est un plaisir. (AE, TP, cours plus actuels...). Très contente d'avoir à enseigner à un élève handicapé dans sa classe malgré tout, c'est enrichissant.	Marie n'est pas préparée à l'inclusion dans sa classe, ne connaît pas vraiment ce qu'est la trisomie 21 et comment y faire face. Elle ne sait pas quelle posture adapter ; Elle n'a pas le temps de produire des documents différents et n'a pas les informations pour savoir quoi et comment différencier. Malgré tout Marie adapte son TP aux besoins de l'élève. Marie trouve qu'il est plus difficile d'enseigner qu'auparavant mais apprécie la présence de Maeva à ses cours !

	Le handicap en général	L'inclusion	La trisomie 21 généralités	La trisomie dans la classe	La posture de l'enseignant	La trisomie 21 et l'apprentissage	Synthèse par enseignant
Enseignant 2 : Nabil, professeur stagiaire PLP au lycée professionnel de Mazamet	Une élève trisomique à charge uniquement, pas de connaissance des différents classements de handicap selon l'OMS,	C'est intégrer les handicapés dans la classe. C'est favoriser leur réussite en différenciant les enseignements. Ils font partie intégrante de la classe. Accompagné par une AVS. Il y a un fossé entre la théorie et la pratique.	La trisomie se voit au niveau du visage, du grain de voix, du langage. Retard mental aussi. Phrases courtes et incomplètes pour s'exprimer. Syndrome de Dawn, ils sont affectueux, attachants et à l'écoute.	Un certain rejet en début d'année, aussi parce que la présence d'une AVS. Un sentiment d'injustice au sein des autres élèves. Au fur et à mesure de la prise d'autonomie de l'élève au sein de la classe, elle s'est complètement intégrée.	Reformuler, réexpliquer, se mettre à son niveau. Adapter sa posture face à l'élève handicapé. Un cours élève et un cours élève trisomique. J'explique aux autres élèves que Megg à un autre cours. Me baisse à son niveau, lui parle tout bas, lui fait des démonstrations, je l'assiste au début pour m'assurer que les consignes sont maîtrisées. J'instaure une espèce de confiance	N'aime pas les tableaux, les chiffres, les maths. Lenteur dans les apprentissages, différenciations dans les cours. Cours en police « verdana », taille plus grosse. Vidéos, schémas et images sont utilisés pour aider l'élève.	Nabil est un jeune enseignant qui doit enseigner à une élève trisomique. Il n'a aucune connaissance des types de handicap classés selon l'OMS. Il n'a pas eu de formation sur l'inclusion non plus ! il manque de pratique et n'a pas de définition correcte à l'inclusion. Néanmoins, il a une bonne représentation de la trisomie 21. Nabil adapte, reformule, différencie, réexplique ses enseignements. Il se met à son niveau, accompagne, guide, parle tout bas, instaure une confiance avec l'élève.

	Le handicap en général	L'inclusion	La trisomie 21 généralités	La trisomie dans la classe	La posture de l'enseignant	La trisomie 21 et l'apprentissage	Fin d'entretien	Synthèse par enseignant
Enseignant 3 : Clotilde De Pompignan, professeure de français et d'histoire géographie, au lycée Occitanie de Toulouse depuis 1998.	A déjà eu différents types de handicap dans ses classes : dyslexiques, retard mental, un élève aveugle par le passé ! aujourd'hui une élève trisomique.	Opposé de l'exclusion. Inclure un handicapé dans une classe classique. Trouve le terme inclusion réducteur pour l'élève handicapé. Ne considère pas que placer un élève dans une classe adaptée, c'est de l'exclure de la société, au contraire. N'aime pas le mot inclusion. L'inclusion est compliquée à mettre en place car classes chargées. Il faut les réduire pour réussir l'inclusion. L'impression de pas savoir comment faire pour inclure les élèves.	Conséquence physique, le visage qui se voit. Conséquence intellectuelle, retard mental. Le trisomique a la capacité de mentir. Ont du mal à gérer leurs émotions, ils s'attachent rapidement aux personnes. Maeva est gentille, travailleuse et disciplinée, mais s'attache trop aux gens, parle pas ou peu, chuchote en cours, ne fait pas de phrases complètes.	Parfois compliqué car le regard des autres élèves n'est pas toujours bienveillant, parfois une remarque volontaire ou non peut sortir de la bouche d'un élève handicapé, même si on temporise derrière, trop tard, la phrase est dite. Ça permet quand même de changer le regard des élèves vis-à-vis de la société. Maeva est très bien intégrée dans la classe.	Expliciter Reformuler. Images en histoire géo possible mais pas en français. Les tableaux, statistiques, diagrammes et les chiffres sont compliqués pour Maeva, elle n'y arrive pas. Décomposer les consignes quand il le faut. Adopte une posture plus douce dans le ton de la voix et lui parle, à tort comme à une enfant parfois, Maeva à 20 ans ! je m'en suis aperçu et je lui parle normalement maintenant.	Maeva est arrivée au bout de ses capacités. Pas d'évolution depuis 3 ans. Maeva est inscrite pour passer le CAP mais le but est de lui faire acquérir des compétences nécessaires pour la faire entrer dans la vie active et non pour la rendre diplômée. Pas de documents différenciés pour Maeva. Elle n'a pas besoin de ça. Adapter les cours prennent du temps, et Clotilde n'a pas le temps.	Enseigner en 2020 est plus difficile qu'avant car les élèves parlent souvent sans réfléchir à leur propos, qui peuvent être blessant pour d'autres élèves, et des handicapés. Les élèves sont moins polis, plus brut, plus cash qu'avant. Elèves plus immatures qu'avant, moins dans la retenue, moins polis. Je connais la formation CAPPEI mais je ne l'ai pas fait !	Clotilde est une enseignante qui connaît le handicap pour l'avoir côtoyé en cours de nombreuses fois. Elle connaît la formation CAPPEI mais ne l'a pas fait. Elle considère l'inclusion comme réducteur, compliqué à mettre en œuvre, car les effectifs ne le permettent pas. Je dirais qu'elle considère ce terme comme une utopie ! Clotilde connaît bien les généralités de la trisomie 21. Pas d'adaptation particulière pour Maeva, adopte une posture parfois maladroite envers elle. Clotilde trouve que c'est plus compliqué d'enseigner en 2020.

	Entrée générale	L'inclusion	La trisomie 21 généralités	La posture de l'AVS	L'enseignant et l'AVS au service de l'élève	La trisomie 21 et l'apprentissage	Fin d'entretien	Synthèse
AVS : Madame Hamani, AESH depuis 3 ans.	Ne suis que Maeva sur un contrat de IGH, être AVS c'est un accompagnement plus qu'un travail en soit ! il faut avoir une posture en fonction des besoins de l'élève.	Intégrer des personnes différentes dans un milieu ordinaire. L'inclusion est compliquée parce qu'il faut donner un enseignement propre à un élève selon ses besoins, qui demande une autre attention et d'autres supports de travail. L'élève doit trouver sa place et l'AVS aussi. Manque de moyens humains, matériels et financiers pour réussir l'inclusion. Disposition des classes non adapté.	Affective, tendre, qui demande de la chaleur humaine. Maeva est gentille, a besoin de se sentir entourée. Parfois triste quand ça ne va pas comme elle veut. Maeva boude. Son handicap l'empêche d'avancer. Le but est qu'elle trouve sa place dans le lycée. Son handicap l'empêche de comprendre au delà de ce qu'elle peut.	Faut lui expliquer, lui réexpliquer, lui reformuler. Posture attentive. J'adapte un fait, un cours face à la situation de Maeva à l'instant « T ». Je demande à Maeva d'être active en cours. Je la laisse reformuler les consignes, je vérifie qu'elle ai compris. Je mets une barrière et en même temps j'utilise un son doux pour la capter.	Concertation, échange, appui et soutien des enseignants envers l'AVS. Mais les enseignants connaissent déjà Maeva et savent adapter les cours aux besoins de l'élève. La place de l'AVS au sein de la classe est bien intégrée et ne pose pas de problèmes.	Maeva a surtout besoin de se sentir en confiance. Le fait de manger avec elle au self permet un rapprochement donc Maeva est plus à l'écoute aussi. J'écris à sa place parfois quand ça va trop vite, j'ai mis en place un journal avec elle pour qu'elle s'exprime, pour la faire travailler son français et son expression à l'oral. On fait aussi de la lecture. En difficulté dans beaucoup de matières. A du mal à s'exprimer. Maeva est lassée de ce qu'elle fait, au bout de ses capacités.	Il faudrait un meilleur accompagnement des AVS avec leur tuteur car ils sont parfois éloignés du lycée où ils travaillent. Une meilleure intégration de l'AVS à la rentrée scolaire serait judicieuse car certains profs ne savent que grâce à l'AVS que tel élève à un besoin particulier. L'AVS doit être mieux considérée.	Madame Hamani, est une jeune AVS qui continue d'être formé aussi. Elle a en charge que Maeva, sur IGH semaine. Elle considère l'inclusion comme intégrer des élèves différents en milieu ordinaire. Mais l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre faute de moyens humains, matériels et financiers. Pas de supports particuliers pour adapter les cours mais plutôt dans une démarche d'accompagnement, de reformulation, de réexplications, et de démonstration. Aborde Maeva avec douceur. Elle aime son métier mais aimerait qu'il soit mieux valorisé.

	Entrée générale	L'inclusion	La trisomie 21 généralités	Le handicap dans la classe	La posture de l'enseignant	Le handicap et l'apprentissage	Fin d'entretien	Synthèse par enseignant
Coordnatrice ULIS : Madame Isabelle Etchevery, enseignante au lycée professionnel Urban Vitry à Toulouse.	Diplôme d'éducatrice spécialisée CAPA-SH. 7 ans dans ce lycée. A mis en place le dispositif ULIS. Accueille les élèves, fait les plannings, accueille les AVS, donne les informations élèves aux enseignants, prend contact avec les établissements de soins qui suivent les élèves.	C'est mélanger des élèves porteurs d'un handicap avec des élèves qui ne le sont pas dans une même classe. L'inclusion n'est pas compliquée à mettre en œuvre dans cet établissement. Le programme ULIS fonctionne bien. Néanmoins les acquisitions des élèves restent fragiles et à la sortie, l'élève n'arrive pas toujours à être embauché.	Maladie génétique Handicap visible Déficience légère moyenne ou profonde Une espérance de vie plus courte. Une perception assez partagée dans la société Plutôt gentilles, Souriantes, Enthousiastes. Image plutôt positive. Affectueux et câlins.	C'est facile à gérer si on a que ça dans la classe : Finalement ça va à l'encontre de la loi de 2005, qui est d'inclure tout le monde au même niveau. Les élèves avec un handicap demandent plus de temps, d'adaptation et de soutiens, et parfois on est obligé d'aller vite pour finir le programme.	Pour elle, la meilleure des postures, c'est de ne pas en avoir pour éviter la différenciation entre l'élève handicapé et l'élève dit « ordinaire ». Ne pas tomber dans l'empathie pour éviter de renvoyer le handicap à l'élève qui en est porteur.	Des élèves qui ont énormément de mal avec les plans et les représentations dans l'espace. On adapte le CCF pour le rendre accessible à tous les élèves. Alors que sur des épreuves nationales, on n'adapte pas. Donc il faut avoir le même niveau d'exigence que pour un élève dit normal pour éviter aussi une forme d'injustice vécue par les autres élèves.	Enseigner en 2020 est plus difficile qu'avant car moins d'établissements médicaux à disposition pour avoir un soutien. Donc plus difficile car moins de moyens. Les relations avec les familles sont très importantes et permettent d'avancer positivement.	Elle est une formation CAPASH, a mis le dispositif ULIS en place il y a 7 ans. Elle définit très bien l'inclusion mais admet que les acquisitions restent fragiles à la sortie. Elle connaît plutôt bien les généralités de la trisomie 21 mais ne la côtoie pas. Elle considère que l'inclusion est difficile à gérer puisque le mélange des handicapés avec les élèves ordinaires n'est pas chose aisée. Ils n'adaptent pas vraiment les enseignements mais plutôt les modes d'évaluations du CCF dans le souci de ne pas perturber les autres élèves. Pas de postures particulières adoptés, au contraire, ils appliquent la même pour tous les élèves. Enfin, Isabelle considère qu'enseigner en 2020 est plus difficile qu'avant !

	Entrée générale	Le handicap en général	L'inclusion	Trisomie 21, généralités	La posture	La trisomie 21 et l'apprentissage	Fin d'entretien	Synthèse globale
Synthèse par thème	Je n'ai questionné que des enseignants PLP sans l'avoir cherché. L'AVS et la coordinatrice ULIS sont les seules à avoir eu une formation autour du handicap.	L'AVS et la coordinatrice ULIS ont une parfaite connaissance des handicaps grâce aux formations qu'ils ont eu. Clotilde à de nombreuses connaissances des types de handicap grâce à son parcours dans l'enseignement. Quant aux jeunes enseignants, ils ont très peu de connaissances.	Ils ont globalement une bonne définition du terme, même si le mot « intégré » ressort presque systématiquement alors que l'intégration est différente de l'inclusion. Pour tous, l'inclusion est compliquée à mettre en œuvre (manque de moyens) et Clotilde va jusque dire que l'inclusion est réducteur pour l'élève handicapé. Les élèves des répondants sont bien intégrés dans leur classe.	Les mots qui ressortent le plus souvent sont : « affectif, tendre, gentil, attachant, souriants, enthousiastes, câlins, travailleuse, disciplinée » pour le positif. Les conséquences de cette maladie sont : « retard mental, visibilité physique, lenteur, langage handicapant, grain de voix modifié, menteur, triste »	Posture douce dans la voix, parfois une posture inadaptée car on considère l'élève comme un enfant. Posture attentive, cherche à mettre en avant l'élève. Se mettre au niveau de l'élève, parler tout bas, assister l'élève pour qu'il comprenne. Expliquer, réexpliquer, reformuler. Voilà ce que disent l'ensemble des répondants, sauf Isabelle et Clotilde qui estiment que la meilleure des postures c'est de ne pas en avoir.	Pour tous, le but de l'élève trisomique, c'est pas le diplôme mais plutôt les compétences à acquérir pour trouver un emploi. Le manque de temps et de formations ne permettent pas de différencier les documents dans la plupart des cas, sauf quelques fois avec l'intégrations d'images, de schémas, de vidéos. Les trisomiques n'aiment pas les tableaux et les chiffres.	Tous disent qu'enseigner en 2020 est plus difficile qu'auparavant avec l'évolution de la société et des mentalités.	Je remarque plusieurs points : le manque de formations et d'informations des enseignants, le manque d'expériences, le manque de temps. Tout cela empêche les équipes pédagogiques d'avancer ensemble pour le bien de l'élève. L'inclusion est plutôt bien vu par les équipes mis à part une personne qui la considère comme réducteur pour l'élève handicapé. Et enfin les postures sont le plus souvent inadaptés ou hésitantes. Parfois il n'y en pas du tout ! finalement, les équipes sont un peu perdues, et réagissent comme elles le ressentent à l'instant « T », selon les besoins de l'élève.

Table des figures

Figure 1 : De l'intégration à l'inclusion.....	15
Figure 2 : Démarche de l'étude quantitative	35
Figure 3: temps de carrière des enseignants	37
Figure 4: la formation des enseignants	38
Figure 5: les niveaux de classe à enseigner.....	38
Figure 6: occurrence des types de handicap à enseigner	39
Figure 7: les enseignants face à l'inclusion	39
Figure 8: l'aide humaine des enseignants.....	40
Figure 9: la réponse des enseignants face aux élèves porteurs d'un handicap.....	40
Figure 10: la position de l'enseignant sur une classe inclusive	41
Figure 11: les enseignants titulaires du CAPPEI	41
Figure 12: la formation des enseignants autour du handicap	41
Figure 13: la connaissance de l'existence du CAPPEI.....	42
Figure 14: occurrence sur les pistes de réflexions des enseignants autour de l'inclusion	42
Figure 15: la difficulté des apprentissages en classe inclusive.....	42
Figure 16: l'inclusion entre les élèves eux même	43
Figure 17 : Démarche de l'étude qualitative.....	44
Figure 18: la définition des enseignants sur l'inclusion	53
Figure 19: les stratégies pédagogiques des enseignants pour améliorer l'inclusion.....	54
Figure 20: plan du guide pratique	59

Table des matières

Remerciements	5
Avant-propos	6
Sommaire	7
Introduction générale	8
Partie 1 : Revue de littérature	10
Introduction	11
Chapitre 1. Généralités sur l'inclusion et le handicap.....	12
1. Définition et classification du handicap	12
2. Inventaire historique : de l'intégration à l'inclusion	13
2.1 Définition de l'inclusion.....	13
2.2 De l'intégration à l'inclusion.....	14
3. Par quels moyens le système éducatif répond à l'inclusion du handicap ?.....	16
Chapitre 2. L'enseignant face à l'inclusion.....	19
1. Difficultés de l'enseignant face à l'inclusion	19
2. Postures de l'enseignant	20
3. Pistes de solutions	21
Chapitre 3. Trisomie 21	24
1. Définition de la trisomie 21	24
2. Généralités et particularité de la trisomie 21	24
3. L'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 en milieu scolaire	25
4. Dispositifs mis en place pour l'accueil de ce public	26
5. Méthodes d'apprentissages	27
6. Les enseignants et la trisomie 21	30
7. Difficultés de l'enseignant face à la trisomie	31
Conclusion	32
PARTIE 2 – ETUDE EMPIRIQUE	33
Introduction	34
Chapitre 1. Présentation de l'étude quantitative	35
1. Qu'est-ce que l'étude quantitative ?.....	35
2. Création du questionnaire.....	36
3. Diffusion du questionnaire	36

4.	Analyse des réponses	37
4.1	Le profil des répondants.....	37
4.2	Les types de handicap à enseigner.....	38
4.3	La réponse des enseignants et du système face à l'inclusion	39
5.	Analyse réflexive de l'étude quantitative.....	43
Chapitre 2. Présentation de l'étude qualitative		44
1.	Qu'est-ce que l'étude qualitative ?	44
2.	Ciblage des personnes à entretenir.....	45
3.	Rédaction des guides d'entretien.....	46
4.	Réalisation et retranscription des entretiens semi directifs	46
5.	Analyse des données de l'étude qualitative.....	47
5.1	Entrée générale	47
5.2	Le handicap en général.....	47
5.3	L'inclusion.....	48
5.4	Les généralités de la trisomie 21	48
5.5	La posture de l'enseignant	49
5.6	La trisomie 21 et l'apprentissage	49
5.7	Fin des entretiens	50
5.8	Synthèse globale.....	50
6.	Analyse réflexive des entretiens semi directifs.....	51
Chapitre 3. Confrontation des résultats.....		52
1.	Confrontation des résultats avec la question de recherche N°1	52
2.	Confrontation des résultats avec la question de recherche N°2	54
Conclusion		56
PARTIE 3 – PRECONISATIONS		57
Introduction		58
Chapitre 1. Construire un guide pratique		59
1.	Elaboration du guide	59
Chapitre 2. Guide pratique.....		59
Conclusion		80
Conclusion générale.....		81
Table des annexes		87
Table des tableaux		88
Table des figures		161

Table des matières 162

L'inclusion des élèves porteurs de la trisomie 21 en lycée d'hôtellerie et de restauration

Depuis la seconde guerre mondiale, le système éducatif s'est progressivement dirigé de l'intégration vers l'inclusion du handicap, qui permet d'inclure chaque élève quel qu'il soit à l'école. L'idée étant de rendre accessible l'école à tous y compris pour les élèves porteurs de trisomie 21. En réalité la tâche est plus complexe que cela, leur inclusion ne peut se faire sans anticipation de la part de l'État d'une part, mais aussi de l'enseignant d'autre part. Ce texte a pour but d'évoquer les difficultés qui ont suivis la mise en place de l'inclusion en milieu scolaire pour les enseignants. Il aborde évidemment les moyens mis en place par les différents gouvernements pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants et il envisage les pistes de solutions pour améliorer la prise en compte de ce public dans un seul but commun : la réussite de tous et de chacun.

Mots-clés

Inclusion – handicap - trisomie 21 - école pour tous – AESH - enseignant - posture - stratégies pédagogiques

Inclusion of students with Down's syndrome in catering high school

Since the Second World War, the educational system has gradually moved from the integration to the inclusion of handicap and particularly for the students with Down syndrome 21. The first idea of inclusion is include every students in ordinary schools. However this text aims to discuss the difficulties that followed the set up of inclusion in school for teachers. It talks about the ways put in place by the various governments. To conclude, the text considers possible solutions to improve consideration of the diversity of students for one common purpose: the success of all and of each one.

Keywords

Inclusion - handicap - Down syndrome 21 - school for all - teachers - posture - pedagogical strategies