



HAL
open science

Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère

Basma Frangieh

► **To cite this version:**

Basma Frangieh. Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2013. Français. NNT: . tel-00959677

HAL Id: tel-00959677

<https://theses.hal.science/tel-00959677>

Submitted on 15 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Laboratoire Interuniversitaire
des Sciences de l'Éducation
et de la Communication**

EA 2310

**Thèse présentée pour l'obtention du
Doctorat en Sciences de l'Éducation**

Par

Basma FRANGIEH

***LES EFFETS DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
DANS L'INCLUSION SCOLAIRE DES ÉLÈVES PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE
INTELLECTUELLE LÉGÈRE***

Directeur : Professeur Marc WEISSER
Co-directrice : Docteur Nathalie GAVENS

Jury : Professeur Nathalie NADER-GROSBOIS, Université Catholique de Louvain
Professeur Joël ZAFFRAN, Université Bordeaux Segalen
Professeur Antoine ZAPATA, Université Henri Poincaré – IUFM de Lorraine

1^{er} juillet 2013

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à mon directeur de thèse, le Professeur Marc WEISSER, pour avoir encadré cette recherche, de ses conseils éclairés, de sa bienveillance, de son aide, qui m'ont été si précieux pour surmonter les nombreux obstacles et arriver à bon port.

Je remercie également Mme Nathalie GAVENS d'avoir co-encadré ce travail. Elle a toujours été disponible, à l'écoute de mes multiples questions. Les discussions que nous avons eues ainsi que ses conseils sont pour beaucoup dans le résultat final de ce travail. Nos conversations m'ont montré que le monde de la recherche pouvait être un univers passionnant.

J'adresse mes remerciements aux membres du jury d'avoir accepté de juger ce travail.

Par ailleurs, je remercie aussi les inspecteurs, les directeurs des écoles, les enseignants et les élèves qui ont participé à cette recherche et ont ainsi permis sa réalisation.

J'adresse un grand merci tout particulier à Mme Joëlle GIAPPESI pour l'aide inconditionnelle qu'elle m'a apportée, pour ses encouragements répétés au cours de la rédaction de ce manuscrit.

A mes parents, que je cite en dernier mais qui sont les premiers à m'avoir soutenue tout au long de mon cheminement, j'exprime ici ma reconnaissance pour leur amour, leur encouragement constant, le soin qu'ils ont apporté et continuent d'apporter à mon autonomie, à mon accomplissement personnel et à mon bonheur.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de tester les effets de la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des enfants présentant une déficience intellectuelle légère (EDIL). Notre intérêt pour la formation repose sur plusieurs recherches. De plus, les professionnels mentionnent régulièrement un manque de confiance en leurs compétences dans le domaine de l'inclusion scolaire. Leur formation semble donc capitale pour promouvoir des pratiques inclusives. Pour réaliser ce projet, quinze EDIL ont participé au travail et ont bénéficié d'une inclusion. Le nombre des participants à la recherche était de dix enseignants dans trois écoles élémentaires, divisés en deux groupes, l'un expérimental et l'autre témoin. Nous leur avons proposé une formation permettant d'acquérir les gestes professionnels favorisant le développement de deux caractéristiques affectives de l'EDIL, l'estime de soi et la motivation, et de deux caractéristiques cognitives, la métacognition et le transfert, puis nous avons mesuré les effets de la formation sur le comportement du groupe expérimental, et comparé avec le comportement du groupe témoin. Pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des EDIL, des grilles d'observation ont été construites.

Malgré cet effectif réduit, nous pouvons noter que les deux groupes expérimentaux d'enseignants et d'EDIL progressent mieux que leur groupe témoin respectif au plan des variables affectives et des variables cognitives. L'investissement des professeurs dans leur formation, les caractéristiques du suivi qui leur a été proposé mènent à une évolution tangible des attitudes des professionnels et des comportements des élèves inclus.

Mots-clés : déficience intellectuelle, inclusion scolaire, formation des enseignants, motivation, estime de soi, transfert, métacognition.

ABSTRACT

THE IMPACT OF TEACHER TRAINING ON SCHOOL INCLUSION FOR CHILDREN WITH LIGHT MENTAL DISABILITIES

Our objective was to evaluate the impact of teacher training when teachers are required to include children with mild intellectual disabilities in their classes. Our interest in training is based on several studies. A lack of confidence in teachers regarding inclusive education has been noted and therefore they should receive specific training to act properly towards the students concerned. Teacher training is therefore critical to promote inclusive practices. For this project, fifteen children with light mental disabilities participated and have benefited from inclusion. The group of research participants consisted of ten teachers in three elementary schools. They were divided into two groups: the experimental group and the control group. We therefore proposed teacher training to acquire the professional skills to foster the development of self-esteem and motivation (on the emotional side), and metacognition and transfer of knowledge (and the cognitive side). We then measured the impact of training on the behavior of the experimental group and compared it with the behavior of the control group. To identify general behaviors fostering the acquisition of EDIL, an observation grid was designed with indicators describing teachers' behaviour. Despite the reduced staff, we can observe children in the experimental group have made better progress than those in the control group, both at the level of emotionally and cognitively. The dedication of teachers to training, and the follow-up actions offered to them, have led to tangible changes in the behavior of teachers and of included pupils.

Keywords : mental disability, inclusive education, teacher training, motivation, self-esteem, transfer of knowledge, metacognition.

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION	8
CHAPITRE 1 : LE CADRE CONCEPTUEL	13
1 Le handicap.....	13
1.1 L'historique du terme « handicap ».....	13
1.2 Définition du terme handicap	17
1.3 Les approches françaises du handicap.....	38
2 La déficience intellectuelle	46
2.1 Historique de la déficience intellectuelle	46
2.2 La situation de la déficience intellectuelle en France	52
2.3 Définition de la déficience intellectuelle	56
2.4 Les causes de la déficience intellectuelle	70
2.5 Les diverses catégorie de déficiences intellectuelles	71
2.6 Les caractéristiques de l'enfant présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne.....	72
3 De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles « régulières »	80
3.1 L'intégration scolaire ou le <i>mainstreaming</i>	81
3.2 La pédagogie de l'inclusion ou <i>full inclusion</i>	90
3.3 Les acteurs mis à contribution	94
3.4 Les acteurs dans les écoles françaises.....	95
3.5 Les facteurs participants pour réussir l'inclusion.....	100
3.6 La formation des enseignants.....	101
3.7 La scolarisation des élèves à besoins spécifiques	132
4 Conclusion générale de la partie théorique	141

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE.....	145
5 La problématique	145
6 Les hypothèses, les variables indépendantes et les variables dépendantes	149
6.1 Les effets de la formation sur les enseignants et sur les EDI.....	152
7 Le dispositif expérimental	162
7.1 Des entretiens préliminaires.....	164
7.2 Un entretien semi-directif avec l'IEN ASH 68	165
7.3 Un entretien semi-directif avec une enseignante référente (cf. son rôle à la page 136).....	165
7.4 Un entretien semi-directif avec l'IEN.....	166
7.5 Un entretien semi-directif avec les directeurs des établissements scolaires	166
7.6 Une pré-observation.....	168
7.7 Le remplissage des grilles d'observation	170
7.8 Le passage d'un questionnaire auprès des enseignants	172
7.9 La réalisation de la formation.....	172
7.10 La post-observation	175
7.11 Le remplissage de la grille d'observation	177
8 Les outils.....	178
8.1 Une fiche pour le profil de l'enseignant.....	178
8.2 Un questionnaire auprès des enseignants.....	178
8.3 Un entretien semi-directif.....	178
8.4 Une grille d'observation.....	178
9 La population cible de la recherche	194
9.1 Le profil des élèves.....	194
9.2 Le profil de l'enseignant.....	194
CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	196
10 Comparaison des résultats des groupes enseignants expérimentaux et témoins	196
10.1 La moyenne des variables indépendantes des groupes expérimental et témoin	196
10.2 Les variables indépendantes du groupe expérimental et témoin	202
10.3 L'évolution au niveau des variables indépendantes	206

11	Comparaison des résultats du groupe élève expérimental et témoins	213
11.1	La moyenne des variables dépendantes du groupe expérimental et du groupe témoin	213
11.2	Les variables dépendantes du groupe expérimental	214
11.3	Les variables dépendantes du groupe expérimental et témoin.....	219
11.4	L'évolution au niveau des variables dépendantes	222
12	L'évolution de l'élève en fonction de l'évolution de l'enseignant.....	228
12.1	L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant AME	228
12.2	L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant PER.....	234
12.3	Une comparaison entre les résultats de l'enseignant et de l'élève.....	238
13	Conclusion générale du chapitre 3	242
CONCLUSION.....		252
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		266
LISTE DES SIGLES.....		290
LISTE DES FIGURES.....		292
LISTE DES TABLEAUX		293
LISTE DES GRILLES D'OBSERVATION.....		295
INDEX DES NOMS PROPRES		296
ANNEXES		305
	Annexe A : Qu'est-ce que le quotient intellectuel ?.....	305
	Annexe B: L'entretien fait auprès de l'inspectrice de l'éducation nationale.....	307
	Annexe C : L'entretien fait auprès de l'enseignant référent.....	308
	Annexe D : Le questionnaire réalisé auprès des enseignants concernés par cette recherche ...	309
	Annexe E : Les acteurs du système éducatif français	310
	Annexe F : Organigramme de la direction académique du Haut-Rhin (68).....	311
	Annexe G : L'organigramme de l'équipe de circonscription de Mulhouse 2.....	312
	Annexe H : Liste des écoles élémentaires (Circonscription de Mulhouse II).....	313
	Annexe I : La liste des intervenants dans la réalisation du projet.....	314
	Annexe J : Le calendrier des pré-observations.....	315

Annexe K : Le plan des formations individuelles	315
Annexe L : Le calendrier des post-observations.....	315

INTRODUCTION

Dès 1909 le souci de l'éducation des enfants à besoins spéciaux (EBS) était présent. Pour répondre au droit de l'enfant à l'éducation, les EBS étaient scolarisés dans des structures spécialisées. Au fil du temps, plusieurs modifications ont été apportées, pour aboutir à la loi du 11 février 2005, laquelle prône l'éducation pour tous et promeut l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Cette loi renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés. Elle affirme le droit pour chacun à une scolarisation en milieu ordinaire au plus près de son domicile, à un parcours scolaire continu et adapté (Ministère de l'éducation nationale, 2005). De ce fait, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation. En effet, plusieurs auteurs avancent que les classes spéciales créent une ségrégation d'où les enfants ne peuvent sortir. La pertinence des classes spécialisées est alors remise en question sur le plan pédagogique (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Madden & Slavin, 1983 ; Vienneau, 2006).

Il existe actuellement deux grands modèles de scolarisation des EBS dans les écoles régulières : l'intégration (*mainstreaming*) et l'inclusion (*full inclusion*). Ces deux systèmes permettent la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et tous deux adoptent une organisation pédagogique qui leur est spécifique afin de favoriser cette scolarisation.

L'intégration scolaire est définie comme étant le processus de placement d'élèves en difficulté ou ayant des besoins particuliers, dans l'environnement le moins restrictif possible, soit dans une classe ordinaire, soit dans une classe spéciale (Dionne & Rousseau, 2006 ; Doré, 2001 ; Legendre, 2005 ; Payette, 2003). Tandis que l'inclusion se définit comme étant « le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Doré, 2001, page 3).

Parler de façon générale de l'éducation quand il s'agit d'enfants à besoins spécifiques ne peut aboutir à grand-chose, car chaque déficience a ses particularités. Les interventions et les adaptations qui peuvent être exercées auprès des enfants présentant une déficience intellectuelle, par exemple, ne seraient pas efficaces à 100% auprès des enfants présentant une infirmité motrice cérébrale, ou auprès des autistes etc. Chaque type d'enfant et chaque

enfant à intégrer pose des conditions particulières d'incorporation. Il en est donc de même pour les déficients mentaux (Lavallée, 1986). C'est cette spécificité qui nous pousse dans cette thèse, à orienter la réflexion sur la déficience intellectuelle. Ce choix ne résulte pas d'un hasard, il est la conséquence d'un entretien avec l'IEN-ASH (inspecteur de l'Education nationale chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés) qui a exposé les structures éducatives actuelles qui accueillent les EBS en France, dont la CLIS (classe d'inclusion scolaire) fait partie. Cette dernière peut être de différents types : CLIS 1 pour les troubles du fonctionnement cognitif CLIS 2 pour les troubles auditifs, CLIS 3 pour les troubles visuels, CLIS 4 pour les troubles moteurs. L'IEN-ASH a souligné que les CLIS 2 à 4 sont en train de disparaître petit à petit au profit de l'intégration des élèves concernés en milieu ordinaire. Cependant, les élèves de la CLIS 1 ne sont pas concernés comme les autres déficiences par cette inclusion. Ce constat rejoint celui de Myles et Simpson (1989), qui relève que les élèves ayant une déficience intellectuelle sont moins bien accueillis par les enseignants des classes ordinaires que les élèves qui présentent des difficultés légères d'apprentissage. Ces élèves sont parmi les plus ségrégués lorsqu'il s'agit d'intégration scolaire (Myles & Simpson, 1989). Depuis toujours et dans toutes les sociétés, les personnes présentant une déficience intellectuelle sont traitées différemment des autres (Andrews & Lupart, 2000 ; De Grandmont, 2004). C'est pour cette raison que nous avons choisi de piloter cette recherche vers l'éducation de ces élèves présentant une déficience intellectuelle légère (EDIL) dans les écoles régulières en France et qui sont peu concernés par les dispositifs d'inclusion. En d'autres termes, cette thèse s'interroge sur l'inclusion des EDIL dans les classes régulières et plus précisément dans les classes élémentaires.

Le choix de travailler l'inclusion de préférence à l'intégration résulte de diverses lectures : en effet, plusieurs auteurs (Doré & al., 1996 ; Kavale, 2002 ; Stainback & Stainback, 1990) stipulent que l'intégration scolaire selon le système en cascade (cf. figure 9, page 82) fait en sorte que des élèves ayant des besoins particuliers vivent une forme de ségrégation et d'inégalité qui crée un sentiment de rejet. Ces mêmes auteurs s'accordent pour soutenir que « l'idéal » pour tous les élèves est la classe ordinaire. Ajoutons que l'inclusion (*full inclusion*) est une forme d'éducation adaptée pour tous et non pas uniquement pour les élèves en difficulté. Vienneau (2006) complète en mentionnant que l'inclusion implique

alors l'intégration pédagogique à temps plein de chaque élève, la participation à la vie sociale de l'école ainsi qu'à toutes les activités d'apprentissage.

Quant au choix des classes élémentaires, il se base sur le fait que ces classes accueillent des élèves entre 6 et 11 ans ; or, selon les stades du développement de Piaget, l'âge de ces enfants correspond à la fin du stade pré-opératoire et au stade opératoire concret (cf. tableau 7, page 68). Le développement de l'EDI ralentit progressivement pendant la période opératoire concrète (cf. figure 8, page 67). Et c'est bien au stade pré-opératoire que l'enfant peut être diagnostiqué comme EDI. Le diagnostic de cette déficience n'est guère annoncé officiellement avant l'âge de 6 ans, même si sa présence est déjà apparente (CRADI, 2009). Nous avons donc choisi les classes élémentaires d'une part pour être sûrs du diagnostic de l'enfant et d'autre part, parce qu'à ce stade le décalage entre l'âge réel et l'âge mental de la personne concernée n'est pas très flagrant. De plus, l'école élémentaire prend appui sur les acquisitions de l'école maternelle pour permettre à chaque élève de construire progressivement les apprentissages que requiert sa scolarité ultérieurement. Il lui faut intégrer les savoirs, savoir-faire et méthodes de travail personnel indispensables au collège. Il doit également commencer à s'approprier les bases culturelles et les valeurs constitutives de notre société, acquérir les premiers éléments d'une autonomie intellectuelle et enfin, apprendre à se repérer dans une structure scolaire nouvelle (Ministère de l'éducation nationale, 1995, page 38). De ce fait, les classes élémentaires constituent la base des apprentissages.

Depuis une dizaine d'années, le concept d'inclusion est reconnu dans le domaine de l'éducation (Stainback & Stainbak, 1992). L'éducation inclusive vise à tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves). Cette démarche suppose l'existence d'un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Elle nécessite une réflexion, une préparation avant d'inclure les EDIL dans une classe avec leurs pairs tout-venants. Dans les études internationales, deux facteurs apparaissent particulièrement importants pour réussir cette démarche : d'une part, le soutien aux écoles ordinaires, d'autre part, la formation des enseignants (HELIOS II, 1996). Cela équivaut à dire que pour favoriser l'inclusion scolaire, des solutions peuvent être envisagées sur plusieurs plans. Dans cet ordre d'idées, l'information, la sensibilisation et la formation des enseignants sont autant de moyens de la

favoriser lorsque des situations difficiles se présentent dans les milieux de pratique. Comme le stipule Gardou (2005), la simple sensibilisation, le bricolage informatif ne suffisent pas. Les enquêtes de terrain reflètent la peur récurrente des enseignants de ne pas savoir faire. Il y a donc urgence à former un enseignant professionnel et médiateur de l'inclusion (*ibid.*). En effet, parmi les mesures nécessaires exprimées par les enseignants eux-mêmes pour obtenir une inclusion responsable, on trouve souvent les besoins de formation, de soutien et de temps (Dionne & Rousseau, 2006). L'octroi d'une éducation appropriée à l'ensemble du personnel éducatif apparaît comme un facteur décisif dans les efforts pour créer progressivement des écoles intégratrices (Déclaration de Salamanque, 1994).

La formation à l'enseignement est capitale afin de soutenir des pratiques inclusives (Doudin & Lafortune, 2006). Il existe non seulement des difficultés à apprendre mais aussi à enseigner. En d'autres termes, les difficultés ne sont pas seulement le propre de l'apprenant, elles existent également pour l'enseignant (*ibid.*).

De ce fait, la présente recherche consiste à organiser une instruction pour les enseignants accueillant dans leur classe des EDI. L'objectif de cette dernière est de permettre à l'enseignant de discerner et de comprendre les obstacles qui entravent l'apprentissage de l'EDI, afin de l'aider à les surmonter. Dans cette thèse, ce qui nous intéresse est de mesurer l'effet de cette formation sur le développement des compétences des élèves inclus.

Ci-dessous le plan dans cette étude :

Dans le chapitre 1, qui est composé de trois parties, nous nous basons sur les recherches concernant les concepts clés de ce travail, afin d'en comprendre la signification, à savoir le handicap, la déficience intellectuelle, l'intégration et l'inclusion.

Dans la première partie, nous développons la notion du handicap avec un tour d'horizon de ce qu'elle représente aujourd'hui. Nous nous attardons sur les composantes de ce terme dans l'intention de situer les personnes handicapées dans diverses dimensions dont : le corporel, les capacités à effectuer et à réaliser une tâche, l'environnemental, et la personne. Le but est de souligner que plusieurs facteurs peuvent contribuer à mettre la personne dans une situation handicapante ou peuvent l'aider à la dépasser. Dans le cadre de ce travail, ce qui nous intéresse ce sont principalement les situations handicapantes en lien avec l'apprentissage des EDIL.

Dans la deuxième partie, nous exposons la déficience intellectuelle. Nous abordons un historique rapide de ce concept en nous attachant sur la définition, les causes, les catégories et les caractéristiques de cette population. L'objectif est de comprendre où se situent leurs difficultés au niveau éducatif.

Nous clôturons ce chapitre par une troisième partie présentant l'idée de l'intégration et de l'inclusion scolaire d'un point de vue théorique. Nous révélons à la fin de cette partie, les facteurs les plus importants pour réussir un projet d'inclusion, tout en soulignant l'importance de la formation des enseignants dans la mise en place d'un tel projet.

Au chapitre 2, qui est celui de la méthodologie, nous exposons le dispositif expérimental de cette recherche en cinq sections. Dans la première nous annonçons la problématique, dans la deuxième section nous révélons les hypothèses, variables indépendantes et variables dépendantes. Ensuite, dans la troisième nous développons le dispositif expérimental, puis dans la quatrième section les outils qui nous ont permis de réaliser cette recherche et enfin, dans la dernière section la population cible de cette étude.

Au chapitre 3, les résultats de la recherche sont analysés et interprétés tels que recueillis avec les grilles d'observation, outil qui nous a servi pour mener ce travail. Ces résultats sont discutés par une comparaison entre les 2 groupes d'enseignants, témoin expérimental, suivie d'un rapprochement entre les 2 groupes d'élèves témoin et le groupe élève expérimental. Nous clôturerons par l'établissement d'un parallèle entre l'évolution de l'élève expérimental et l'évolution de l'enseignant expérimental. Cette partie va permettre de faire ressortir les principaux résultats de cette recherche et de les mettre en lien avec certains aspects théoriques, afin de vérifier les hypothèses de cette étude.

La conclusion constitue la synthèse des chapitres précédents nous permettant de conclure cette recherche et de proposer de nouvelles pistes de réflexion.

CHAPITRE 1 : LE CADRE CONCEPTUEL

1 Le handicap

Ce chapitre a pour objectif de retracer l'histoire de la notion du handicap et de décrire le paradigme actuel dans la façon de le conceptualiser, afin de comprendre auprès de quelle population nous intervenons dans le cadre de cette recherche. Dans ce but, nous nous livrons à une réflexion sur la notion de handicap, réflexion issue de lectures sur cette thématique, qui a beaucoup évolué au fil des différentes études et recherches qui ont jalonné son parcours. Dans un premier temps, nous nous penchons sur l'historique du terme « handicap », afin de mieux cerner son origine. Par la suite, nous présenterons les différentes définitions de ce terme et nous examinerons les mots clés qui le caractérisent. En dernier lieu, nous traiterons des approches françaises sur le terme « handicap », tout en les comparant avec d'autres approches.

1.1 L'historique du terme « handicap »

En étymologie, le mot « handicap » est un terme importé de la langue anglaise (1827), de l'expression « hand in cap » signifiant littéralement « main dans le chapeau ». C'était un jeu d'échange d'objets personnels très en vogue en Grande Bretagne au XI^{ème} siècle, un jeu de hasard au cours duquel un arbitre devait « apprécier la différence de valeur entre deux objets » (Hamonet, 2000, page 7).

Par la suite, ce terme a été utilisé dans certains sports, notamment dans les jeux hippiques. Il désignait explicitement le principe d'appliquer aux concurrents les plus favorisés un certain désavantage (poids ou obstacles supplémentaires), dans un souci d'équité, afin de donner aux compétiteurs plus faibles des chances de concourir (Côté, 1991).

Selon le Petit Robert (1988), « il s'agit d'une course ouverte à des chevaux dont les chances de vaincre, naturellement inégales, sont, en principe, égalisées par l'obligation faite aux meilleurs de porter un poids plus grand (courses au galop) ou de parcourir une distance plus longue (courses au trot) » (Dorvil & Mayer, 2001, page 194).

Par exemple, un surpoids est ajouté aux meilleurs chevaux. Dans le but d'égaliser les chances entre les concurrents lors de « courses à handicap ». Cette égalisation de chance

donne l'opportunité au débutant d'avoir l'espoir de gagner, de concourir équitablement sans la perspective préalable de l'échec assuré. De ce fait, à l'origine, seul le concept sportif répond à une définition du mot handicap. La dimension sociale du handicap n'est pas encore abordée.

Donc, il s'agit d'une épreuve sportive où l'inégalité des chances des concurrents est compensée au départ. Cette égalisation des chances permet au joueur moins expérimenté de garder l'espoir de vaincre, de maintenir le plaisir de jouer (Dorvil & Mayer, 2001). Cette situation sous-entend deux principes. Le premier implique que le handicap n'existe que par rapport à une norme, se définit par la comparaison avec quelqu'un d'autre (*ibid.*). D'après Canguillem, une norme est une règle qui impose à une existence de ressembler aux autres, de telle manière que toute différence qu'un être présenterait par rapport aux autres est ressentie comme indésirable (Canguillem, 1966).

Les normes concernent les actions et les pratiques humaines. « L'action ne doit être ni nécessaire ni impossible. Il est inutile d'obliger des agents humains à respirer (ils le font de toute façon) ou leur interdire de voler de leurs propres ailes (ils n'en ont pas) » (Moreau, 2012, page 182). Les normes concernent les pratiques intentionnelles. Leur objectif est d'éliminer, d'autoriser ou de modifier certains comportements. Elles opèrent des tris, proposent des comportements à suivre ou recommandent des pratiques à mettre en œuvre ; à l'inverse, elles interdisent des attitudes ou des manières de faire. En un mot, une norme recommande ou proscriit. L'adhésion à une norme est un acte volontaire. Certaines sont rendues obligatoires par un texte réglementaire ou décret de loi.

Quant au deuxième principe sous-entendu par la définition du handicap, il réside dans la comparaison d'un élément du groupe aux autres éléments de ce même groupe, dans le but de compenser l'inégalité des chances. Ce principe suppose que l'on peut plus facilement accepter les différences, et diminuer le handicap, si on ne le soumet pas à la comparaison avec les plus avantageés. Le second principe fait état d'une convention qui vise à améliorer la position de la personne désavantagée (Dorvil & Mayer, 2001).

C'est par l'adoption du premier principe que nous rejoignons la conviction de Becker pour qui « la déviance et le handicap ne résident pas dans un comportement, un état donné, mais dans la réaction de l'autre qui représente la norme désirable, valorisée dans le jeu, qu'il soit sportif ou social» (*ibid.*, page 194).

Quelques années plus tard, Stiker développe ses travaux sur le handicap et présente le modèle :

« À l'aune de la raison productiviste et technologique de notre temps : sur l'ensemble des citoyens, on repère une population particulière à la manière dont on extrait la population des chevaux de course sur l'ensemble de la race chevaline. Cette extraction catégorielle a pour but l'amélioration de cette population (but du *turf* pour la race chevaline) que l'on va *classer* : de même qu'il y a des pur-sang, les trotteurs, etc., il y a les handicapés physiques, mentaux, sensoriels, etc. » (Stiker, 1966, cité par Dorvil & Mayer, 2001, page 194).

On classe donc les handicaps selon le type de déficience par laquelle ils se catégorisent, et l'on prévoit pour chaque catégorie des formes et des techniques d'entraînement spécifique, destinées à rattraper le retard inhérent à chacune. Enfin, cette étape sera suivie d'une mise à l'épreuve, laquelle devrait déboucher sur un reclassement du « compétiteur », sa réinsertion dans une compétition commune où il aurait plus de chances de participer équitablement.

En effet, à l'instar du processus d'égalisation de la majorité des compétitions sportives, où l'on applique un surcroît de difficulté au concurrent plus expérimenté, ou génétiquement favorisé, il fut un temps où la société tentait d'alléger le fardeau du « handicap » à celui qui en était porteur naturel, en admettant sa différence, voire en « récompensant » ce porteur. En vertu de principes chers à la société occidentale, tels que la convivialité, l'entraide mutuelle familiale et civique, le réseau social de soutien, certaines mesures ont vu le jour : l'indemnisation, la protection sociale, la réinsertion professionnelle, en bref, la reconnaissance des droits des personnes handicapées, inscrites dans les déclarations et conventions des droits de la personne (Dorvil & Mayer, 2001). Cette attitude prévalait déjà dans les temps anciens, à travers la décision d'octroyer des pensions à vie aux serviteurs « différents » des cours royales, c'est-à-dire à ceux présentant naturellement un handicap (les nains, les simples d'esprit, les fous du roi ...) (*ibid.*).

Au temps de l'Inquisition, alors que l'Eglise brûlait fous et sorciers qu'elle considérait comme possédés du démon, des religieux et des humanistes créèrent des œuvres charitables pour protéger, éduquer les sourds, les aveugles et les « arriérés ». Mais l'Histoire, tout en montrant une grande fluctuation dans la façon de traiter les personnes

handicapées, révèle cependant une vérité indiscutable : le poids du « handicap » marque à vie celui qui en est porteur, c'est lui, et lui seul qui en est puni, voire sacrifié (*ibid.*).

Et, c'est vers 1950, après la seconde guerre mondiale, que nous retrouvons selon le Petit Robert (Robert, 1990, page 911), cette définition du handicap, inversant le courant de solidarité qui prévalait jusqu'alors, en faisant porter le handicap aux plus forts : désormais, « un handicap devient synonyme d'un désavantage, d'une infériorité qu'on doit supporter ». Dès ce moment, handicapé ou handicapée (adjectif et nom) se dit d'une personne présentant une déficience (congénitale ou acquise) des capacités physiques ou mentales. Une palette de nouveaux termes, « tous dévalorisants », voit le jour : infirme, invalide, estropié, mutilé, « mis hors de combat » (Dorvil & Mayer, 2001).

« Le handicap est devenu une caractéristique individuelle dévalorisante découlant automatiquement d'une incapacité ou d'une déficience. C'est assumer qu'un individu qui présente une déficience ou une incapacité est nécessairement inférieur, mal placé, hors concours, disqualifié. Il inspire la pitié par sa différence, l'attention étant entièrement centrée sur cette particularité perçue comme envahissante et qui le désigne comme une victime. Dans ce glissement de sens, la contribution des citoyens ayant la chance de n'avoir ni déficience ni incapacité est complètement évacuée. La société ne leur demande plus d'accepter une surcharge pour équilibrer les chances de réussite » (Côté, 1991, page 3).

Cette nouvelle vision du handicap sonne le glas de la conception qui était en vigueur dans les épreuves sportives, où l'on considérait que le handicap devait reposer sur les épaules du plus fort, au bénéfice des plus faibles (Dorvil & Mayer, 2001). Rossignol n'hésite pas à comparer la vie sociale à une compétition sportive, au sein de laquelle les rapports sociaux obéissent à des règles et le handicap est perçu comme une inégalité naturelle qui affecte les chances de réussite dans cette compétition (Rossignol, 2010).

Pour Castel (1981), le handicap est un manque que l'on cherche à compenser (Winance, 2004). En effet, la différence, l'écart par rapport à la norme se traduit médicalement par une déficience ou incapacité. « Normalement », l'être humain marche, voit, entend... Dans l'entendement populaire, la normalité c'est aussi la bonne santé et donc implicitement, si on ne dispose pas de toutes les facultés « normales », c'est que l'on n'est pas en bonne santé (*ibid.*).

Pour résumer, nous retiendrons que le terme handicap comprend en lui-même deux dimensions à la fois contradictoires et complémentaires : la notion de désavantage ou

l'inégalité et la notion de compensation ou de réduction de ces désavantages en prenant en compte les aptitudes (Rozen, 2003).

Nous constatons donc qu'au cours des temps, les termes « handicap », « handicapée » sont flous, ambigus, sujets à des interprétations contradictoires. Ils demeurent entachés de relativisme culturel, leur sens variant suivant les lieux et les groupes d'intérêts personnels, parfois durant le même siècle, voire la même décennie. Mais sous l'égide de l'ONU, 1981, année internationale des personnes handicapées, va marquer un tournant décisif dans la représentation sociale de cette catégorie de citoyens et dans leur place au sein de la société. Dans cette nouvelle perspective, qu'est - ce que le handicap ?

1.2 Définition du terme handicap

La recherche d'une définition du mot handicap permet de faire une découverte surprenante : d'une part, il n'existe pas deux définitions identiques, d'autre part, l'évolution du terme au fil du temps est confondante. De nombreuses terminologies ont été utilisées pour désigner « handicap » ou « personnes handicapées ».

Citons à titre d'exemple les terminologies suivantes :

« Aliénés, anormaux, arriérés, boiteux, chroniques, débiles, déficients, désavantages sociaux, déviants, difformes, diminués, estropiés, handicapés, idiots, impotents, inadaptés, incurables, infirmes, incapables, invalides, malformés, mutilés paralysés, paralytiques, personnes exceptionnelles, personnes en situation de handicap, tarés, etc. » (Decley, 1996, page 4). Presque toutes ces terminologies réduisent la personne à ses lacunes. Mais qu'entendons-nous par personne handicapée ?

La définition du handicap selon le nouveau dictionnaire des synonymes est une : « infirmité, difficulté, infériorité » (Genouvrier, Hordé & Désirat, 1992, page 354).

Selon le dictionnaire de médecine Flammarion, le handicap est « un désavantage résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui gêne ou limite le sujet dans l'accomplissement de son rôle social » (Kernbaum, 2001, page 418).

Selon le dictionnaire fondamental de la psychologie, le handicap est « la situation d'une personne qui se trouve désavantagée, d'une manière ou d'une autre, par rapport à d'autres personnes » (Bolch, Depret & Gallo, 1997, page 562).

Dans les trois définitions citées ci-dessus, nous pourrions remarquer qu'il y a deux termes qui se répètent souvent : « infériorité » et « désavantage ». On n'est inférieur ou désavantagé que par rapport à une norme moyenne établie grâce à des mesures prises sur plusieurs spécimens. Donc, une personne est considérée comme « handicapée » quand on la compare à autrui, et qu'on la trouve moins performante que les autres. Elle est assimilée à sa déficience, elle n'est pas vue en tant que personne dans sa globalité. Ces définitions se réfèrent beaucoup à l'environnement social. C'est la perspective sociale qui s'ancre. En effet, la société établit ses règles en fonction du groupe social, et non des individus. Ces règles établissent une certaine normalité qui se traduit dans les lois, les traditions, les us et coutumes et qui se perpétue de génération en génération. C'est donc de tout temps que les personnes handicapées doivent subir l'intolérance des règles sociales, qui ne sont guère adaptées pour elles puisqu'elles sont conçues pour la majorité du groupe (Dorvil & Mayer, 2001).

La définition du handicap parmi les plus citées provient du rapport Bloch-Lainé (1967) : « Sont inadaptés à la société dont ils font partie, les enfants, les adolescents et les adultes qui, pour des raisons diverses, plus ou moins graves, éprouvent des difficultés, plus ou moins grandes, à être et à agir comme les autres (...) ». Ils sont « handicapés parce qu'ils subissent par la suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières, par rapport à la normale ; celle-ci étant définie comme la moyenne des capacités et des chances de la plupart des individus vivant dans la même société » (Zribi & Poupée-Fontaine, 2007, page 160).

Cette définition conduit à relever que la personne est étiquetée comme « handicapée » parce qu'elle ne répond pas aux normes imposées par les exigences de la société. La normalité est donc fixée par cette dernière et c'est elle qui classe les gens dans les rubriques de « normaux » ou « handicapés ». Ce qui peut stigmatiser, étiqueter et marginaliser la personne « différente » de sa société, différente par une déficience intellectuelle par exemple. Si l'on clarifie le concept de normalisation nous constatons qu'il devrait permettre aux personnes vivant avec une déficience intellectuelle de poursuivre une existence aussi près que possible de la normale (Gauthier, 1992).

Ce concept, selon Wolfensberger (1972), consiste à utiliser des moyens aussi valorisants et stimulants que possible, afin d'instaurer et de maintenir un statut, des attitudes et des comportements personnels acceptables, sur le plan culturel et social (Horth, 1999). Dans les perspectives respectives de Wolfensberger et Horth, l'exclusion ne doit pas exister, la société doit offrir des situations normales, des conditions de vie susceptibles de répondre aux besoins de toutes les personnes qui la composent, y compris des personnes handicapées.

C'est pourtant contre un état de fait admis d'intolérance et d'exclusion de la différence que s'est érigée l'ONU. Selon la déclaration des droits des personnes handicapées (OMPH) proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies de 9 décembre 1975, le terme « handicapé » concerne « toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales » (Chabrol & Haddad, 2006, page 149).

Si cette déclaration aborde le point de vue strictement médical pour la définition du handicap, elle cible également la perspective sociale, en mettant l'accent sur les droits « des personnes handicapées ». Elle stipule que la population désignée a droit « au respect de sa dignité humaine », quelles que soient l'origine, la nature et la gravité de ses troubles et déficiences. De même, le « handicapé a les mêmes droits civils et politiques que les autres êtres humains » (L'assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, 1975) (Godfryd, 2000, page 22). De plus, « il a droit à l'éducation, à la formation, à la réadaptation professionnelles ; aux aides, aux conseils, et autres services » (L'assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies, 1975) (*Ibid.*).

De ce fait, cette déclaration a pour objectif d'assurer la justice sociale, en misant sur l'égalité des chances pour toutes les personnes handicapées. Les principes directeurs de l'OMPH sont expliqués dans le préambule de la constitution de 1981, ainsi que dans le Programme d'action mondial relatif aux personnes handicapées adopté par les Nations Unies.

Nous aborderons ici quelques éléments choisis dans les classifications internationales établies par l'ONU et que nous jugeons essentiels pour clarifier la définition du concept du handicap. Débutons avec la classification internationale des maladies (CIM) : elle est

spécifique au champ de la santé et a subi plusieurs modifications ou révisions avec le temps. Cette classification est « adaptée pour décrire les causes de mortalité et de morbidité, et tout particulièrement les maladies aiguës, notamment infectieuses » (Centre de ressources en SMS d’Ile de France). Mais son rôle est très limité, car elle ne prend pas vraiment en compte les situations de santé qui se prolongent et dont les conséquences deviennent permanentes, influant sur le cours normal de la vie des personnes, telles que les situations de handicap. C’est pour cela qu’au niveau international, l’OMS a suggéré à la fin des années 70 l’élaboration d’une classification « des conséquences des maladies ».

Pour répondre à la demande de l’OMS, le Britannique Philip Wood présente un outil de « Classification des conséquences des maladies » appelé « International Classification of Impairment, disability and handicap » (ICIDH), diffusée en France sous le titre de « Classification Internationale des Handicaps : Déficiences, Incapacités, Désavantages » ou CIH, tout en clarifiant davantage la définition du handicap (OMS-INSERM-CTNERHI, 1988).

Nous allons dans un premier temps nous pencher sur les recherches de Wood, présentées dans ce qui est maintenant connu comme « le modèle de Wood », et qui vont permettre de mettre en lumière les difficultés déjà présentées dans l’élaboration d’un cadre conceptuel.

Le britannique définit le handicap « comme la conséquence des maladies sur la personne, en les analysant selon trois plans : la déficience, l’incapacité et le désavantage » (CRIPH, 2007). Cette définition repose sur quatre mots essentiels qui sont illustrés par le schéma (cf. figure 1) suivant :

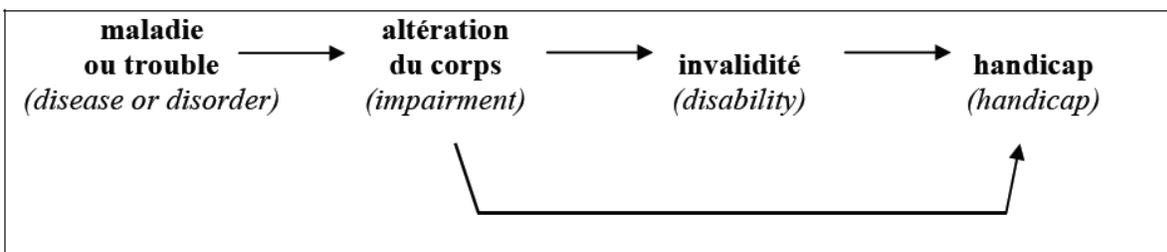


Figure 1: Le modèle de Wood illustré (Rossignol, 2007)

Dans le modèle de Wood :

- *Impairment* qui est traduit par « altération », (perte de moyens) « correspondant à l'altération d'une structure ou d'une fonction psychologique, physiologique ou anatomique » (CRIPH, 2007). Elle se rapporte donc à une lésion, notons par exemple le cas d'une amputation ; et/ou au déficit en résultant, comme le cas d'une surdité, d'une paraplégie. Dans cette optique, la déficience correspond à l'aspect « lésionnel ».

- *Disability* qui est traduit par « invalidité », (perte de résultat) « est une réduction partielle ou totale de la capacité d'accomplir de façon normale une activité » (*ibid.*). Elle correspond à l'aspect « fonctionnel » du handicap. C'est une limitation partielle ou totale d'achever une tâche d'une façon qui est considérée comme « normale » pour un être humain. Par exemple une incapacité de marcher, de se lever, d'utiliser les W.C, de communiquer, de mémoriser, etc.

- *Handicap* (perte de crédit) « est la conséquence de la déficience ou de l'incapacité sur les conditions d'insertion sociale, scolaire ou professionnelle » (*ibid.*). Il correspond à l'aspect « situationnel » du handicap. Par exemple, gagner sa vie, faire des études, avoir un emploi, etc.

Pour rendre ces définitions plus concrètes, prenons l'exemple d'une personne qui a une paralysie des membres inférieurs, c'est la déficience, qui entraîne une incapacité, celle de marcher, donc une incapacité motrice, qui entraîne un désavantage, au niveau de son accès au travail, de son autonomie de déplacement, de sa vie sociale, etc.

Par ailleurs, Philip Wood a distingué six dimensions du handicap qui concernent ce qu'il nomme les « fonctions de survie » : handicaps d'orientation, de mobilité, d'occupation, d'indépendance physique et économique, d'intégration sociale. Chacune de ces fonctions peut être évaluée selon une échelle de gravité. En quoi consiste chaque dimension (Fougeyrollas, 1993, page 7) ?

- 1- Handicap d'orientation : « l'orientation est la capacité d'un individu de s'orienter lui-même par rapport à son environnement ».
- 2- Handicap d'indépendance physique : « L'indépendance physique est la capacité d'un individu de poursuivre habituellement une existence indépendante ».
- 3- Handicap de mobilité : « la mobilité est la capacité d'un individu de se mouvoir efficacement dans son environnement ».

- 4- Handicap d'occupations : « l'occupation est la capacité d'un individu d'occuper son temps d'une manière habituelle selon son sexe, son âge et sa culture ».
- 5- Handicap d'intégration sociale : « l'intégration sociale est la capacité d'un individu de participer aux relations sociales habituelles et les maintenir ».
- 6- Handicap d'indépendance économique : « l'indépendance économique est la capacité pour un individu d'assumer une activité socio-économique et son autonomie ».
- 7- Autres handicaps : « autres circonstances qui peuvent donner lieu à un handicap ».

D'après le travail de Wood, nous constatons que le handicap peut être réduit ou éliminé, en adaptant l'environnement physique (ergonomie, accessibilité) et social (modification des normes). Pour l'environnement physique, notons par exemple le cas d'une personne présentant une déficience visuelle et qui cherche à traverser une rue équipée uniquement de feux de circulation routière ; le déficient visuel ne peut se guider sur les feux car il ne voit pas. Des légères modifications du système de signalisation routière, comme par exemple l'ajout d'un message sonore à chaque fois que le stop change de couleur, de telle façon que les voyants et les non-voyants puissent traverser la rue. Un autre exemple, pour une personne en fauteuil roulant, la présence d'une marche lui rend impossible l'entrée à certains lieux, tandis que la présence d'une rampe inclinée ou un ascenseur, peut faciliter son accès. Le handicap n'existe pas si l'environnement est adapté, modifié pour tenir compte des besoins de l'individu (Dorvil & Mayer, 2001). « Les facteurs environnementaux peuvent jouer le rôle de facilitateurs et améliorer le fonctionnement de la personne, ou être des obstacles et entraver le fonctionnement de la personne » (Winance, 2008, page 402).

Quant à l'environnement social (modification des normes), il est aussi important pour la santé et le confort que les conditions matérielles (Dorvil & Mayer, 2001). En effet, le handicap cache souvent l'inégalité sociale : « l'inégalité des chances et des possibilités pour la vie » (Castel, 1981 cité par Winance, 2004, page 206). Le développement de normes qui améliorent le bien-être des personnes handicapées rend possible l'interaction entre ces dernières et leur environnement social, dans la mesure où leur différence est non seulement admise, mais au contraire, elle est à la base du travail de transformation. Le processus de changement et d'adaptation des normes affecte toutes les personnes

impliquées. Il ne s'agit plus d'intégrer une personne différente dans une société qui ne l'a pas prévu, mais de produire en même temps une personne normale et un environnement prévu pour elle comme pour tous. (Winance, 2004). La normalité consiste à pouvoir « être et faire comme tout le monde » (*ibid.*, page 205).

Les conclusions de Wood démontrent que le handicap est une interaction entre la personne concernée et son environnement. Cette interaction est variable, elle n'est pas fixe, elle dépend des facilitations ou des obstacles qui sont imposés par l'environnement. Les difficultés de la personne sont ciblées, nous sommes plus conscients à quel niveau réside le problème, pour que nous puissions intervenir et faire des modifications d'une façon efficace.

Nous constatons donc qu'avec Wood, l'intérêt n'est plus fixé sur la maladie mais plutôt sur les conséquences de la maladie. Grâce à la CIH, nous avons pu mieux comprendre la définition du handicap, d'autant que ce dernier a été abordé sous différents angles. En effet, en clarifiant ce terme, les différentes parties du métier, les différentes cultures de professionnels concernées par le handicap, du médecin au travailleur social à l'enseignant, peuvent se rencontrer et dialoguer, adoptant un langage commun. D'autre part, les limites du modèle de la CIH ont également été soulignées : il est trop linéaire, ne s'étend pas assez sur l'axe du désavantage, trop peu développé en l'occurrence. Il est trop centré sur la personne et renvoie aux conséquences négatives du handicap, passant sous silence les caractéristiques de l'environnement (Pollez, 2011).

Au vu des limites de la CIH, et en réponse aux critiques énoncées, l'OMS a procédé à une révision de cette classification, en 1993. Ce qui a abouti à trois avant-projets établis en 1996, 1997 et 1999. Ils ont été expérimentés sur le terrain. Et c'est à partir de ces trois avant-projets qu'une nouvelle rédaction a été faite pour la CIH. La nouvelle CIH fut nommée Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF).

Pour éviter la stigmatisation, la marginalisation et l'étiquetage des individus, la CIF a opté pour des termes neutres. Alors que la CIH classait « les conséquences des maladies », la CIF a choisi de proposer une classification des « composantes de la santé » et « du handicap au fonctionnement ». La maladie est toujours présente dans ce modèle, mais elle n'est plus considérée comme critère de base pour définir le handicap. Ce choix de terminologie exprime les souhaits des auteurs de se référer à une condition humaine universelle, et non

propre aux seuls déficients. En d'autres termes, « la CIF est d'application universelle » (OMS, 2001, page 5). Le terme universel implique « que la CIF est applicable à tout être humain qu'il soit *a priori* handicapé ou non » (Botokro Beguin, 2003, page 18).

La CIF n'avait pas comme objectif de classer les personnes « car ce ne sont pas les personnes qui sont les unités de classification » (OMS, 2001, page 7). Son objectif est plutôt de décrire « la situation de chaque personne dans toute une série de domaines de la santé ou liées à la santé, dans le contexte des facteurs environnementaux et personnels » (*ibid.*).

En conséquence, l'information pivote autour de deux axes : le premier concerne le fonctionnement et le handicap, le second s'attache aux facteurs contextuels. Chacun de ces axes comprend des classifications, lesquelles peuvent être synthétisées dans un tableau permettant de les situer de façon claire et lisible (cf. tableau 1).

Tableau 1: Composantes, schémas et classifications de la CIF (OMS, 2000)

	Partie 1: Fonctionnement et handicap		Partie 2: Facteurs contextuels	
	Fonctions organiques et structures anatomiques	Activités et participation	Facteurs environnementaux	Facteurs personnels
Domaines	1. Fonctions organiques 2. Structures anatomiques	Domaines de la vie (Tâches, actions)	Facteurs extérieurs affectant le fonctionnement et le handicap	Facteurs internes affectant le fonctionnement et le handicap
Schémas	Changement dans les fonctions organiques (physiologie) Changement dans la structure anatomique	<i>Capacité</i> réaliser des tâches dans un environnement standard <i>Performance</i> réaliser des tâches dans l'environnement réel	Impact (facilitateur ou obstacle) de la réalité physique, de la réalité sociale ou des attitudes	Impact des attributs de la personne
Aspect positif	Intégrité fonctionnelle et structurale	Activité Participation	Facilitateurs	Sans objet
	Fonctionnement			
Aspect négatif	Déficiences	Limitation de l'activité Restriction de la participation	Barrières, obstacles	Sans objet
	Handicap			

Le tableau 1 donne un aperçu général des notions en jeu. Elles seront explicitées en termes opérationnels à la section expliquant la figure 2 (cf. page 26 – 27). Comme le tableau l'indique, la CIF est constituée de deux parties, comprenant chacune deux composantes. La première partie « fonctionnement et handicap » contient deux rubriques, d'une part les fonctions organiques qui désignent les facteurs physiologiques des systèmes organiques (ex. les fonctions de vision) et les structures anatomiques qui désignent les parties du corps humains, telles que les organes, les membres et les composantes (ex. l'œil et ses annexes) et d'autre part, les activités qui signifient l'exécution d'une tâche, et la participation qui signifie le fait de prendre part à une situation de la vie réelle. Ces deux dernières constituent la deuxième rubrique de la partie fonctionnement et handicap, laquelle couvre tous les domaines de la vie de la personne en tant qu'individu et en tant qu'être social.

La deuxième partie de la CIF représente les « facteurs contextuels » qui illustrent le cadre de vie d'une personne ; ils comprennent à leur tour deux axes. Les facteurs environnementaux constituent le premier, et désignent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie. Ils interagissent avec toutes les composantes du fonctionnement et du handicap. Citons à titre d'exemple l'attitude de la société, les caractéristiques architecturales, le système juridique.

Les facteurs personnels (le sexe, la race, l'âge, les autres problèmes de santé, la condition physique, le mode de vie, etc.) constituent l'autre axe des facteurs contextuels.

Tous ces éléments sont complexes, touchant à plusieurs domaines, lesquels comprennent diverses classes. Dans chacune de ces classes, on trouve plusieurs composantes, que l'on identifie grâce au code de catégorie à laquelle elles appartiennent. Pour mesurer le degré de handicap, ou l'état de santé d'une personne, on peut attribuer à chaque composante une valeur numérique, positive ou négative, pondérée par un ou plusieurs codes qualitatifs qui se réfèrent à l'étendue ou l'ampleur du fonctionnement ou dysfonctionnement dans cette classe. On peut aussi y ajouter la mesure dans laquelle le facteur environnemental est un facilitateur ou un obstacle (OMS, 2000).

Clarifions ici qu'à l'instar de la CIM et la CIH, la CIF se penche sur les conséquences des « états de santé », s'intéressant notamment à l'ensemble des problèmes résultant d'un trouble ou d'une maladie. En effet, elle ne présume pas de la causalité du handicap, mais présente un modèle à plusieurs dimensions, que l'on peut qualifier de « biopsychosocial »,

destiné à « appréhender ensemble les aspects physiologiques, personnels et sociétaux » (Rossignol, 1998, page 63), préconisant l'interaction avec les différents éléments de l'environnement, et qui pourra être utilisé pour analyser ses causalités (Winance, 2008). Le schéma présenté dans la figure 2 visualise les interactions entre les composantes de la CIF.

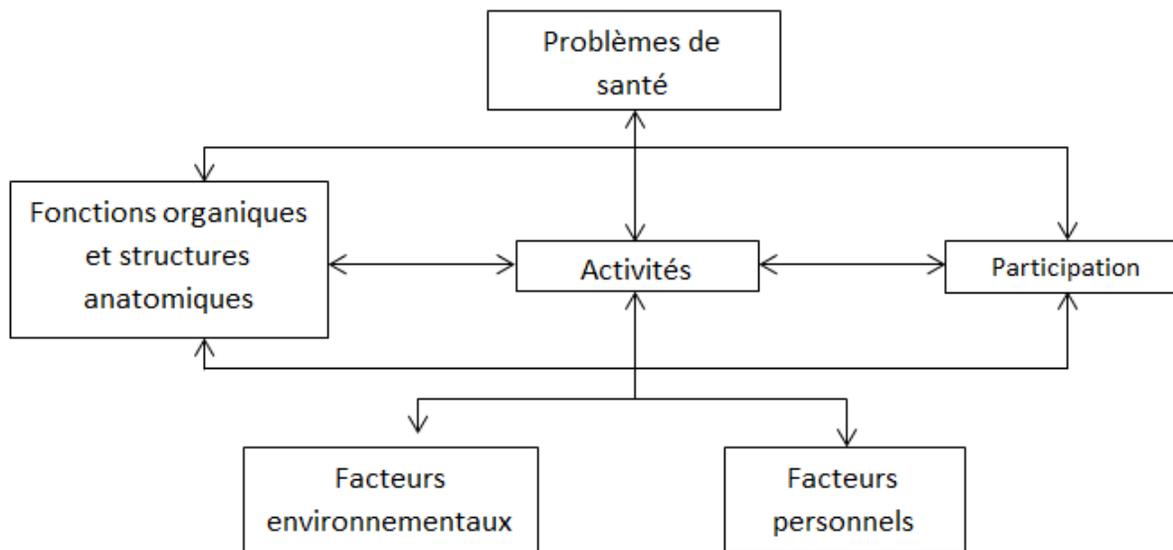


Figure 2: Interaction entre les composantes de la CIF (OMS, 2001, page 19)

Pour expliquer la figure 2, nous avons eu recours à l'article « La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001 » de Winance 2008.

L'article précité aborde le schéma selon ses deux dimensions verticale et horizontale et nous éclaire sur le fait qu'au départ du handicap, il y a avant tout un problème de santé, le handicap n'étant que la résultante de l'interaction entre ce problème de santé et les facteurs contextuels, qu'ils soient personnels ou environnementaux. En effet, le schéma clarifie l'incidence du problème de santé sur les niveaux de comportement de l'individu atteint, déjà distingués dans la CIH, mais transformés par la CIF : le comportement de l'organisme (ou anatomique), le comportement de la personne en tant qu'individu, et le comportement social, que la CIF reclasse selon deux listes de base (cf. tableau 1, page 25) :

1- Les fonctions et les structures anatomiques ; 2- les activités et la participation.

La CIF établit une différence claire entre deux types de fonctionnement : le fonctionnement biomédical (du corps- « aspect interne du handicap ») et le fonctionnement social (de l'individu comme être social- « aspect externe du handicap »).

L'analyse verticale du schéma permet aux utilisateurs de lever le voile sur le processus du handicap, décrit aussi comme l'interaction entre trois dimensions : un problème de santé, des facteurs personnels et des facteurs environnementaux.

Le problème de santé est défini par la CIF comme étant «une expression générique désignant une maladie, un trouble, une lésion ou un traumatisme. Ce terme peut également faire allusion à d'autres situations telles que la grossesse, le vieillissement, le stress, une anomalie congénitale ou une prédisposition génétique. Les problèmes de santé sont codés à l'aide de la CIM-10 » (Winance, 2008, page 401).

L'analyse du schéma dans sa progression horizontale éclaire sur le fonctionnement du handicap, grâce aux trois composantes que la CIH développait, mais que la CIF replace :

- a) la composante corporelle, qui englobe le fonctionnement des systèmes organiques et des structures anatomiques.
- b) la composante individuelle, nommée « activité » et définie comme l'exécution d'une tâche par l'individu.
- c) La composante sociale, qui englobe la « participation » de la personne, à savoir son implication dans les situations de la vie réelle.

La double lecture du schéma, dans ses deux progressions horizontale et verticale, permet d'aborder la notion de santé dans son sens large, dans la mesure où elle propose une définition du fonctionnement, ainsi que du non-fonctionnement, à savoir le handicap, comme étant des états complexes présentant plusieurs facettes : physiologique, individuelle et sociale, conséquences de l'interaction entre un problème de santé, des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Dès lors, le handicap ne représente plus les retombées sociales de la maladie, mais simplement le non-fonctionnement qui résulte d'un problème de santé mis en présence d'un environnement donné.

C'est exactement en cela que réside la principale différence d'optique entre la CIH et la CIF. Dans la CIH, la personne handicapée est d'abord définie comme un malade, en raison de sa relation avec un système de soin. Dans la CIF, la personne handicapée fonctionne mal, ou ne

fonctionne pas, en raison de son interaction avec le contexte qui l'environne. Cette évolution du concept de handicap révèle une transformation de la norme de référence entre la CIH et la CIF.

Une autre différence à souligner est la différence d'objectif entre la CIH et la CIF : celui de la première était d'analyser les conséquences des maladies en société, alors que celui de la seconde est de décrire la santé, en termes de fonctionnement (aspects positifs de la santé) ou de handicap (aspects négatifs de la santé). Au lieu de s'intéresser au malade en société, comme le faisait la CIH, la CIF s'intéresse à la personne, quelle qu'elle soit, et à son état de santé, dans le but de proposer des outils pour décrire le bon ou mauvais fonctionnement des personnes.

La CIF est le fruit de la révision de la CIH ; toutefois après cette révision, le Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH) a proposé un autre modèle intitulé « Processus de Production du Handicap » (PPH). Ce sera le troisième modèle de compréhension des situations de handicaps que nous allons aborder ici.

Fougeyrollas, un anthropologue québécois, a été un acteur dans la révision de la CIH. Il a développé, en 1988, la classification québécoise « Processus de Production de Handicap ». Ces travaux n'ont pas été pris en considération de la part de l'OMS, à l'exception de tout ce qui concerne l'environnement (Ravaud & Fougeyrollas, 2005).

Le modèle du développement humain présente l'interaction entre trois types de facteurs, les facteurs personnels composés des systèmes organiques et des aptitudes, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Ce modèle permet « d'illustrer la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques) et les facteurs environnementaux (externes) déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au sexe et à l'identité socioculturelle des personnes » (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Coté & ST Michel, 1998, page 8) . L'intérêt de cette longue définition est de proposer un modèle positif applicable à toute personne et à tout contexte et répondant aux « positions du mot de défense des droits des personnes ayant des incapacités » (*ibid.* page 7).

En effet, cette classification a mis en relief un nouvel élément, « l'environnement ». De ce fait, la personne ne constitue pas seule le centre d'intérêt, mais elle se situe au sein d'un

environnement, dans une position présentant des caractéristiques d'interaction mutuelle avec les composantes de cet environnement (cf. figure 3).

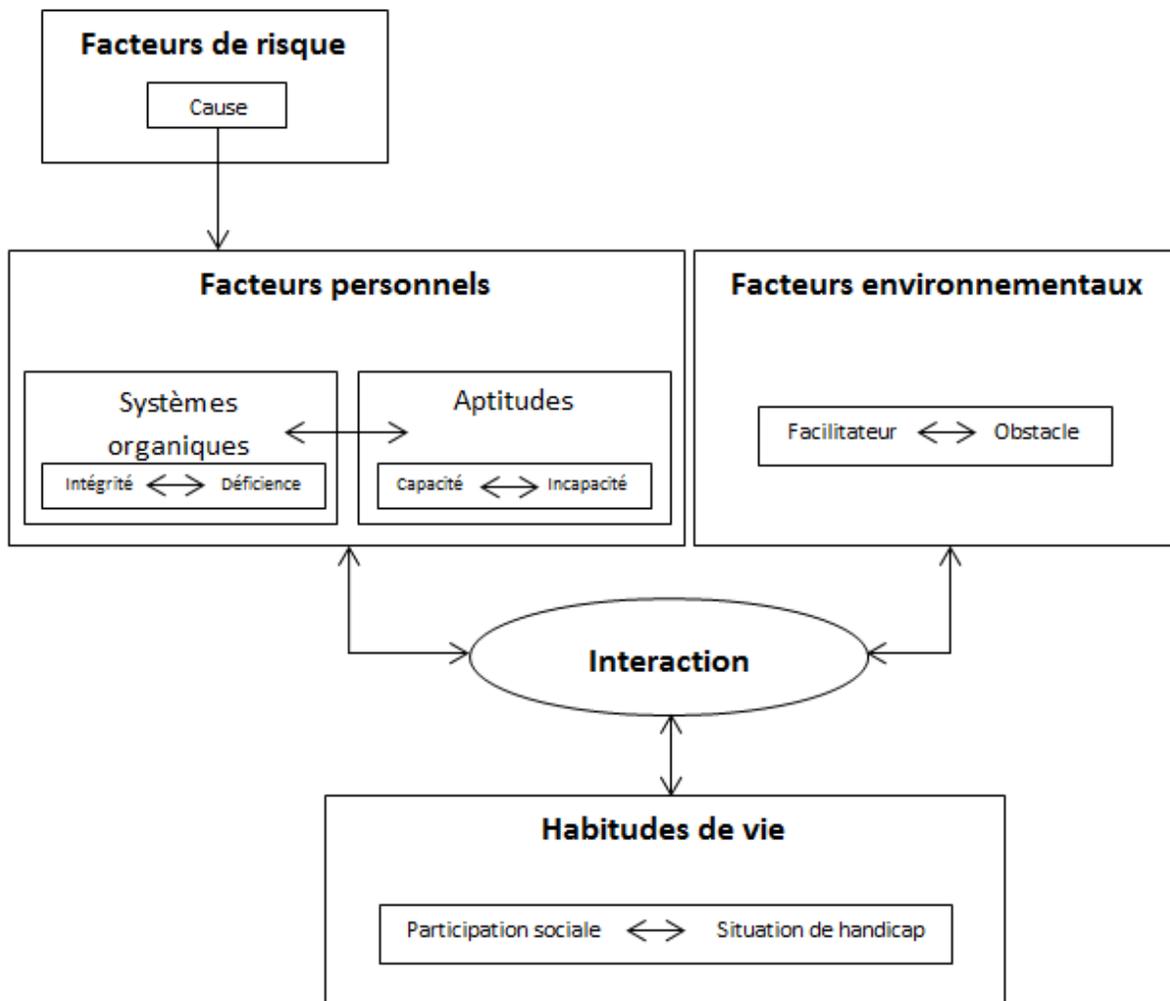


Figure 3: Schéma du modèle PPH : Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Coté & ST Michel, 1998, page 166)

La figure 3 met en évidence les cinq groupes de la classification québécoise : les facteurs de risques, les systèmes organiques, les aptitudes, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie (cf. figure 4, page 31, pour l'explication de ces groupes). C'est un modèle qui « aide à comprendre le processus de développement humain et les variables

influençant le processus de production du handicap » (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Coté & ST Michel, 1998, page 16).

De ce fait, une distinction doit être faite entre « le handicap » et « l'individu ». Un handicap comme nous avons déjà vu avec la CIH, est une condition d'incapacité qui est liée à un problème médical. Mais le handicap est vécu par une personne, par un être humain, qui a le droit de participer à la vie sociale et d'en être un membre actif. En conséquence, une modification de l'environnement peut permettre à la personne en question de pouvoir exercer ce droit.

Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne.

Un facteur personnel est une caractéristique appartenant à la personne, telle que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes etc.

Un système organique est un ensemble de composantes corporelles visant une fonction commune.

Une aptitude est la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale.

Un facteur environnemental est une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société.

Une habitude de vie est une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence.

Figure 4: Définitions des concepts du PPH (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Coté & ST Michel, 1998, page 35)

Les définitions figurant en figure 4 clarifient que les facteurs personnels sont présents comme étant un ensemble plus grand que les sous-ensembles « systèmes organiques » et « aptitudes ». Cela montre aussi toute la difficulté de vouloir classifier les composantes des facteurs humains, difficulté déjà soulignée lors de l'étude de la CIF.

Notre réflexion a été alimentée par un quatrième modèle qui est le Système d'Identification et de Mesure du Handicap (SIMH). Le SIMH est le fruit d'un travail de 20 ans, de deux médecins : le premier est un « médecin rééducateur » français, docteur en anthropologie et

le deuxième, « médecin légiste » portugais. Leur étude a été consacrée sur la définition du handicap, et se base sur le fait que « le handicap n'est pas un fait médical mais un phénomène d'anthropologie sociale » (Hamonet, Magalhaes, De Jouvencel, Gagnon & Foltran, 2001, page 101). Ils proposent un système d'Identification et de Mesure du Handicap appelé SIMH.

Ils définissent quatre dimensions du SIMH :

- 1- Le corps
- 2- Les capacités
- 3- Les situations de la vie
- 4- La subjectivité

La quatrième dimension n'est pas présentée dans les trois modèles précédents, elle est spécifique à ce dernier modèle. Dans cette optique, un outil d'auto-évaluation a été conçu, le Handitest (Handitest, 2005), lequel donne à la personne handicapée l'opportunité d'évaluer elle-même dans quelle mesure elle aurait besoin d'une aide humaine à domicile. La subjectivité « apparaît comme l'axe clé de l'analyse du handicap et de la mise en place de la réadaptation » (Hamonet, Magalhaes, De Jouvencel, Gagnon & Foltran, 2001, page 103). C'est la dimension « la plus importante pour toute démarche d'adaptation-réadaptation » (Hamonet, 2000, page 39). Cette dimension s'ajoute aux trois autres (cf. figure 5, page 33).

Voyons de près le contenu de chacune des dimensions du SIMH :

- 1- Le corps : « Ce niveau comporte tous les aspects biologiques du corps humain, avec ses particularités morphologiques, anatomiques, histologiques et génétiques » (Hamonet, Magalhaes, De Jouvencel, Gagnon & Foltran, 2001 page 101)
Certaines modifications du corps d'origine pathologique (maladie ou traumatisme) ou physiologiques (effets de l'âge, grossesse...), peuvent entraîner des limitations des capacités. On voit donc que les modifications pathologiques ne sont pas les seules en cause.
- 2- Les capacités : « Ce niveau comporte les fonctions physiques et mentales (actuelles ou potentielles) de l'être humain, compte tenu de son âge et de son sexe, indépendamment de l'environnement où il se trouve. Les limitations des capacités

(réelles ou supposées), propres à chaque individu, peuvent survenir à la suite de modifications du corps mais, aussi, du fait d'altérations de sa subjectivité » (*ibid.*).

- 3- Les situations de la vie : « Ce niveau comporte la confrontation (concrète ou non) entre une personne et la réalité d'un environnement physique, social et culturel. Les situations rencontrées sont : les actes de la vie courante, familiale, de loisirs, d'éducation, de travail et de toutes les activités de la vie, y compris les activités bénévoles, de solidarité et de culte, dans le cadre de la participation sociale » (*ibid.*).
- 4- La subjectivité : « Ce niveau comporte le point de vue de la personne, incluant son histoire personnelle, sur son état de santé et son statut social. Il concerne tous les éléments subjectifs qui viennent compromettre ou supprimer l'équilibre de vie de la personne. Il représente le vécu émotionnel des événements traumatisants : circonstances d'apparition et d'évolution, annonce et prise de conscience de la réalité des faits et acceptation de vivre avec sa nouvelle condition » (*ibid.*). La dimension de la subjectivité s'ajoute aux trois autres qui sont représentées dans le schéma suivant (cf. figure 5) synthétisant les principes de base du modèle SIMH.

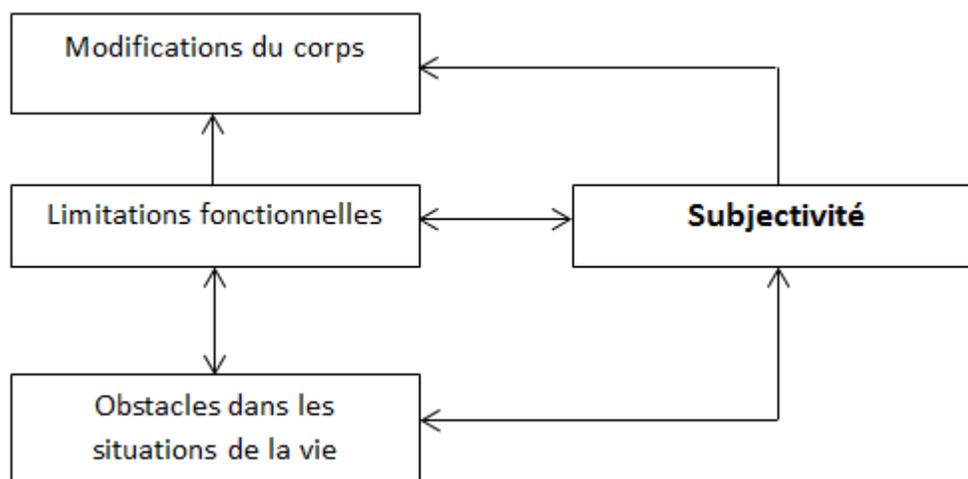


Figure 5: Représentation schématique du handicap selon le SIMH (Hamonet & Magalhaes, 2000)

La figure 5 montre le lien entre les trois dimensions du SIMH : le corps, les capacités et les situations de vie, chacune d'entre elle étant liée à la subjectivité laquelle est la dimension « la plus importante pour tout démarche d'adaptation-réadaptation » (Hamonet &

Magalhaas, 2000, page 39). Chaque personne vit donc le handicap à sa façon et de son point de vue.

Plusieurs chercheurs sont d'accord sur ce point : « Il y a handicap chaque fois que la personne rencontre, à un moment donné un obstacle dans l'accomplissement de l'une ou plusieurs activités. Ces obstacles peuvent être la conséquence de modifications du corps, des capacités ou de sa subjectivité, mais aussi de situations particulièrement exigeantes ou contraignantes pour l'individu » (Hamonet, Magalhaes, De Jouvencel & Gagnon, 2001, page 24).

« Les quatre dimensions identifiées dans la SIMH correspondent à quatre dimensions positives constituant tout être humain ». Le tableau 2 présente les correspondances entre les dimensions de la personne et celle du handicap selon le SIMH.

Tableau 2: Dimensions de la personne et du handicap selon le SIMH (Botokro Beguin, 2002).

La personne	Corps	Capacités	Situation de la vie	Subjectivité
Le handicap	Modifications du corps	Limitations fonctionnelles	Obstacles dans les situations de la vie	Subjectivité

Le tableau 2 présente clairement les points de ressemblance et de divergence entre une personne avec un handicap et une personne tout venante. Les deux sont constituées de quatre éléments. Mais le contenu de ces éléments change en fonction de la personne. Prenons le premier qui est le corps. Avec la présence d'un handicap le corps subit des modifications, ce qui entraîne des limitations fonctionnelles au niveau des capacités ; à leur tour ces limitations fonctionnelles créent des obstacles dans la situation de la vie. Toutefois, la subjectivité n'est pas atteinte car elle renvoie à un parcours personnel, elle est imprégnée par le vécu de la personne c'est quelque chose qui est en lien avec la personne elle-même.

Prenons l'exemple d'une personne tout venante qui a un rendez-vous au deuxième étage d'un immeuble, elle n'éprouve pas de difficultés pour atteindre son but car au niveau de son corps il n'y a pas de limitations particulières qui l'empêchent de prendre les escaliers,

elle a les capacités nécessaires pour le faire. De ce fait, elle vit une vie « normale », car elle n'a pas besoin des adaptations particulières pour participer aux activités proposées par la société. C'est donc une personne qui a une bonne image de soi dans la réalisation de cette tâche. Tandis qu'une personne sur chaise roulante vit la situation d'une façon différente. Les modifications au niveau de son corps l'empêchent de prendre les escaliers, de ce fait sa limitation fonctionnelle la met dans une situation handicapante. Elle ne peut pas vivre sa vie comme les autres, elle a besoin d'adaptations pour pouvoir dépasser les obstacles de la vie.

En guise de conclusion, après cet aperçu général sur les quatre modèles, CIH, CIF, PPH et SIMH, dans le but de définir le terme « handicap », il semble important de souligner quelques idées essentielles qui orienteront cette recherche et nous aideront à avoir des données pour le reste de notre travail.

Le but essentiel de ces quatre classifications consistait principalement dans l'évaluation des situations de handicap et l'élaboration des définitions adéquates. La présentation de certaines d'entre elles permet de relever qu'autrefois, c'était la personne « handicapée » qui portait seule le poids du handicap. Tandis que, depuis la loi de 2005, ce sont les facteurs environnementaux qui sont mis en question. De plus, avec le temps, la terminologie pour désigner une « personne handicapée » a évolué, pour devenir une « personne à besoin spécifique ». Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons l'expression « enfant à besoin spécifique », ou « élève à besoin spécifique », d'où la dénomination abrégée EBS. Car le travail est orienté vers eux.

Suite à ce progrès, il est très important de situer le handicap dans l'évolution sociale et culturelle de notre société. La lecture historique des regards portés sur le différent, le difforme, l'anormal ou, le « monstre » sont autant d'indicateurs de société sur la capacité à intégrer ou, à exclure, à protéger ou à supprimer le plus faible ou le plus différent (Inspection de l'Éducation Nationale, 2011). La notion même de handicap évolue, elle est construite et déconstruite au fur et à mesure de l'apparition de nouvelles théories et pratiques sociales (Ebersold, 1997 ; Demonet & Moreau De Bellaing, 2000).

Le langage est plus qu'un instrument de communication, il illustre la façon dont on se représente mentalement une réalité. Il n'est donc pas étonnant que les mots employés pour parler des personnes handicapées aient fait l'objet d'une remise en question parallèle à

l'évolution de leur place dans la société (Thomazet, 2006). De ce fait, la terminologie est réactualisée, en fonction de l'évolution sociale.

Ce changement dans le sens du terme utilisé pour désigner la population en question permet de constater que l'attitude à l'égard de la personne concernée a changé. L'évolution de la notion de handicap est nécessairement liée à la façon dont la société bouge. La place qui est réservée aux personnes handicapées dépend du regard que les autres leur portent. Il ne convient plus de nos jours d'utiliser des termes tels que « débilés, incurables, crétins, imbéciles, etc. » pour désigner les personnes en situation de handicap. Si, à une certaine époque, ces différents termes n'avaient nulle connotation négative, il n'en est pas de même aujourd'hui (Vallée-Tocqueville, 2009).

Le tableau 3 (cf. page 37) propose une lecture synthétique des différentes composantes du handicap et permet de résumer les éléments que nous venons d'exposer.

Tableau 3: Composantes du handicap présentées par chaque classification ou modèle (Botokro Beguin, 2002)

	CIH	CIF	PPH	SIMH
Dimension corporelle	Déficiences	Fonctions organiques et structures anatomiques (intégrité - déficience)	Systèmes organiques (intégrité - déficience)	Modifications du corps
Dimension des capacités à effectuer une tâche	Incapacités	Activité (activité - limitation d'activité)	Aptitudes (capacités - incapacités)	Limitations fonctionnelles
Dimension de la réalisation de tâches en situation de vie quotidienne	Désavantage social	Participation (participation - restriction de participation)	Habitude de vie (participation sociale - situation de handicap)	Obstacles dans les situations de vie
Dimension environnementale		Facteurs environnementaux	Facteurs environnementaux (facilitateur - obstacle)	
Dimension de l'apparition de maladies ou d'accidents		Problèmes de santé (trouble ou maladie)	Facteurs de risques (cause)	
Dimension de la personne		Facteurs personnels (attributs de la personne, facteurs internes affectant le fonctionnement)	Facteurs personnels (âge, sexe, identité, socioculturelle, systèmes organiques aptitudes...)	Subjectivité (point de vue de la personne et vécu émotionnel)

Le tableau 3 affiche les quatre classifications du handicap ainsi que les dimensions abordées dans chacune d'entre elle. Parallèlement à l'évolution de la terminologie, nous remarquons que chaque période a des appellations spécifiques, et de nouveaux domaines

qui entrent en jeu. En d'autres termes, la différence est toujours présente, seul son nom varie. Ce qui nous permet d'évoquer ici l'idée de Stiker :

« Une société sans handicap est par définition une utopie. Une fois éliminé ce qu'aujourd'hui nous appelons handicap, d'autres différences apparaîtront inacceptables qui viendront se substituer aux catégories actuelles, renforçant intolérance et exclusion. Choisir d'accueillir et d'appivoiser les différences qui nous font peur permet de contribuer à la construction d'une société plus ouverte et plus sereine » (Ville & Ravaud, 2003).

Etant donné que cette recherche concerne la société française, examinons où se situent les lois de cette dernière par rapport au handicap.

1.3 Les approches françaises du handicap

La politique en faveur des personnes handicapées en France trouve ses racines dans l'histoire (Didier-Courbin & Gilbert, 2005). C'est Louis XIV qui, le premier, se préoccupe de réparer aux blessés de guerre les conséquences de leur handicap, en créant l'institution des Invalides, destinée à héberger les vétérans devenus inaptes au travail. En 1919, dans le même esprit, le ministère des Anciens Combattants institue un barème d'évaluation des handicaps subis par les victimes de la Grande Guerre, afin d'établir un système cohérent pour le calcul de leur pension d'invalidité. Notons que ce barème est resté en vigueur jusqu'en 1993, y compris pour les invalides civils (*ibid.*).

Cette même logique de réparation prévaut dans la loi 1898 sur les accidents de travail dans le civil, qui impose à l'employeur d'indemniser financièrement les infirmités acquises dans le cadre du travail. L'employeur peut souscrire à une assurance pour faire face à cette obligation.

Parallèlement, dès 1909, le ministère de l'Instruction Publique, lance, dans quelques écoles primaires, des classes de perfectionnement destinées aux enfants décrits alors comme « anormaux d'école ». L'objectif déclaré était de leur éviter de devenir délinquants en leur permettant de gagner leur vie. En 1949, la loi Cordonnier introduit une assistance aux infirmes (*ibid.*).

Toutefois, le terme handicap a été intégré officiellement dans le Dictionnaire de l'Académie française dès 1913 : il a été utilisé par les travailleurs sociaux et par les associations prenant en charge les personnes présentant des « infirmités » ou des « incapacités »,

comme moins négatif ou réducteur que ces derniers termes, surtout à partir des années 1950 (Hamonet & Magalhaes, 2003).

En 1950, le terme « handicap » est utilisé pour désigner un « désavantage », une « infériorité ». De ce fait, ce mot signifie « une personne présentant une déficience physique ou mentale qui l'empêche de travailler normalement » (Robert, Rey & Rey-Debove, 1977, page 1213). C'est avec l'arrivée de la Sécurité Sociale, qui permet de les financer, que de nouvelles institutions se développent, avec des équipements variés, pour tenter d'apporter une réponse adaptée, d'abord pour les enfants handicapés, ensuite pour les adultes. Leur finalité est de leur permettre de se réintégrer dans le monde du travail (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

En France, l'adoption de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées fait de leur intégration une obligation nationale et initie les premières mesures visant à l'accessibilité de la cité. Elle constitue le socle de la politique sociale sur le handicap pour les trente années à venir (Ravaud & Fougeyrollas, 2005). Parue en 1975 au terme de longs débats, cette loi améliore les conditions de vie des personnes handicapées, même si elle traduit bien l'ambivalence portée par la notion de handicap : d'une part, elle déclare l'obligation nationale d'intégrer dans le milieu ordinaire les personnes handicapées et d'autre part, organise la prise en charge du handicap dans des institutions spécialisées.

Le handicap n'était toutefois, en France, défini dans aucun texte à ce stade. Même la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées, qui organise les institutions sociales et médico-sociales dédiées aux populations à besoins particuliers, si elle marquait la reconnaissance du handicap, n'en donnait aucune définition. Ce n'est qu'à partir de 1993, avec la nouvelle CIF de l'OMS, que le handicap s'apprécie par un taux d'incapacité, évalué sur la base d'un guide-barème, fortement inspiré de la CIH. Aujourd'hui, les principes de la CIF se sont intégrés à notre société et font partie intégrante de notre paysage social. Depuis, de nombreuses mesures concernant les populations à besoins spécifiques et touchant à l'accès à l'emploi, à l'adaptation du cadre de vie et de travail, sont venues enrichir le droit commun. Notons, en particulier, les deux réformes intervenant sur la loi française de 1975, à savoir celle de 2002, restructurant les institutions, et celle de 2005, affirmant l'égalité des droits et des chances.

Arrêtons-nous un instant pour examiner ce que la loi d'orientation de 1975 et les deux réformes qui l'ont suivie, celle de 2002 et surtout celle de 2005, ont apporté de nouveau dans le paysage du handicap (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

Le début de la reconnaissance officielle du handicap est marqué par un rapport publié en 1969 (Bloch-Lainé, 1969), lequel s'intéresse à la personne et aux conséquences qu'elle subit plutôt qu'aux causes du handicap. Ce débat va contribuer à la préparation de la loi du 30 Juin 1975. Comme le stipule Blanc (1999 page 19), « à l'heure où le plan [VI^e] s'interroge sur l'avenir des populations défavorisées, ce rapport va avoir beaucoup d'échos car il officialise les interrogations des spécialistes ». Bloch-Lainé (1969) propose une formulation qui annonce le changement de référentiel qui apparaîtra dans la loi du 30 Juin 1975 : « Dans le type de société où nous vivons, le fondement le plus sage de la solidarité en faveur des « inadaptés » paraît être le principe, ou plutôt l'objectif, de « l'égalité des droits » (Bloch-Lainé, 1969, page 18). Par cette formulation il met en évidence la façon dont l'État s'est reposé sur l'initiative privée pour les questions relatives à l'éducation ; la formation et la prise en charge des personnes handicapées n'entrant pas dans le champ des politiques publiques. Il souligne de fait l'inégalité d'accès à certains biens publics qui en découle pour nombre de personnes handicapées (*ibid.*).

Ce rapport a été suivi de la loi d'orientation de 1975, qui pose les jalons de la politique française en vigueur aujourd'hui : le droit de la personne handicapée au maintien en milieu ordinaire chaque fois que possible. Cette loi représente la transition entre une logique d'assistance et une logique de solidarité. Elle pose le fondement juridique de l'intégration scolaire (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

Dès son article premier, la loi d'orientation (numéro 75-534 du 30 Juin 1975) décrète que « la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale ». Notons que ce premier article a été amendé et renforcé par la réforme de modernisation sociale de 2002, qui induit la restructuration des institutions grâce à l'ajout de la dimension de compensation du handicap, annonçant les évolutions législatives actuelles (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

Par ailleurs, la loi de 1975 organise l'effort des institutions, en séparant l'effort consacré aux enfants de celui consacré aux adultes. Dans le but de désigner la personne comme handicapée, afin de lui ouvrir l'accès au dispositif d'intégration, elle crée, dans chaque département (*ibid.*) :

- une commission pour les enfants, la commission départementale d'éducation spéciale (CDES) compétente pour tout ce qui concerne les enfants handicapés de 0 à 20 ans ;
- une commission pour les adultes, la Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel (COTOREP) compétente pour les aides sociales (allocations et hébergement) et le travail.

A ce stade, le handicap n'est toujours pas défini : « est handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions... » (Risselin, 1998). De fait, la question du handicap était encore peu approfondie. Les termes employés (tels que : infirmes, invalides) se réfèrent à cette date à des suites physiques de maladies ou d'accidents, et n'incluent pas ouvertement des troubles de fonctions intellectuelles, comme les arriérations et la maladie mentale, ces dernières relevant de la psychiatrie ou de la pédagogie.

Même l'approche médicale, à savoir le diagnostic des médecins *ad hoc* formés pour repérer les handicaps dans le but de les soigner pour contrer leur processus morbide, ne fournit aucun indice pratique sur l'état de la personne handicapée, principalement lorsqu'il s'agit de sa vie quotidienne et de l'accomplissement de son rôle social.

C'est alors qu'intervient, en 1980, le modèle de la CIH, proposé par l'OMS, et qui définit trois autres plans, qui sont le lien entre le processus morbide et le « résultat » sur l'état de la personne au sein de son milieu de vie. Il s'agit des concepts traduits en français par « déficiences » (lésion de l'organe ou de la fonction), « incapacités » (restrictions du fonctionnement de la personne) et « désavantages » (subis par la personne dans la vie sociale).

Ces concepts sont la base de la Nomenclature des déficiences, incapacités, désavantages, publiée par deux arrêtés identiques, l'un du ministère des Affaires sociales en 1988, et l'autre du ministère de l'Education Nationale en 1989, dont le but est de définir les handicaps dans « les travaux statistiques et les études » (Didier-Courbin & Gilbert, 2005, page 212). Ils ont donc influencé la présente politique française en faveur des personnes

handicapées, visant à reconnaître une différence, le handicap, et générant la mise en œuvre d'actions destinées à en atténuer l'incidence d'exclusion (Didier-Courbin & Gilbert, 2005). Notons, dans le cadre de la « grande loi » de 1975, le décret n° 75-535 du 30 juin 1975, concernant les institutions publiques et privées. Ce texte consacre le champ médico-social déjà conçu, au cours des années 50, pour les enfants « handicapés ou inadaptés ». L'Etat y confirme son engagement par le biais de l'Education Nationale, mettant à disposition des moyens d'enseignement, complétés par l'assurance maladie pour financer le reste de la prise en charge (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

En réformant la loi du 30 Juin, la France s'aligne avec les textes internationaux auxquels elle a adhéré. En effet, cet accord admet que le handicap est une notion relative qui questionne nos normes sociales sur leur approche du principe général de la non-discrimination, or ce principe oblige la collectivité nationale à garantir les conditions de l'égalité des droits et des chances aux personnes handicapées, quelle que soit la nature de leur handicap (Gayraud, 2006).

Depuis, de nouveaux décrets ont précisé les variantes du droit posé par la loi de 1975, le renforçant : notons la loi d'orientation des transports intérieurs du 30 décembre 1982, laquelle stipule des mesures particulières pour les personnes à mobilité réduite ; la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 réaffirmant le principe de l'obligation éducative en faveur des enfants handicapés et la priorité à l'intégration scolaire. Enfin, la loi du 13 juillet 1991 relative à l'accessibilité des locaux d'habitation, des lieux de travail et des installations recevant du public. Ces instruments juridiques ont favorisé l'autonomie des personnes handicapées et leur intégration dans le milieu ordinaire de vie (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

Le 11 février 2005, un deuxième amendement intervient sur la loi de 1975, introduisant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. L'amendement est notable, car il rassemble des dispositions soutenant la non-discrimination à l'égard des personnes handicapées, à travers différentes législations de droit commun (éducation, logement, transports...) et des mesures spécifiques visant à compenser le handicap et à faciliter l'accès aux droits et l'accès à la vie sociale et publique des personnes handicapées.

La loi de 2005 vise un double objectif (*ibid.*) :

- Garantir la solidarité envers les personnes dont la situation de handicap nécessite des mesures d'accompagnement spécialisées ou l'attribution d'une compensation financière et encourager la lutte contre la discrimination.
- Faciliter l'autonomie de tous ceux qui peuvent s'intégrer dans le milieu de vie ordinaire (Lasnier, 2003) en éliminant les obstacles de nature à contrarier cette autonomie.

Au lieu d'une centration excessive sur la personne handicapée, comme c'était le cas dans la loi de 1975, la loi tente d'articuler deux niveaux : le niveau de la définition des droits garantis aux personnes, le niveau des adaptations nécessaires de l'environnement (Plaisance, 2002). La nouvelle loi aborde donc le handicap d'une manière plus pratique, qui prend en compte l'environnement de vie de la personne. Elle prévoit la mise en œuvre de politiques de prévention, de réduction et de compensation du handicap. Elle incite à des programmes de recherche sur le handicap visant à améliorer l'accès aux soins et aux avancées thérapeutiques et technologiques. C'est ainsi qu'après deux années de préparation, la loi permet à la France de s'engager sur la voie de la réforme et réorganisation de l'ensemble du dispositif en faveur des personnes handicapées, notamment par la mise en place de maisons départementales des personnes handicapées, maisons encadrées par une équipe pluridisciplinaire.

Pour la première fois, une loi française fonde une définition légale du handicap inspirée de la classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé établie en 2001 par l'OMS (Gayraud, 2006). Celui-ci est défini dans l'article 2 de la loi numéro 2005-102 du 11 février 2005 comme suit : « Art L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant » (Legifrance, 2005).

Avec cette définition, nous retrouvons celle du modèle original de Wood qui met en valeur le fait que le handicap est le résultat d'une interaction entre certaines caractéristiques

d'une personne et des éléments de la situation dans laquelle elle est placée (Rossignol, 2010).

En se basant sur cette définition nous constatons qu'une personne est dite « handicapée » à partir du moment où l'une de ses grandes fonctions vitales est « altérée » d'une façon prolongée ou permanente, et non de façon temporaire comme la moindre maladie. Cette définition permet de cibler davantage la population considérée comme porteuse de handicap.

Dans cette loi, il existe bien, conformément à la CIF, une définition légale des avantages octroyés à la personne handicapée, laquelle comprend la notion de limitation d'activités et de restriction de participation sociale ainsi que le rôle de l'environnement. Cependant, les processus à mettre en place pour l'application de la loi présupposent une désignation préalable de la personne comme handicapée, si elle veut se voir autorisée à demander une compensation, et à faire valoir un droit à l'évaluation du handicap et à l'élaboration d'un plan personnalisé de compensation. Or, seule une évaluation bien conduite permet d'apprécier les restrictions d'activité et de participation sociale, conséquences des déficiences, qui constituent le handicap. Cette évaluation relève à présent des maisons départementales. En effet, le système d'information en matière de handicap en France va se structurer autour des nouveaux dispositifs mis en place par la loi du 11 février 2005 : les maisons départementales des personnes handicapées et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. Ces points seront développés dans la partie 3.7 (page 131) « la scolarisation des élèves à besoins spécifiques ».

En guise de conclusion, cette partie a permis de retracer l'histoire de la notion du handicap et d'aboutir au modèle utilisé de nos jours pour en décrire le concept et donner une définition opérationnelle du handicap. En effet, cette notion a subi beaucoup de modifications et de clarifications au fil du temps. Cette évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap a amené une reconnaissance de la place des facteurs environnementaux dans la marginalisation et l'exclusion sociale des personnes en question. Parallèlement à l'évolution terminologique, des lois ont été élaborées pour améliorer les conditions de vie des personnes présentant un handicap. L'une de ces conditions est l'intégration scolaire qui est posée par la loi d'orientation de 1975, ce qui a abouti à la création de structures telles le CDES. Ajoutons que la loi du 11 février 2005,

annonçant l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a introduit des dispositions pour encourager la non-discrimination. Cela est fait à travers différentes législations de droit commun, mais ce qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est le niveau éducatif où des mesures particulières ont été mises en place pour compenser le handicap et faciliter l'accès aux droits à l'éducation. De même, la loi a pris en compte l'environnement de la personne tout en proposant des politiques de prévention, de compensation et de réduction du handicap. Ce qui rejoint d'une façon ou d'une autre l'origine du mot « handicap » où la personne présentant un handicap est avantagée. Au niveau de l'éducation des EBS, l'avantage réside dans le fait qu'elle s'adapte à leurs difficultés sous différentes formes, telles que le recours à l'accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide-individuelle (AVS-I) ou un auxiliaire de vie scolaire pour l'aide -mutualisée (AVS-M) et à des matériels pédagogiques adaptés concourant à rendre possible l'accomplissement de la scolarité (Ministère de l'Education Nationale, 2012).

Rosignol a comparé la vie sociale à une compétition sportive, dans le cadre de cette thèse, nous rapprochons l'éducation ou l'apprentissage des EBS à une compétition sportive, au sein de laquelle la réussite scolaire repose sur des compétences, et le handicap de l'élève est perçu comme un obstacle qui affecte les chances d'acquérir ces dernières et de réussir au niveau scolaire.

Comme déjà présenté le champ du handicap est très vaste, contenant plusieurs déficiences où chacune demande des adaptations propres à elle. Ainsi que précisé dans l'introduction de cette recherche, notre étude n'abordera pas toutes les formes de handicap, mais ciblera plutôt une déficience bien déterminée, la déficience intellectuelle. C'est ce dont il sera question dans le chapitre suivant cette thématique issue du concept du handicap.

2 La déficience intellectuelle

Ce deuxième chapitre a pour objectif de poser un cadre théorique amenant une compréhension approfondie de la déficience intellectuelle, de ses caractéristiques, et de situer les difficultés des EDIL surtout au niveau éducatif. Il se divise en cinq parties. En premier lieu, nous exposerons l'histoire de la déficience intellectuelle, tout en montrant l'évolution de sa terminologie dans le temps. En second lieu, nous aborderons brièvement la situation de la déficience intellectuelle en France et de la scolarisation des EDIL. Par la suite, nous examinerons plusieurs définitions du concept « déficience intellectuelle », ainsi que leurs explications et les mots clés qui les caractérisent, dans le but de mieux cerner la population objet de cette recherche.

En troisième lieu, nous distinguerons les caractéristiques cognitives et affectives de la déficience intellectuelle. Ensuite, nous verrons ses principales causes. Enfin, nous traiterons brièvement les diverses catégories de déficience intellectuelle.

2.1 Historique de la déficience intellectuelle

Les termes utilisés pour désigner une personne présentant une déficience intellectuelle ont changé avec le temps : « débile, imbecile, idiot, morio (dans l'ancienne Rome), moron (aux Etats Unis d'Amérique dans les années 1920), arriéré mental, crétin, handicapé mental, handicapé intellectuel, déficient mental, retardé mental, retardé intellectuellement, et plus récemment, personne présentant une déficience intellectuelle, un niveau très faible, un retard mental, retard intellectuel, une incapacité intellectuelle, personne à besoins particuliers, etc. » (Carlier & Ayoun, 2007, page 15).

La déficience intellectuelle a d'abord été perçue comme étant une punition infligée par Dieu en raison de fautes commises : elle a longtemps fait l'objet d'attitudes de rejet et d'exclusion, ou, à l'inverse, d'attitudes de protection dont la motivation essentielle était la crainte, ce qui provoquait un certain malaise. A la fin du moyen âge, les personnes présentant une déficience intellectuelle étaient enfermées dans « des hôpitaux généraux » ou « asiles » où plusieurs pathologies étaient présentes. C'est avec Philippe Pinel (Liberman, 2007) un grand médecin parisien, en pleine Révolution française, qu'un changement survient, lorsqu'il plaide et obtient de la Convention la libération des

enchaînés et la séparation des fous et autres possédés de la masse des délinquants et asociaux. C'est « la première reconnaissance officielle du fou » (*ibid.*, page 7). Cependant, la société n'est pas encore prête à intégrer ce dernier, qui lui reste difficile à comprendre, et maintient donc son isolement mais dans des conditions particulières concédées à Pinel.

Pour Pinel, « les aliénés, loin d'être des coupables qu'il faut punir, sont des malades dont l'état pénible mérite tous les égards dus à l'humanité souffrante ». De même, « les aliénés qui jusqu'alors ont été traités beaucoup plus en ennemis de la sécurité publique qu'en créatures déchues dignes de pitié doivent être soignés dans des asiles spéciaux » (Senon, Rossinelli & Pascal, 2007, page 100). Pinel propose le « traitement moral de l'aliénation ». Il soumet ce point de vue au moment-même où le droit pénal intègre, de son côté, dans le système de sanction des infractions, la présence ou l'absence de l'élément moral : il ne saurait y avoir crime sans intention de le commettre. La séparation tranchée entre criminel responsable et aliéné irresponsabilisé devient logique, à ce stade (*ibid.*).

Le terme « moral » dans l'esprit de Pinel comme d'ailleurs de beaucoup de ses contemporains, comme par exemple Cabanis, voulait dire « se préoccuper du moral du malade, et ne pas le considérer comme un objet ou un animal » (Baruk, 1977, page 156).

Pinel considère les fous comme étant des personnes malades, et, en compagnie de son élève Esquirol, il met au point une méthode d'observation des troubles et désordres mentaux dans le but de leur classification, afin de trouver les traitements *ad hoc*. C'est ainsi qu'avec Pinel et Esquirol, la Révolution Française libère le dément de ses chaînes et crée l'asile, pour protéger l'aliéné des mauvais traitements pratiqués à son encontre depuis le XVIIème siècle. Cette mesure conduira à la promulgation de la loi de 1838 relative à l'internement des malades mentaux, promouvant un cadre légal à cette branche de la médecine.

Mais qu'entendons-nous par le terme asile ? L'origine de ce mot remonte au terme grec *asulon*, signifiant lieu inviolable, ou refuge. Il désigne notamment les établissements où sont soignés les malades mentaux (Metais, 2011). C'est au tout début du XIXème que les premiers asiles font leur apparition en France, sous l'instigation du psychiatre Jean-Etienne Esquirol, disciple de Pinel. En effet, dans son ouvrage « Des établissements des aliénés en France et des moyens d'améliorer le sort de ces infortunés », présenté en 1818 au ministère de l'Intérieur, Esquirol propose de construire des bâtiments spécifiques dédiés au traitement des malades mentaux qui jusqu'alors, ne pouvaient être reçus que dans les

hospices, les hôpitaux, les maisons de force ou les dépôts de mendicité, mêlés aussi bien aux criminels qu'aux indigents. Esquirol ne se contente pas de suggérer la construction de ces bâtiments spécifiques aux malades mentaux, il ajoute qu'il en faudrait un par département, et propose de les nommer : « asile ». « Je voudrais qu'on donnât à ces établissements un nom spécifique qui n'offrît à l'esprit aucune idée pénible, je voudrais qu'on les nommât asile » (*ibid.*).

Profondément philanthrope, Esquirol est animé par le désir de ne pas soumettre le malade mental à l'humiliation. L'art de construire des asiles pour malades mentaux date de cette période, et l'asile devient alors un véritable centre de soins, lançant dans le même temps l'expansion de la psychiatrie (*ibid.*).

A cette époque, Esquirol se penche de près sur une forme particulière de la folie « l'idiotie », cette dernière « n'est pas une maladie, c'est un état dans lequel les facultés intellectuelles ne sont jamais manifestées ou n'ont pas pu se développer assez pour que l'idiot ait pu acquérir les connaissances relatives à l'éducation que reçoivent les individus de son âge et placés dans les mêmes conditions » (Esquirol, 1838, page 76).

Bientôt, il distingue une forme plus bénigne de l'idiotie, qu'il appelle « imbécilité ». Les imbéciles « sont généralement bien conformés, ils jouissent des facultés affectives et intellectuelles mais à un degré moindre que l'homme parfait (...) Quelle que soit l'éducation qu'ils reçoivent, les imbéciles n'atteignent pas la hauteur de la raison, la validité des connaissances et l'étendue des connaissances... » (*Ibid.* page 79). C'est ainsi que le terme « idiotie » est utilisé par Esquirol pour désigner le degré le plus bas de la déficience intellectuelle, pour lui dans cette catégorie « l'instinct domine toutes les facultés... ». En conclusion, avec Esquirol, la question de l'inné et de l'acquis est posée.

Esquirol qualifie la déficience intellectuelle comme « un état déficitaire global, une condition pathologique dans laquelle les facultés intellectuelles ne se développent pas » (Lambert, 1981, page 12).

Entre 1850 et 1870, Esquirol et son disciple Seguin essaient de mettre en place des unités spécifiques dans les hospices de Bicêtre pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, et élaborent des méthodes pédagogiques.

Edouard Seguin se distingue en développant pour la première fois une méthode d'éducation appropriée aux « jeunes idiots et jeunes imbéciles ». En 1846, il écrit :

« L'opinion, malheureusement accréditée, que l'idiotie est incurable, est une opinion fautive » (Carlier & Ayoun, 2007, page 16). Cette conviction de l'existence d'un traitement possible pour l'idiotie est considérée comme une première.

En 1800, Jean Itard s'intéresse à l'étiologie, à l'origine de l'état de l'enfant. Pour lui, les causes organiques ou celles liées aux conditions de vie doivent être prises en compte par l'éducation. « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait » (Kant, 1981, page 37). C'est ainsi qu'il retire Victor des catégories de l'arriération (Frankard et Render, 2004). « L'homme n'est que ce qu'on le fait être » (*ibid.*, page 29), il ne naît pas armé pour la vie (*ibid.*). Il ne prend « sa place éminente marquée dans la nature » (Itard, 1801, cité par Frankard & Render, 2004, page 29) que par l'éducation au sein de la société. Jean Itard décide donc d'éduquer « Victor de l'Aveyron », qui semble bien avoir été le premier enfant sauvage ayant fait l'objet d'une tentative d'éducation (Rondal, J-A., 2010). Cet enfant qui avait été abandonné tout petit dans la forêt, mais avait survécu en observant et imitant les comportements des animaux, Itard est intervenu et a entrepris son éducation (*ibid.*).

Victor reste muet, privé de « sentiments humains », en dépit de quelques progrès. Itard baisse les bras et renonce à ses expériences. Malgré cela, son exemple est bientôt suivi et sa tentative a servi comme un modèle pour les années suivantes, aussi bien aux Etats Unis d'Amérique qu'en Allemagne, ce qui a contribué à l'inauguration d'institutions spécifiques pour accueillir des enfants « idiots ». Victor a donc été le premier enfant déficient à bénéficier d'une tentative de prise en charge pédagogique (Carlier & Ayoun, 2007).

Cette présentation souligne qu'il y a une différence entre la position d'Esquirol et celle d'Itard. Esquirol élabore une classification des arriérés mentaux, afin de distinguer le degré d'atteinte des personnes, tout en donnant à chaque niveau sa définition et les caractéristiques de la personne en question. Avec son disciple Seguin, ils mettent en place des méthodes pédagogiques adaptées pour ces personnes.

Tandis qu'Itard s'est penché sur une autre hypothèse, selon laquelle Victor n'est pas un malade mental ou un idiot mais plutôt un enfant affecté d'un retard sérieux aux niveaux affectif et cognitif en raison des conditions dans lesquelles il a vécu. Il a voulu prouver que les EDI ont un retard à cause de leur manque d'expérience dans la vie. De ce fait, il a eu recours à l'éducation de Victor de l'Aveyron, dont nous venons de présenter l'histoire. Itard

estime contre l'avis de Pinel que Victor n'est pas un idiot abandonné, mais un enfant qui parce qu'abandonné présente cet état (Frankard & Render, 2004, page 28).

C'est à la fin du XIX^{ème} siècle, que la « débilité mentale » est considérée comme une « insuffisance de moyens intellectuels » (Fleur, 2009, page 22), qui peut contribuer à l'échec scolaire, en d'autres termes, c'est une incapacité de répondre aux exigences établies par la société. C'est alors qu'une distinction s'établit entre les « anormaux d'école » et les « anormaux d'asile », ces derniers étant considérés comme plus déficients que les premiers. Le 15 avril 1909, une loi a été élaborée dans le but de créer des « classes de perfectionnement » pour « les enfants arriérés ». Dès lors, la question de l'inadaptation est posée, et le mot « débilité » devient le terme consacré pour désigner les déficiences intellectuelles. C'est à partir de 1881, avec l'obligation de scolarisation en France, que la déficience intellectuelle est traduite en « insuffisance de moyens intellectuels » et qu'on lui attribue la responsabilité de l'échec scolaire.

Au début du XX^{ème} siècle, Binet et Simon élaborent « une mesure scientifique de l'intelligence », le quotient intellectuel. Cette mesure permet d'orienter les enfants rencontrant des situations d'échec scolaire vers des écoles plus adaptées, dont les critères pour l'admission des élèves sont fondés sur les tests d'intelligence (QI), destinés à mesurer l'âge mental. Le QI (cf. Annexe A) se traduit généralement en un nombre, à l'aide de la formule: $QI = \text{âge mental} / \text{âge réel} * 100$ (Amiel-Tison, Gosselin 2008, page 46). Le QI ainsi que ses composantes seront développés ultérieurement dans la partie « la définition de la déficience intellectuelle » (ibid., page 46). C'est avec Binet et Simon que les premières tentatives de classifications des individus handicapés mentaux sont apparues (Lambert, 1981, page 12).

Par la suite, en 1966, Zazzo et d'autres chercheurs s'intéressent à comprendre le développement des enfants en question, ils soulignent que la « déficience mentale est une insuffisance intellectuelle d'origine biologique, provenant d'une condition génétique ou d'un accident précoce, par exemple, et donc irréversible, compatible avec l'acquisition scolaire de base, mais ne permettant pas d'atteindre un minimum intellectuel exigé par l'école » (Zazzo, 1971, page 31)

Le tableau 4 résume l'évolution de la terminologie de la déficience intellectuelle à travers le temps.

Tableau 4: L'évolution terminologique de la déficience intellectuelle

Date	Protagoniste	Action	Terminologie
En pleine révolution française	Pinel	Traitement moral de l'aliénation	Les aliénés
Début du XIXème siècle	Esquirol + Pinel	Création des asiles	
	Esquirol	Classification des arriérations mentales	. Les idiots (le degré le plus bas de la déficience intellectuelle) . Les imbéciles
1800	Itard	La normalité constitutionnelle et génétique mais l'absence d'expérience de l'environnement	
	Seguin	Développement d'une méthode d'éducation appropriée	. Les idiots . Les imbéciles
Entre 1850 et 1870	Esquirol + Seguin	Elaborations des méthodes pédagogiques	. Les idiots . Les imbéciles
Fin du XIXème siècle		Insuffisance des moyens intellectuels	La débilité mentale
1909	La loi du 15 Avril 1909	Création des classes de perfectionnement pour les enfants débiles	La débilité
XXème siècle	Binet + Simon	Elaboration d'une mesure scientifique de l'intelligence	La classification des personnes handicapées mentaux : (retard mental : léger, moyen, grave, profond)
1966	Zazzo	La déficience mentale est une insuffisance intellectuelle d'origine biologique, provenant d'une hérédité ou un accident précoce.	La déficience mentale

Nous pouvons donc voir que le XXème siècle est certainement le plus riche en réflexion et en évolution. Cet aperçu général sur l'histoire de la déficience intellectuelle permet de relever qu'un changement remarquable s'opère au niveau de la terminologie. Cela peut être dû à plusieurs raisons, notamment le désir d'éliminer les termes discriminatoires, comme par exemple le mongolisme, pour désigner la trisomie 21, ou stigmatisant, comme les mots : idiot, imbecile, débile. Ces mots sont devenus stigmatisant parce qu'ils sont tombés dans le langage courant mais qu'ils ne l'étaient pas forcément au début de leur usage (Carlier & Ayoun, 2007).

Notons également l'évolution au niveau de l'explication de l'origine de la déficience, qui permet de cibler davantage le mode d'intervention auprès des personnes présentant une incapacité intellectuelle. De même, elle oriente ces enfants vivants des situations d'échec scolaire vers des structures plus adaptées et adéquates à leur situation. Cette déficience n'est plus vue comme une punition infligée par Dieu. Ainsi, ces personnes ne sont plus exclues de leur société mais plusieurs cadres ont été créés pour favoriser leur participation et leur inclusion dans leur milieu. De plus, cette évolution se retrouve à chaque fois qu'il y a de nouveaux éléments qui justifient les causes de la déficience intellectuelle.

Le concept de la déficience intellectuelle a été présent dans tous les temps et dans toutes les civilisations. Au vu des approches françaises dans l'histoire de la déficience intellectuelle, comment la situation actuelle est-elle perçue dans ce pays qui accueille cette recherche ?

2.2 La situation de la déficience intellectuelle en France

D'après Juhel (2000), cela fait quelques années que les gouvernements successifs, en France, reconnaissent à la personne ayant une déficience intellectuelle des droits et besoins, tout comme les autres citoyens. Examinons ici ces droits dans le détail.

Pour élaborer cette partie nous avons eu recours à Juhel (2000), qui a abordé la situation de la déficience intellectuelle dans son ouvrage « La déficience intellectuelle : connaître, comprendre, intervenir »

Jusqu'au XVIIIème siècle, la France est encore essentiellement un pays agricole et artisanal. C'est avec le développement industriel du début du XIXème siècle que l'organisation sociale se modifie, et que l'on assiste aux migrations de la population des villages vers les villes. La

famille traditionnelle évolue alors, de son sens large regroupant toute la parenté, vers son sens restreint, se limitant aux parents et à leurs enfants. Cette évolution a des conséquences directes sur la société, les personnes les plus démunies se retrouvant sans le soutien matériel de la communauté familiale.

C'est à cette même époque, à partir de la 2^{ème} moitié du XVIII^{ème} siècle, que la société prend conscience du fait qu'elle se contentait simplement de permettre aux personnes handicapées de survivre et que cela n'est pas suffisant dans une société évoluée. Certains se consacrent alors à rechercher des méthodes pour améliorer le niveau de vie des personnes handicapées. C'est ainsi que l'abbé de L'Epée élabore en 1755 une première communication gestuelle pour les enfants sourds, et Valentin Haüy invente en 1780 la méthode Braille pour les jeunes enfants aveugles. Leurs résultats encouragent un groupe de médecins et de pédagogues, qui se consacrent alors à élaborer des méthodes d'éducation ciblant les enfants présentant une déficience intellectuelle. C'est là qu'interviennent les travaux du docteur Itard, précédemment cité, avec le cas célèbre de Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron (1805), ainsi que ceux de Seguin qui propose en 1830 une pédagogie adaptée, et ceux du médecin Bourneville, qui ouvre en 1893 le premier institut médico-pédagogique. Le mouvement prend de l'ampleur et le début du XIX^{ème} siècle voit les travaux novateurs de Binet en France (1911), de Montessori en Italie (1910) et de Decroly en Belgique (1920). Bien que limitées, leurs recherches peuvent être considérées comme le point de départ du courant médicopédagogique.

Les autorités politiques et l'opinion publique, s'inspirant de l'élan de ce nouveau courant de pensée, modifient leur perception des personnes handicapées. Ces « incurables », « idiots », « imbéciles », « arriérés », « demeurés » et « insensés », comme on les nommait jusque-là, vont devenir l'objet de soins curatifs, d'essais pédagogiques et de tentatives d'éducation adaptée.

La création en France de la Sécurité sociale (1945) et l'apparition de décrets successifs permettent de mettre en place les conditions nécessaires à une approche psychopédagogique et médico-sociale dans le traitement des enfants handicapés. C'est alors que les instituts médico-pédagogiques prennent un essor très important. Parallèlement, la création des associations des parents d'enfants handicapés (UNAPEI, 1956) va prendre une place déterminante dans le cadre de ce nouveau courant de

pensée. Ainsi, vers 1960, les intervenants puisent dans la psychologie et la psychanalyse, considérant que ces disciplines éclairaient d'un jour nouveau la question des objectifs éducatifs à poursuivre et des méthodes d'intervention à adopter. La psychologie génétique du développement intellectuel élaborée par Jean Piaget (1960) offre de nouvelles pistes pour la mise en place de méthodes et de programmes d'intervention. Les travaux de Zazzo (1969) et de Mises (1975) permettent de comprendre certaines déficiences intellectuelles. C'est d'ailleurs ce dernier qui a ouvert la voie à une vision psychodynamique de la déficience intellectuelle. Ses recherches indiquent que les difficultés intellectuelles sont liées à « un défaut d'investissement de l'activité mentale ayant pour origine une relation précoce inadéquate avec l'environnement humain » (Juhel, 2000, page 27).

Dans les années 1970, le courant de « normalisation et d'intégration » de la défense des droits des personnes handicapées voit le jour. La loi d'orientation de 1975 et la publication du rapport Lassy en 1982 viennent s'inscrire dans le cadre de cette mouvance, qui va modifier les comportements éducatifs et sociaux en profondeur. Jusqu'alors on se contentait « d'enseigner » aux personnes ayant une déficience intellectuelle des compétences d'autonomie qui leur permettaient de mieux vivre en institution et en ateliers protégés. On va à présent essayer de les intégrer dans la communauté.

Depuis la loi d'orientation, plusieurs textes donnent essor à l'action sociale, et aboutissent au décret du 27 Avril 1989 qui précise le fonctionnement, les principes et les obligations des institutions du secteur médicosocial. En voici quelques éléments :

- « Favoriser le maintien en milieu naturel et l'intégration scolaire de la personne ayant une déficience intellectuelle au besoin avec des aides.
- Dépasser la simple notion psychométrique et regarder la déficience intellectuelle d'abord d'un point de vue qualitatif. » (Juhel, 2000, page 48).

La France comme le Québec abordent le deuxième millénaire dans cette philosophie de normalisation et d'intégration. Celle-ci préconise que la personne présentant une déficience intellectuelle pourrait bien posséder d'autres types de compétences, notamment celles qui sont requises pour vivre et travailler dans la communauté. Cette philosophie débouche sur des pratiques différentes de la part des intervenants, qui accordent dès ce moment une plus grande attention aux rôles sociaux que la personne déficiente

intellectuelle doit tenir dans la société : rôle d'étudiant, de consommateur, de travailleur, de citoyen, de locataire, de voisin, etc.

Dans cet ordre de pensée, c'est avec la loi du 11 février 2005 que le principe de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire a été posé. Voyons de près le taux des élèves handicapés scolarisés en France par type de déficience (cf. tableau 5).

Tableau 5: Nombre d'élèves scolarisés en 2009 (par type de handicap) (Blanc, 2011)

2009	Milieu ordinaire					Établissements médico-sociaux et hospitaliers				
	1 ^{er} degré		Second degré		Total	% du handicap	hospitaliers	médico-sociaux	Total	% du handicap
Déficiences	classe ordinaire	CLIS	classe ordinaire	UPI						
intellectuelles et cognitives	26 085	32 030	11 389	12 536	82 040	43,8 %	1 114	36 744	37 858	50,6 %
psychisme	18 212	3 564	9 185	1 274	32 235	17,2 %	3 121	15 474	18 595	24,8 %
langage et parole	9 987	1 362	12 033	1 000	24 382	13 %	190	1 228	1 418	1,9 %
auditives	3 384	670	2 767	505	7 326	3,9 %	21	2 739	2 760	3,7 %
visuelles	2 145	281	2 059	137	4 622	2,5 %	7	833	840	1,1 %
viscérales	3 514	150	2 785	51	6 500	3,5 %	571	86	657	0,9 %
motrices	7 943	1 010	6 650	926	16 529	8,8 %	543	3 627	4 170	5,6 %
multiples	5 852	1 839	2 063	722	10 476	5,6 %	547	4 736	5 283	7,1 %
Autres	2 007	145	1 194	34	3 380	1,8 %	720	1 630	2 350	3,1 %
polyhandicapés							102	812	914	1,2 %
Total	79 129	41 051	50 125	17 185	187 490	100 %	6 936	67 909	74 845	100 %

Le tableau 5 expose le nombre des élèves à besoins spécifiques scolarisés en 2009. Il contient 3 colonnes principales, la première comprend le type de la déficience, la deuxième affiche le taux des EBS scolarisés dans le milieu ordinaire, la dernière présente le nombre des EBS scolarisés dans des établissements médico-sociaux et hospitaliers. Comme cette recherche est orientée vers la déficience intellectuelle, nous nous intéressons à souligner les chiffres en lien avec cette population.

Concernant la scolarisation en milieu ordinaire :

- En 1^{er} degré 31,8% (26085) des EDI relevant de la rubrique « milieu scolaire » sont scolarisés dans une classe ordinaire tandis que 39% (32030) sont dans des CLIS.
- En 2nd degré 13,9% (11389) des EDI compris dans la même rubrique sont intégrés dans une classe ordinaire alors que 15.3% (12536) sont dans les UPI.

D'après le tableau présenté ci-dessus (cf. tableau 5) tirés du rapport de mai 2011 pour la scolarisation des élèves handicapés, nous remarquons que les élèves présentant une déficience intellectuelle constituent près de la moitié des élèves handicapés dans le premier degré (48% ou 58115 EDI), un peu plus du tiers des élèves à besoins spécifiques dans le second degré (36% ou 23925 EDI) (Blanc, 2011). Leur intégration en milieu scolaire ordinaire a révélé des besoins insoupçonnés en matière de compétences nouvelles à acquérir, pour les enseignants et le personnel d'encadrement.

Examinons à présent en quoi consiste la déficience intellectuelle, et quelles sont les personnes qui sont considérées comme porteuses de cette déficience.

2.3 Définition de la déficience intellectuelle

L'aperçu historique présenté antérieurement, en tant que mise en contexte, a pour but de faciliter la compréhension des concepts définis dans cette partie, car, comme souligné par différents chercheurs (Fraser & Labbe, 1993 ; Lamarre, 1998 ; Doré & al., Bouchard & Dumont, 1996 ; Gagnier & Lachapelle, 2002 ; OPHQ, 2003) les concepts qui constituent le domaine de la déficience intellectuelle sont complexes et peuvent entraîner « des interprétations multiples et parfois même contradictoires » (Doré, Wagner & Brunet, 1996, page 25).

Pour Juhel (2000), quand on parle de déficience intellectuelle, il est facile de tomber dans le piège des termes abstraits et d'oublier qu'il s'agit d'un état qui afflige des personnes. Pourtant nombre de chercheurs se sont penchés sur sa définition. En effet, définir un état n'est utile que si cela permet de préciser son écart par rapport à un autre état jugé plus normal. Ainsi, dans notre société, certaines manières d'apprendre et de se comporter sont considérées normales et deviennent donc des normes de référence. Partant de là, définir la déficience intellectuelle dépend donc largement de ce qui est considéré normal dans une société donnée (Juhel, 2000).

Nous disposons donc de nombreuses définitions pour la déficience intellectuelle. Nous tenterons ici d'en présenter les plus importantes, afin d'en appréhender le concept et de mieux comprendre la personne qui la porte.

Certaines de ces définitions ont des origines et des sources différentes. Notons par exemple celles données par la Classification Internationale des Handicaps, par l'Association Américaine pour le Retard Mental, etc. Ceci devrait nous permettre de saisir à quel moment nous pouvons dire qu'une personne présente est intellectuellement déficiente.

Commençons par la présentation de la définition donnée par la Classification Internationale des Handicaps (CIH) ; pour elle « la déficience de l'intelligence » consiste en « perturbations du degré de développement des fonctions cognitives telles que la perception, l'attention, la mémoire et la pensée ainsi que leur détérioration à la suite d'un processus pathologique » (A.A.P.E.I, 2007).

Nous pouvons constater que la CIH souligne surtout l'idée du dysfonctionnement cognitif détecté chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, et dû à des problèmes pathologiques. En d'autres termes, cette déficience est causée par des maladies.

Tandis que l'OMS, énonce que les déficiences intellectuelles correspondent aux « perturbations et détériorations des fonctions cognitives qui peuvent être associées à des troubles de la perception, de l'attention, de la mémoire, de la pensée » (Lieberman, 2007, page 36), l'OMS clarifie davantage la définition de la déficience intellectuelle, qui se présente comme un dysfonctionnement intellectuel pouvant entraîner des troubles associés. Cette précision met en relief l'interaction entre le dysfonctionnement intellectuel et les troubles de la compétence cognitive.

Une petite nuance existe entre les définitions données par la CIH et l'OMS, malgré le fait qu'elles contiennent les mêmes mots clés et à peu près la même terminologie. En effet, la CIH considère que la perception, l'attention et la mémoire sont des fonctions cognitives. Tandis que l'OMS considère que la défaillance de la perception, de l'attention et de la mémoire sont des troubles associés aux fonctions cognitives.

Selon l'Union Nationale des Associations de Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales (UNAPEI), l'expression « handicap mental » qualifie à la fois une déficience intellectuelle (approche scientifique) et les conséquences qu'elle entraîne au quotidien (approche sociale et sociétale). Le handicap mental se traduit par des difficultés plus ou

moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication, de décision, etc. Ces difficultés doivent être compensées par un accompagnement humain, permanent et évolutif, adapté à l'état et à la situation de la personne. C'est à la solidarité collective qu'il appartient de reconnaître et de garantir cette compensation (UNAPEI). Cette définition élabore davantage la définition de la déficience intellectuelle, elle ajoute un nouvel élément qui est en lien avec la remédiation ou en d'autres termes en lien avec les moyens de compensation et de réduction des difficultés causées par cette déficience.

Pour l'Association Nationale d'Aide aux Handicapés Mentaux (ANAHM),

« la déficience mentale implique : 1- un fonctionnement intellectuel nettement en dessous de la moyenne et qui apparaît dès les premières années de la vie. 2- Une difficulté d'adaptation aux exigences culturelles de la société. Pour qu'une personne soit considérée comme ayant un handicap mental, il faut qu'elle présente à la fois une altération du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif » (Villard, 2001).

Cette définition est plus spécifique, elle utilise des termes bien ciblés, ce n'est pas seulement le fonctionnement intellectuel qui est mis en cause mais encore les difficultés d'adaptation aux exigences culturelles de la société, c'est-à-dire c'est le comportement adaptatif qui est déficitaire. Partant de là, les personnes présentant une déficience intellectuelle ont des limitations des compétences sociales, dans l'entraînement aux habiletés, le respect des normes et attentes sociales, la capacité de s'occuper de soi-même dans la vie, l'adaptabilité à l'environnement, etc. (Nihira, 1999).

D'après l'Association Américaine pour le Retard Mental (AAMR) « C'est un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant l'âge de 18 ans ». Cette explication apporte de nouveaux éléments pour clarifier davantage la déficience intellectuelle. Trois critères sont essentiels à la mise en application adéquate de la définition : un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne : l'évaluation du fonctionnement intellectuel s'obtient par la passation d'un ou de plusieurs tests normalisés d'intelligence générale, en effet le quotient d'intelligence

est issu de la mesure d'une habileté testée en milieu standardisé (Maurice & Piédalue, 2003), le deuxième critère est le comportement adaptatif déficitaire. Il fait l'objet d'une observation de la performance typique dans l'environnement naturel de la personne. Le comportement adaptatif n'est donc pas affecté seulement par la capacité de réaliser un comportement donné mais aussi par les attentes du milieu (*ibid.*). Quant au troisième critère, il consiste en ce que les deux premiers se manifestent généralement avant le 18ème anniversaire.

Le tableau 6 dressé ci-dessous donne une vision globale des différentes définitions de la déficience intellectuelle, en listant les éléments de chaque définition et la différence essentielle entre ces dernières.

Tableau 6 : Les diverses définitions de la déficience intellectuelle

La Classification Internationale des Handicaps (CIH)	<ul style="list-style-type: none"> - Perturbation du degré de développement des fonctions cognitives ; - Détérioration des fonctions cognitives à la suite d'un processus pathologique.
L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)	<ul style="list-style-type: none"> - Perturbations et détériorations des fonctions cognitives ; - Les fonctions cognitives associées à des troubles de la perception, de l'attention, de la mémoire, etc.
L'Union Nationale des Associations des Parents et Amis de Personnes Handicapées Mentales (UNAPEI)	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés plus ou moins importantes : de réflexions, de conceptualisation, de communication, de décision, etc. ; - Compensation des difficultés par un accompagnement humain, permanent et évolutif adapté à l'état et à la situation de la personne.
L'Association Nationale d'Aide aux Handicapés Mentaux (ANAM)	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctionnement intellectuel en dessous de la moyenne ; - Apparaît dès les premières années de la vie ; - Comportement adaptatif déficitaire.
L'Association Américaine pour le Retard Mental (AAMR)	<ul style="list-style-type: none"> - Fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne ; - Limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif ; - Se manifeste avant l'âge de 18 ans.

Ce tableau révèle que chaque union, organisation ou association a établi une définition pour le retard intellectuel, contenant des termes génériques spécifiques à chacune d'elle. Elles se complètent, pour arriver à la dernière hypothèse, proposée par l'AAMR et contenant tous les mots clés de toutes celles qui la précèdent.

Après avoir présenté les paramètres de la déficience intellectuelle, il est important de souligner que chaque association ou organisation utilise une terminologie différente pour la désigner. Durant cette recherche, nous avons choisi d'utiliser le terme « déficience intellectuelle », car comme nous avons vu dans le premier chapitre, le terme « déficience » n'a pas une connotation péjorative, mais bien au contraire, il est en lien avec la lésion, la perte de moyen. De ce fait, si nous nous référons au modèle actuel du handicap, et à l'historique de ce terme déjà vu dans la première partie, nous constatons que l'expression « handicap mental » semble inappropriée. Car ce n'est pas le handicap qui est mental, mais plutôt les déficiences que l'on peut qualifier de mentales, intellectuelles, ou physiques. L'expression « handicap mental » n'est pas un concept en soi, mais plutôt une manière rapide de désigner une personne qui se retrouve en situation de handicap du fait d'une déficience intellectuelle ou de toute autre déficience entraînant une/des difficulté(s) au niveau de la sphère mentale.

Selon les quatre définitions citées ci-dessus, nous pourrions dégager trois éléments qui doivent être présents chez une personne pour établir un diagnostic de déficience intellectuelle : des limitations significatives du fonctionnement intellectuel associées à des limitations significatives du comportement adaptatif et apparaissant durant la période développementale (figure 6).

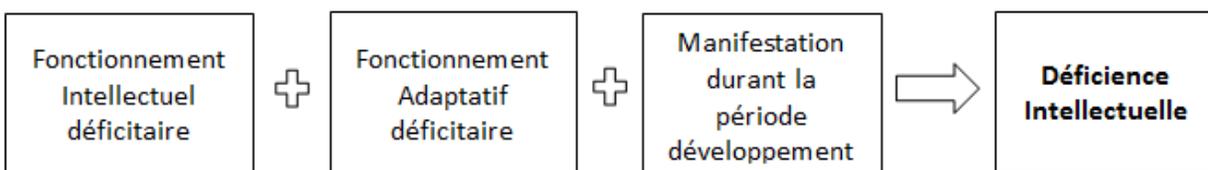


Figure 6: les mots clés de la déficience intellectuelle

En premier lieu, l'évaluation du fonctionnement intellectuel s'obtient par la passation d'un ou de plusieurs tests standardisés d'intelligence générale, dont le résultat est un nombre mesurant le quotient intellectuel, ou Q.I. Les tests les plus utilisés sont ceux de Terman et de Wechsler. Pour justifier les « limitations significatives du fonctionnement intellectuel », la personne testée doit obtenir un Q.I inférieur ou égal à 70 (Deschênes & Dufour, 2005).

Aujourd'hui le WISC IV fait référence pour l'évaluation d'enfants en difficulté. Ce test évalue les différentes aptitudes intellectuelles essentielles aux processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'intelligence rationnelle cognitive (Fustec & Sappey-Marinier, 2011). Il permet d'évaluer le fonctionnement intellectuel global (QIT) et fournit quatre notes d'indices qui sont : «

- L'ICV contient les subtests évaluant le raisonnement verbal, la compréhension et l'expression ;
- L'IRP est la mesure du raisonnement face à des problèmes présentés visuellement ; il reflète la qualité du raisonnement fluide ;
- L'IMT évalue les capacités attentionnelles, de concentration et la mémoire de travail à court terme ;
- L'IVT informe quant à lui sur la rapidité et la vivacité de travail, lors de supports écrits » (Louis & Ramond, 2007, page 225-226).

Pour Wechsler (1944) « l'intelligence est la capacité complexe ou globale d'un individu d'agir en fonction d'un but, de penser rationnellement et d'avoir des rapports efficaces avec son environnement » (cité par Grégoire, 2009, page 38). Wechsler adopte ici une position innovante, il se démarque de Binet-Simon : il se sert de la notion d'âge mental pour inspirer les décisions pratiques à prendre concernant les patients, et non pour mesurer des aptitudes spécifiques. En effet, la notion d'âge mental était apparue avec le test d'intelligence de Binet-Simon, destiné essentiellement à l'évaluation du développement intellectuel des enfants. Pour Binet, la meilleure manière d'évaluer ce développement consistait à le comparer aux autres enfants et donc, il avait gradué son échelle d'appréciation en fonction du niveau de performance atteint par la majorité des enfants d'un groupe d'âge. Son échelle étant graduée par ordre de difficulté, elle permettant de situer les performances d'un enfant par rapport à ce point de référence. Le niveau moyen des performances des enfants d'un âge donné correspond à leur âge mental. En 1912, Stern a proposé de diviser cet âge mental par l'âge chronologique et de multiplier le résultat par

100, créant ainsi le Quotient Intellectuel (QI). Cette formule s'est rapidement révélée non applicable aux adultes. En effet, elle n'est utile que si l'âge mental évolue de front avec l'âge chronologique. Quand l'âge mental ne progresse plus, la formule ne s'applique plus. (Grégoire, 2009).

Pour Weschler, il est impératif d'abandonner la formule du QI et la notion d'âge mental, pour les adultes, au profit de la méthode de calcul du niveau intellectuel proposée par Yerkes et Wood (1916). Selon lui, l'utilisation d'une échelle de développement pour mesurer l'intelligence ne se justifie pas, lorsque celle-ci évolue peu et de manière irrégulière, comme observé chez les adultes (*ibid.*).

Selon la méthode de 1916 de Yerkes et Wood, chaque item réussi est crédité d'un point, et l'on obtient le score total au test en additionnant tous les points obtenus. En comparant ce score à ceux obtenus par des sujets du même âge, on obtient un niveau d'intelligence sans avoir besoin de calculer un âge mental (*ibid.*).

Wechsler regroupe les items au sein de dix épreuves, en associant chaque item réussi à un certain nombre de points. La somme des points obtenus pour une épreuve définit le score brut réalisé par un sujet pour ladite épreuve. Comme les échelles sont différentes pour chaque épreuve, (par exemple, au WISC-IV, le score brut en Identification de concept s'étale de 0 à 28, alors que celui en Vocabulaire s'étend de 0 à 68), on ne peut se contenter de faire la somme des scores bruts car ils n'ont pas le même poids. Ce constat conduit Wechsler à proposer de les convertir sur une échelle graduée de 0 à 19, dont la moyenne est 10 et l'écart type 3, identique pour tous les subtests. Ainsi convertis, il les nomme « scores standard ». La figure 7 ci-dessous confirme que la conversion des scores bruts en scores standard ne modifie pas la position des sujets, ni la distance qui les sépare. Seules les valeurs numériques de l'échelle changent. Pierre se situe toujours à un écart type de la moyenne des sujets de 12 ans et Anne à deux écarts types. Quant à Julie, sa note standard de 6 la situe toujours à - 1,3 écart type de cette même moyenne (*ibid.*).

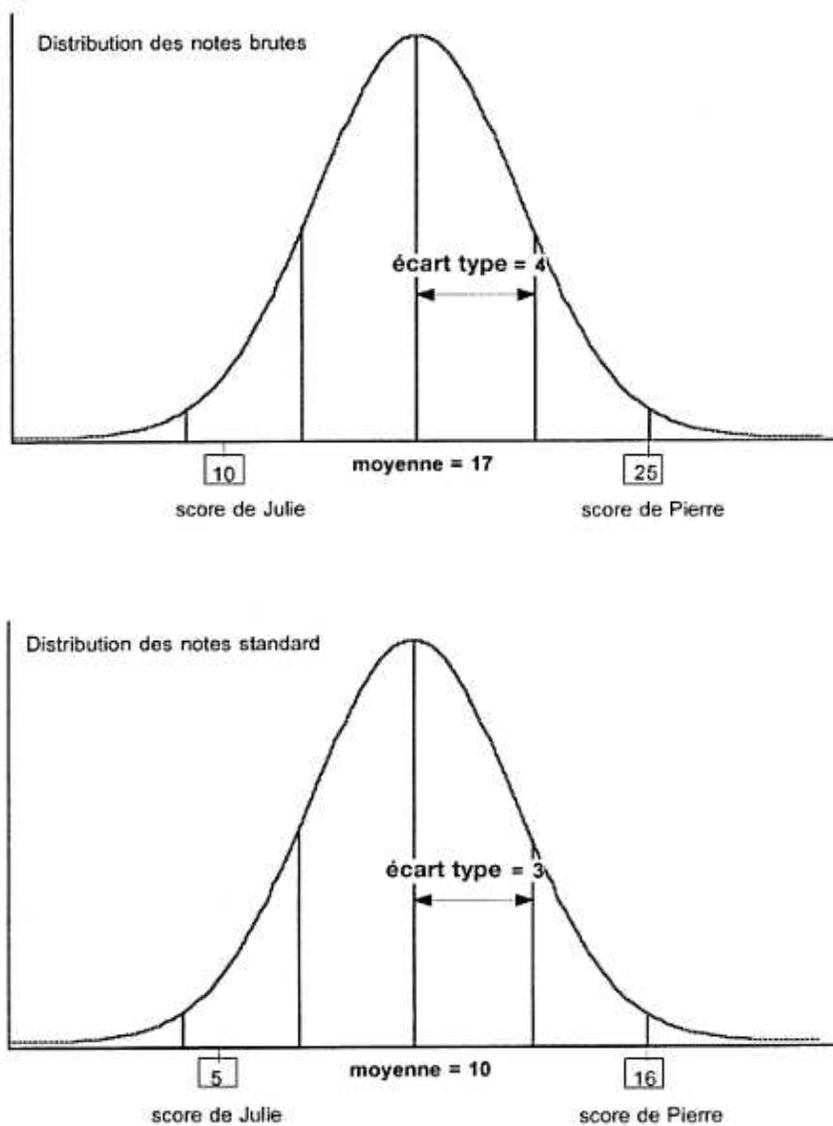


Figure 7 : Scores bruts et scores standard de trois sujets de 12 ans à un même subtest (Grégoire, 2009).

La somme des scores standard de plusieurs subtests permet d'obtenir des scores composites. Au WISC-IV, ces scores composites sont : le QI Total (somme de six scores standard) et les quatre Indices (sommés de deux ou trois scores standards). Pour faciliter l'interprétation et la comparaison des scores composites, les sommes de scores standards sont converties sur une échelle dont la moyenne a été fixée à 100 et l'écart type à 15. Le choix de la valeur 100 est purement arbitraire. Wechsler a préféré respecter une habitude enracinée chez les praticiens liés à l'usage de la formule classique de calcul du QI. C'est le

même souci qui l'a poussé à conserver le terme QI pour désigner le score composite Ce terme ne se justifiait pourtant plus puisque le calcul d'un quotient disparaît. « Ce que les tests d'intelligence mesurent, ce que nous espérons qu'ils mesurent, est quelque chose de beaucoup plus important : la capacité d'un individu à comprendre le monde qui l'entoure et ses ressources pour faire face aux défis qu'il présente » (Wechsler, 1975, cité par Grégoire, 2009, page 37). En guise de synthèse, Wechsler passe d'une conception basée sur l'âge mental à une conception basée sur la place de la personne testée par rapport à sa population de référence.

Ensuite, l'évaluation du comportement adaptatif s'obtient à l'aide d'outils normalisés, qui sont actuellement peu nombreux. Le comportement adaptatif déficitaire de la personne évaluée est révélé par l'existence de « limitations significatives par rapport aux normes de maturation, d'apprentissage, d'autonomie personnelle et/ou de responsabilité sociale, établie par son groupe d'âge et son groupe culturel » (Didriche & Montulet, 1991, page 7). Les déficits adaptatifs sont évalués selon la position de l'individu dans l'échelle des âges, étant donné la variabilité des normes en fonction des âges et des groupes sociaux (Lambert, 1981).

Les troubles du comportement adaptatif sont évalués par rapport aux exigences de la société du sujet. Le comportement adaptatif est inhérent à l'évaluation de la déficience intellectuelle (Heber, 1959, 1961). Bien que certains auteurs (Zigler & al., 1984) aient questionné l'utilisation du comportement adaptatif dans le diagnostic de la déficience intellectuelle, aucun ne conteste l'importance de ce concept. L'AAMR (Luckasson & coll. 2002/2003) définit le comportement adaptatif comme étant « l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par la personne et qui lui permet de fonctionner au quotidien » (page 14). Cette optique accentue l'importance de la « performance des habiletés pertinentes » par rapport « à l'apprentissage des habiletés » (Tarabulsky, Provost, Drapeau & Rochette, 2008, page 152).

Luckasson et al. (1992 ; 1994) définissent opérationnellement les habiletés adaptatives en énumérant les 10 domaines suivants : communication, soins personnels, habiletés domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé, sécurité, habiletés scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Cette nouvelle théorie rend nécessaire l'évaluation de ces dix domaines d'habileté si l'on souhaite diagnostiquer

ce second critère, dans la mesure où deux, au moins, de ces dix domaines doivent démontrer un défaut du comportement adaptatif.

Enfin, la détermination de l'âge d'apparition est une démarche très importante qu'il ne faut pas prendre à la légère. Il est nécessaire d'avoir des documents sur l'anamnèse de la personne concernée, car ils permettent de mieux la comprendre (Deschênes & Dufour 2005). Les deux critères de la définition - à savoir les limitations du fonctionnement intellectuel et celles du comportement adaptatif - se manifestent généralement avant le 18ème anniversaire (Bussy & Des Portes, 2008).

La dernière définition que nous avons abordée ici, celle de l'AAMR, est basée sur un modèle fonctionnel : elle prend en compte l'environnement des déficients intellectuels. Elle est donc en harmonie avec le principe général de non-discrimination et traduit également l'idée de valorisation du rôle social de la personne ayant une déficience intellectuelle.

Pour mieux comprendre les effets des éléments déjà dégagés des quatre définitions (limitations significatives du fonctionnement intellectuel associées à des limitations significatives du comportement adaptatif et apparaissant durant la période développementale), il semble important de visualiser les particularités de la population concernée, qu'elles soient cognitives impliquées dans l'apprentissage ou affectives qui ne sont pas directement liées à ces processus, mais peuvent toutefois interférer de façon importante dans l'apprentissage de l'élève. Avant de les présenter, précisons que ces dernières ont été dégagées à partir d'une comparaison entre le développement de la personne avec une déficience intellectuelle d'une part, et celui d'une personne sans déficience intellectuelle d'autre part, et ce, en fonction de l'âge chronologique et de l'âge mental.

Cette présentation permet de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'enfant présentant une déficience intellectuelle. Nous y citerons Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999) « qui précisent en ce sens que la mise en évidence des caractéristiques de développement et de fonctionnement prend généralement appui sur l'une ou l'autre des comparaisons suivantes » (Dionne, Langevin & al., 1999, page 329) :

- « À âge mental égal. La personne est comparée à des individus sans incapacités intellectuelles du même âge mental » (*ibid.*).

- « À âge chronologique égal. La personne est comparée à ses pairs sans incapacités intellectuelles du même âge réel qu'elle » (*ibid.*).

C'est à travers le test d'intelligence que nous pourrions distinguer l'âge chronologique (AC) et l'âge mental (AM) de l'enfant en question. Toutefois, il est important de souligner que l'AC « reflète le temps qui s'écoule depuis la naissance de l'enfant » (Siegler & Bourdin, 2000, page 19).

Tandis que l'âge mental est « une idée plus complexe, en ce sens qu'il reflète la performance d'un enfant à un test d'intelligence en comparaison à celle d'autres enfants » (*ibid.*, page 19). De ce fait, l'âge chronologique constitue l'âge biologique de l'enfant, alors que l'âge mental est en lien avec les capacités intellectuelles de la personne en question.

Pour mieux comprendre l'évolution de ces deux âges chez l'EDI et mettre en place ses différentes caractéristiques cognitives dans son développement intellectuel, nous dressons la figure 8 (page 67). Comme nous l'avons signalé ci-dessus cette courbe a été élaborée grâce au rapprochement entre le développement de l'enfant tout venant et celui de l'EDI, tout en se basant sur l'âge chronologique et l'âge mental de l'enfant.

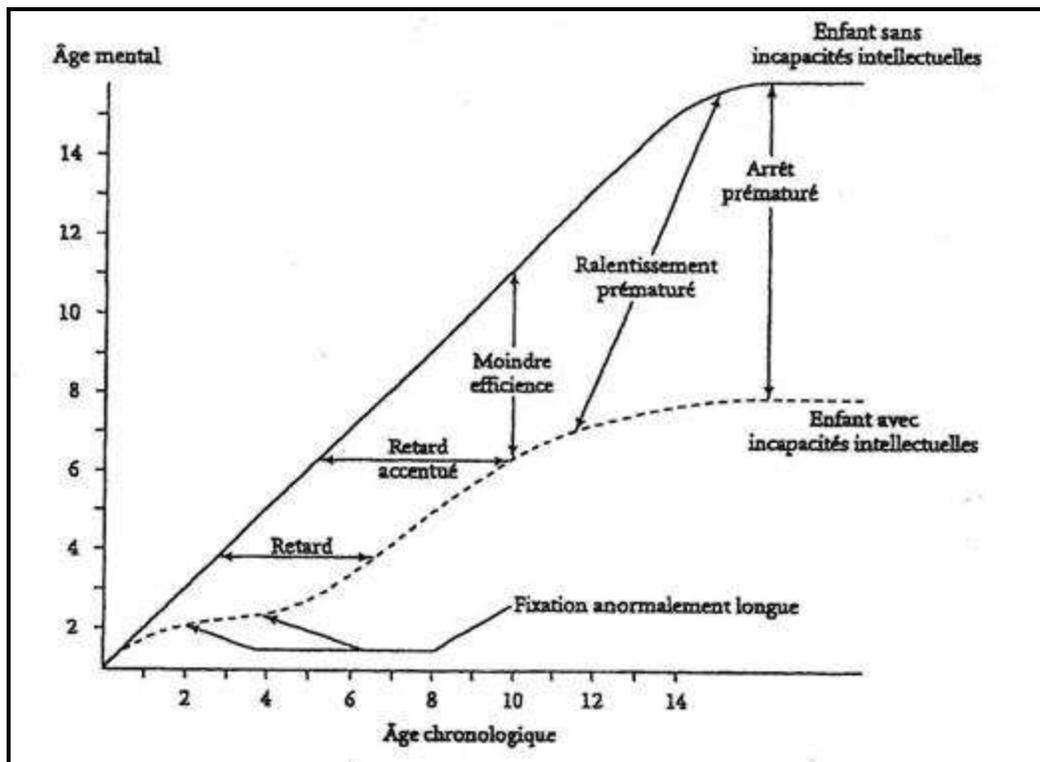


Figure 8: Courbe illustrant six caractéristiques du développement et du fonctionnement intellectuel d'un enfant présentant des incapacités intellectuelles (Dionne, Langevin & al., 1999, page 329)

La figure 8 trace le développement de l'EDI en fonction de celui de l'enfant tout-venant. Elle présente deux courbes, l'une en lien avec le développement de l'enfant avec incapacité intellectuelle et l'autre se rapportant à celui de l'enfant ordinaire. Nous remarquons qu'au début du parcours entre 0 et 2 ans la progression des deux types d'enfant est plus ou moins la même, pas de décalage entre l'âge mental et l'âge chronologique. Toutefois, entre 2 ans et 4 ans, les périodes d'ancrage sont anormalement longues au niveau du développement de l'EDI. Le décalage entre l'âge mental et l'âge chronologique commence à être visible, il est à peu près de 2 ans. Entre 2 et 6 ans d'âge réel le retard est notable. A 6 ans d'âge chronologique l'EDI a un âge mental de 3 ans. Ce retard s'accroît à 10 ans, l'EDI a une moindre efficacité. Le décalage entre l'âge mental et l'âge chronologique commence à être flagrant. Un ralentissement prématuré est vécu entre 10 et 12 ans auprès de l'enfant avec incapacité intellectuelle. A partir de cette tranche d'âge nous remarquons un arrêt prématuré. A 14 ans l'EDI présente un âge mental de 7 ans, son développement stagne à ce

niveau, tandis que pour un enfant tout-venant, l'évolution de l'intelligence est cohérente avec l'âge réel, ainsi que le démontre la courbe qui l'illustre.

Avant de passer à la description des caractéristiques cognitives des élèves présentant une DIL (cf. chapitre 2.6.1), il est important de voir de près les différents stades de développement des enfants « ordinaires » tels que décrits par Piaget et Inhelder (1976). Ceci contribuera à mieux situer l'élève présentant une DIL dans son fonctionnement intellectuel.

Selon Piaget et Inhelder (1976) « le développement intellectuel ne se fait pas régulièrement mais s'effectue selon un continuum de développement de quatre stades ». Le tableau 7 expose les faits saillants des principales manifestations d'apprentissage de l'enfant à travers ces stades.

Tableau 7: Les faits saillants des principales manifestations d'apprentissage de l'enfant à travers ces stade (Dionne, Langevin & al., 1999, page 329)

Stades de Développement	Manifestations de l'enfant
Sensori-moteur (0 – 2 ans) : « L'enfant accède peu à peu à un univers d'objets permanents. L'enfant passe de l'individualisme narcissique au choix objectal et passe des émotions primaires à des sentiments différenciés et durables » (Bourdon, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant apprend en explorant sans but, par essais et erreurs ; • L'enfant apprend en tâtonnant ; • L'enfant a besoin de manipuler les objets ; • L'enfant profite d'une approche multi sensorielle.
Pré-opératoire (2 – 7 ans) : « Le stade pré-opératoire voit l'essor de la fonction symbiotique, l'apparition du dessin, du jeu symbolique, de l'image mentale. La socialisation, les sentiments moraux, les intérêts et les valeurs se mettent en place » (<i>ibid.</i>).	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant apprend en imitant (il peut imiter l'adulte, s'imiter lui-même dans ses propres expériences et par les représentations qu'il s'en fait) ; • L'enfant apprend en faisant semblant (jeu de rôles/jeu symbolique) ; • L'enfant a toujours besoin d'avoir recours au concret (manipulation d'objets, établissement de liens avec ses expériences et ses connaissances) ; • En contexte, l'enfant commence à utiliser des symboles et des signes pour représenter le monde dans lequel il évolue (dessin, mathématique, écriture, etc.) ; • L'enfant peut se représenter par imagerie mentale

	<p>(représentation symbolique) des objets ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant aime représenter ce qu'il apprend par le dessin ; • L'enfant peut établir des liens avec ses connaissances antérieures ; • L'enfant commence à développer sa socialisation ; • L'enfant est centré sur lui-même. En ce sens le travail d'équipe nécessite d'être encadré ; • L'enfant apprécie tout ce qui relève du monde imaginaire.
<p>Opératoire concret (7 – 12 ans) : « Sériations et classifications (opérations concrètes) se mettent en place. l'enfant acquiert les notions de causalité, comprend les invariants du réel, a la conservation de substance, de poids, de volume » (<i>ibid.</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant apprend en imitant. Il établit aisément et de façon autonome des liens entre ses connaissances et les nouvelles connaissances ; • L'enfant a encore besoin de recourir au concret (manipulation d'objets, établissement de liens avec ses expériences et ses connaissances) ; • L'enfant organise avec un minimum de supervision les nouvelles informations qu'il reçoit. Il commence à les catégoriser. La carte sémantique, la carte d'exploration ou le schéma sont autant d'outils à utiliser ; • L'enfant explique plus facilement des relations de cause à effet (acte/conséquence) ; • L'enfant apprend par le jeu (jeu de société, jeu impliquant des règles plus complexes) ; • L'enfant socialise plus habilement mais peut avoir besoin, le cas échéant, d'une supervision.
<p>Opératoire formel (12 – 16 ans) : « Les notions de nombre, de volume de poids, les structures logiques (classification et sériation) sont acquises. La pensée formelle, qui se construit à ce stade permet l'établissement de relations entre la réalité et la possibilité. Dernier stade de la pensée, c'est pour Piaget le moment où l'intelligence acquiert sa pleine maturité » (<i>ibid.</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant recourt plus facilement à l'abstraction en se représentant symboliquement des situations ; • L'enfant est capable de raisonnement logique, d'émettre des hypothèses, de déduire ; • L'enfant apprend en mettant à l'épreuve ses propres hypothèses ; • Enfin, la socialisation se raffine. «Qui s'assemble se ressemble». Dans un premier temps, le jeune socialise avec des personnes qui semblent être comme lui sur la base perceptuelle (mode, look, musique, etc.). Dans un

	deuxième temps, le jeune dépasse le stade perceptuel pour socialiser sur la base des goûts, des intérêts de l'autre. Dans un troisième temps, le jeune peut socialiser avec l'autre sur la base du mode de travail (travail d'équipe). Enfin, le jeune parvient à interagir socialement avec les autres en faisant abstraction des différences.
--	---

Le tableau 7 présente les quatre stades de développement de l'enfant identifiés par Piaget : le stade sensorimoteur, le stade pré-opératoire, le stade opératoire concret et le stade opératoire formel ; ainsi que les symptômes qui permettent de les identifier. Il clarifie le fonctionnement cognitif pendant le développement de l'enfant tout-venant, et met en évidence la différence entre son évolution et celle de l'EDI. En établissant un corollaire entre le tableau 7 et la figure 8 (cf. page 67), il apparaît, grâce à la courbe de développement de l'EDI, qui stagne à l'âge mental de 7 ans, que celui de l'enfant avec incapacité intellectuelle s'arrête à la fin du stade pré-opératoire et au début du suivant. Il est donc clair que ces enfants ont croissance spécifique à eux. Quelles sont les causes de ces caractéristiques ? En d'autres termes, quelles sont les causes de la déficience intellectuelle ?

2.4 Les causes de la déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle n'est pas une maladie. Il s'agit d'un ensemble de symptômes déterminés par des déficits touchant l'individu dans l'intégrité de son organisation biologique et psychologique (Lambert, 1981). Des études avancées dans le domaine de la sociologie, de la psychologie et de la biologie ont contribué à clarifier les causes de la déficience intellectuelle, bien qu'il reste encore beaucoup de choses à découvrir (Juhel, 2000, page 69).

- 1- Les facteurs génétiques ou héréditaires : c'est une altération cellulaire, organique ou fonctionnelle de l'être humain due à une aberration génétique lors de la conception ou pendant les quelques premières semaines de vie intra-utérine.
- 2- Les aberrations biologiques apparaissant pendant la vie intra-utérine, lors de l'expulsion utérine et après l'expulsion utérine. Elles sont attribuées au manque d'oxygène au cerveau, à la maladie (la tuberculose, la rubéole, le diabète, etc.) aux

habitudes de vie (l'alcoolisme, la narcomanie, etc.), à l'absorption des médicaments néfastes et à l'accouchement difficile.

- 3- Les facteurs psycho-socio-économiques, c'est-à-dire l'environnement qui, sans causer de lésions biologiques, influence le développement psychomoteur et intellectuel de l'enfant. Au bas âge de la vie, des stimuli sont nécessaires au développement intellectuel et à l'adaptation des comportements exploratoires, et la privation de ces stimuli nuit à l'adaptation de la société.

La mauvaise alimentation est probablement une cause courante de déficience intellectuelle dans certaines couches de notre société (*ibid.*).

Par ailleurs, il est nécessaire de souligner que, de la même façon que nous avons des causes et des origines variées pour la déficience intellectuelle, nous avons aussi plusieurs degrés d'atteinte. En d'autres termes, les personnes présentant une déficience intellectuelle n'ont pas toutes le même quotient d'intelligence ni les mêmes compétences. Dès lors, le fonctionnement intellectuel, l'une des caractéristique de la déficience intellectuelle, n'est pas le même chez tous les EDI, il varie selon la catégorie de cette déficience. Ce qui veut dire que les capacités de l'apprentissage change suivant le degré d'atteinte. Pour que nous puissions éclaircir ce point davantage et voir les difficultés et les limites de chaque type, voyons de près les diverses sortes de retard intellectuel.

2.5 Les diverses catégorie de déficiences intellectuelles

- le retard léger : QI entre 50 et 69, personnes connaissant des difficultés scolaires mais capables de s'intégrer à la société de façon autonome à l'âge adulte.
- le retard moyen : QI entre 35 et 49, personnes connaissant dans l'enfance des retards de développement importants mais de bonnes capacités de communication et une indépendance partielle, avec, à l'âge adulte, nécessité de soutiens de différents niveaux pour s'intégrer à la société.
- le retard grave : QI entre 20 et 34, personnes ayant besoin d'un soutien prolongé.
- le retard profond : QI inférieur à 20, personnes ayant peu de capacités à communiquer, à se déplacer et à prendre soin d'elles-mêmes (*ibid.*).

Tableau 8 : les diverses catégories de déficiences intellectuelles (Juhel, 2000, page 69).

Gravité de la déficience	QI
Légère	50 – 75
Moyenne	50 – 35
Grave ou sévère	35 – 20
Profonde	20 – 0

Le tableau 8 présente les quatre degrés de gravité de la déficience intellectuelle, ainsi que le QI de chacun. Ce qui souligne que même dans la même déficience il y a des niveaux différents. La connaissance de l'explication des difficultés et des limites des élèves présentant une déficience intellectuelle est une mesure indispensable de minimisation des troubles. L'intervention éducative est particulière auprès de chaque catégorie. Car chacune d'entre elle a des compétences spécifiques à elle. Pour éviter de mettre l'EDI dans des situations d'échec répétés et pour essayer de prendre en considération ces caractéristiques (cf. 2.6.1-2.6.2). Il est important de prendre en considération la gravité de la déficience, car ce qui peut être demandé à un EDI ayant une déficience légère, ne peut pas être demandé à un EDI ayant une déficience moyenne et ainsi de suite. Pour comprendre ce qui peut favoriser ou entraver leur apprentissage, abordons à présent leurs caractéristiques.

2.6 Les caractéristiques de l'enfant présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne

Nous présentons dans cette partie les caractéristiques cognitives et affectives des élèves présentant des incapacités intellectuelles. L'objectif est de comprendre leur développement et leur fonctionnement intellectuel d'une part, et l'influence des conditions éducatives de l'environnement scolaire et familial de l'autre part.

Avant de les présenter, soulignons d'abord qu'elles ont été élaborées à partir d'un rapprochement entre le développement intellectuel de l'enfant tout-venant et celui de l'enfant avec des incapacités intellectuelles. Dans le cadre de cette recherche, nous nous

intéressons à inclure ces derniers dans les classes régulières, avec leurs pairs et nous exposons ces caractéristiques pour localiser où se situent les déficits de ces enfants et pour découvrir leur processus d'apprentissage. En effet, il nous semble que la compréhension du fonctionnement de ces enfants est une étape primordiale, pouvant contribuer à une intervention éducative adéquate auprès d'eux. Nous allons donc à présent en parler en termes d' « élèves », puisque nous nous orientons vers le domaine d'inclusion scolaire.

Dans le cadre de cette présentation nous ferons référence à Dionne, Langevin, Paour et Rocque (1999).

2.6.1 Les caractéristiques cognitives (Dionne, Langevin & al., 1999)

Afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage de l'EDI, nous exposons les caractéristiques cognitives qui sont directement liées aux différents processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage. Elles se définissent au plan intellectuel par une lenteur, un ralentissement ou un arrêt prématuré du développement, par une moindre efficacité du fonctionnement, une base de connaissances pauvre et mal organisée (Dionne, Langevin & al., 1999).

Abordons maintenant ces caractéristiques en détails :

a) Une lenteur ou un retard de développement intellectuel

L'élève présentant une déficience intellectuelle légère (DIL) et moyenne passe par les mêmes stades de développement que l'enfant «tout venant» ; Toutefois, il a des fixations anormalement longues à certains stades de développement. Ce qui va contribuer à un retard du développement de l'enfant en question.

b) Un ralentissement et un arrêt prématuré du développement

Contrairement à l'enfant, pour lequel le développement est continu entre 7 et 14 ans, le développement de l'enfant présentant une DIL ralentit progressivement pendant la même période. Ceci va influencer sur les constructions cognitives. En effet, chez l'enfant présentant une DIL, le développement s'arrête généralement au début de la période opératoire concrète (Dumas, 2005). De ce fait, il éprouve de la difficulté à assimiler les concepts abstraits. En conséquence, le ralentissement du développement et l'inachèvement des constructions cognitives sont deux éléments très importants dans la prise en charge de ces enfants.

c) Une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel

L'enfant présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne a une moindre efficacité des processus de traitement de base de l'information : ceci fait référence à l'encodage, à la mémorisation à court terme, à la récupération de l'information en mémoire à long terme, etc. Il manifeste des déficits importants dans ces processus de traitement de l'information. Le tableau 9 examine ces déficits de façon plus détaillée, et aborde leurs principales manifestations chez cet élève.

Tableau 9 : Tableau des différents déficits dans les processus du traitement de l'information (Dionne, Langevin & al., 1999, page 328)

Déficits	Principales manifestations
Déficit d'attention sélective	L'enfant présentant une DIL est capable d'attention, cependant, il éprouve de la difficulté à porter son attention sur les informations pertinentes. Il éprouve de la difficulté à les percevoir parmi un ensemble d'information.
Déficit de la mémoire de travail	Chez l'individu, la mémoire de travail permet de maintenir temporairement actifs et de traiter de 5 à 9 éléments d'information. L'enfant présentant une DIL est particulièrement vulnérable à la rapidité et à la quantité d'information qui lui est soumise.
Manque de stratégies cognitives et métacognitives et difficulté à les mettre spontanément en œuvre	L'enfant présentant une DIL manque de stratégies et traite dès lors l'information beaucoup moins efficacement. Qui plus est, il ne sait pas mettre spontanément en application les stratégies dont il dispose. L'enfant éprouve de la difficulté à décider par lui-même du moment propice de l'utilisation des stratégies qu'il maîtrise.

Le tableau 9 montre que les EDI ont des déficits au niveau de l'attention sélective, de la mémoire de travail et ils manquent de stratégies cognitives et métacognitives. De plus, ils éprouvent des difficultés à utiliser celles qu'ils ont. Ceci pourrait avoir des manifestations négatives sur le processus de l'apprentissage.

d) Une base de connaissances pauvre et mal organisée

L'élève présentant une DIL a peu de compétences et celles-ci sont mal organisées. En effet, il éprouve de la difficulté à faire le lien entre les connaissances antérieures et celles nouvellement acquises. Les savoirs ne sont pas organisés en réseaux conceptuels. Ceci est le reflet d'une pensée préopératoire, et débouche sur des difficultés de transfert et de généralisation. De ce fait, l'enfant en question éprouve beaucoup de difficulté à résoudre des problèmes et à conserver les stratégies enseignées. Lorsqu'il réussit à les conserver, il éprouve de la difficulté à les transférer dans une situation différente de celle où il les a apprises. L'élève présentant une DIL manifeste des difficultés à utiliser dans des contextes différents ce qu'il maîtrise pourtant dans un contexte donné.

2.6.2 Les caractéristiques affectives (Dionne, Langevin & al., 1999)

Les caractéristiques affectives quant à elle ne sont pas liées aux mécanismes cognitifs impliqués dans l'apprentissage, mais elles peuvent avoir des répercussions sur le processus d'acquisition de l'expérience. Elles peuvent en résulter « de l'expérience répétée et durable de l'échec et de la ségrégation » (Dionne, Langevin & al., 1999, page 332). Notons que ces caractéristiques ne sont pas uniquement le propre des personnes présentant une déficience intellectuelle, mais pourraient concerner tout élève rencontrant des difficultés dans son contexte scolaire ou familial. En d'autres termes, les conditions d'environnement peuvent influencer sur le rendement scolaire de l'enfant. Ce qui peut lui occasionner une difficulté à devenir autonome dans son apprentissage.

Présentons les principales caractéristiques affectives observées chez les élèves présentant une DIL (référence pour l'ensemble de l'explication des caractéristiques affectives Dionne, Langevin & al. 1999) :

a) Une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation

L'enfant présentant une déficience intellectuelle semble en général manquer d'intérêt et de motivation. Ce qui se traduit par un défaut d'initiative, d'enthousiasme, une tendance à avoir des intérêts très marqués, comme des fixations sur un objet ou un sujet particulier. Cette caractéristique est considérée comme un handicap pour les intervenants auprès de ces enfants car la motivation est un moteur important dans l'apprentissage (*ibid.* page 114). Sans elle, l'EDI ne persévère pas et ne peut atteindre son objectif. Motivé, il relance ses efforts même après un échec, il s'implique dans sa tâche, il considère qu'elle mérite les efforts parfois énormes qu'il lui faut fournir pour la mener à bien.

b) Une faiblesse de l'estime de soi

L'élève présentant une déficience intellectuelle aura connu des situations d'échecs répétés. Ces expériences deviennent un facteur de démotivation, et un handicap certain dans la formation d'une bonne image de soi. L'EDI sent qu'il manque de compétence. En conséquence, l'élève présentant une DIL aura souvent besoin de consulter l'adulte et de rechercher son approbation dans chacune des étapes de l'accomplissement de la tâche.

c) Une certitude anticipée de l'échec

L'élève présentant une déficience intellectuelle ne croit pas en ses capacités à apprendre, en raison du grand nombre de situations d'insuccès vécues. En effet, face aux déboires répétés, il en arrive à se persuader qu'il est inutile de réessayer, puisqu'il a toutes les chances d'échouer à nouveau. Il est convaincu d'avance qu'il ne saura pas, et aura tendance à se dire : «Je ne suis pas capable !» avant même d'avoir pris connaissance de la tâche à réaliser.

d) Une faiblesse du degré d'exigence

L'élève présentant une déficience intellectuelle éprouve de la difficulté à analyser les travaux qu'il aura à réaliser. Il a du mal à définir les étapes nécessaires pour s'acquitter de la tâche de façon appropriée. De ce fait, il aura tendance à sous-estimer les actions à accomplir pour s'acquitter convenablement de sa mission. Cette sous-évaluation le conduit à être peu exigeant envers lui-même. Cette caractéristique s'ajoute aux difficultés rencontrées pour prévoir et planifier les actions à entreprendre, ce qui est en lien avec le manque de stratégies et la mise en application spontanée de celles-ci.

e) Une pauvreté des investissements

En raison du faible degré d'exigence envers lui-même, l'élève présentant une DIL risque d'investir beaucoup moins d'énergie et de temps dans la réalisation d'un travail. Il aura tendance à le compléter rapidement.

f) Un système d'attribution des échecs inadapté

Devant une situation d'échec, l'élève ne remet pas en question son faible degré d'exigence ou le peu d'investissement personnel consacré à la tâche. Il ne protestera pas non plus contre la complexité d'une opération ou contre un enseignement inadapté. L'élève est convaincu qu'il n'est pas capable. Cette caractéristique contribue à renforcer plusieurs des caractéristiques déjà présentées.

g) Une absence ou une inadéquation du scénario de vie

Comme vu précédemment, l'élève présentant une DIL éprouve de la difficulté à anticiper, à prévoir (reflet d'une pensée pré-opératoire). Déterminer ce qu'il voudra faire plus tard dans la vie est tout aussi difficile. Il parviendra dans certains cas à identifier un scénario de vie. Par contre, ce dernier sera peu ou pas réaliste. Son scénario de vie ne tient pas compte de ses capacités réelles et de ses limites.

Le tableau 10 expose toutes les caractéristiques cognitives et affectives de l'EDI et résume toutes les difficultés pouvant entraver leur éducation.

Tableau 10 : les caractéristiques cognitives et affectives de l'EDI

Les caractéristiques cognitives de l'EDI	Les caractéristiques affectives de l'EDI
1- Une lenteur ou un retard du développement intellectuel ; 2- Un ralentissement et un arrêt du développement ; 3- Une moindre efficacité du fonctionnement intellectuel ; 4- Une base de connaissance pauvre et mal organisée.	1- Une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation ; 2- Une faiblesse de l'estime de soi ; 3- Une certitude anticipée de l'échec ; 4- Une faiblesse du degré d'exigence ; 5- Une pauvreté des investissements ; 6- Un système d'attribution des échecs inadapté ; 7- Une absence ou une inadéquation du scénario de vie.

Les caractéristiques cognitives et affectives révèlent que l'élève présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne éprouve et manifeste des difficultés d'apprentissage. Ces dernières peuvent être liées d'une façon directe aux différents processus cognitifs ou indirectement à travers les situations d'échecs répétées et de la ségrégation vécue par la personne concernée.

Pour conclure cette étape de la recherche, la déficience intellectuelle est un concept dynamique lequel a évolué au fil du temps en fonction des nouvelles connaissances et courants de pensée, mais aussi des besoins et exigences de la société. Il a subi beaucoup de modifications et de changements, dans le temps, que ce soit au plan de sa terminologie qui est devenue plus scientifique ou au niveau de la définition, plus précise. Les critères diagnostiques utilisés ont également changé au fil des décennies. Tous ces éléments clés appartenant à la déficience intellectuelle continueront très probablement à progresser, et ce en fonction de l'évolution de la société. Ce changement dans la théorie permet d'apporter une intervention plus adaptée et adéquate à la situation de l'élève, car elle cible davantage ses points forts et ses points faibles.

Aujourd'hui la déficience intellectuelle, et plus généralement le handicap, ne sont plus perçus comme étant des attributs de la personne, mais comme résultant des interactions entre la personne et son environnement sur les déficits chez ces personnes. Cela souligne le rôle crucial du soutien mis en place dans l'environnement pour améliorer leur fonctionnement. Dès lors, les conséquences du handicap ne sont pas vécues seulement par la personne qui le porte, mais par toute la société, d'où l'importance du rôle que joue cette dernière pour soulager et réduire les effets. Ceci traduit l'obligation de solidarité de l'ensemble de la société à l'égard des personnes handicapées, soulignée par la loi du 11 février 2005. Plusieurs textes ont été élaborés à cette fin. Notons à titre d'exemple la loi du 11 février 2005, qui a proposé beaucoup de dispositions pour encourager la non-discrimination à plusieurs niveaux (la non-discrimination : au travail, et à l'école ; le droit à compensation ; l'obligation d'accessibilité, etc.).

Ainsi que préalablement souligné (cf. page 46), cette recherche a été orientée dès le début vers le domaine scolaire, et plus précisément vers l'apprentissage des EDI. Comme le montre le tableau 5 (cf. page 55) que 43.8% des EBS scolarisés dans le milieu ordinaire (que ce soit dans la classe ou dans les CLIS et UPI) sont des EDI et 50.6% des EBS scolarisés

dans des établissements médico-sociaux et hospitaliers sont des EDI. Ces chiffres révèlent que la déficience intellectuelle domine, elle est la plus présente dans les milieux éducatifs. Il est temps de voir de près où se trouve la place de ces élèves.

Quelle est le meilleur endroit pour leur scolarisation ? Est-ce dans les classes ordinaires ? Est-ce dans les classes et les unités spécialisées ? Est-ce dans les établissements médico-sociaux et hospitaliers ? Cette question de l'éducation va nous mener à consacrer la troisième partie de cette thèse aux concepts de l'intégration et de l'inclusion, dans le but de comprendre de près la différence entre ces deux notions qui ne sont pas des synonymes. Cela permettra de situer dans quelle structure éducative se trouve la place de l'enfant présentant une déficience intellectuelle.

3 De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles « régulières »

Dans ce chapitre, nous souhaitons réfléchir à un concept qui a suscité de plus en plus d'intérêt dans la communauté universitaire internationale, et qui s'est progressivement imposé au cours des dernières années. Plusieurs recherches ont en effet été effectuées sur ce sujet (Beauregard, 2006 ; Bélanger & Rousseau, 2003 ; Wagner & Brunet, 1996 ; Goupil & Boutin, 1983 ; Kavale, 2002 ; Nugent, 2007 ; Thomazet, 2008). L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques n'est pas une chose nouvelle. Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'inclusion constitue l'un des sujets de l'heure les plus chaudement discutés en éducation (Winzer, 2001).

La première section de ce chapitre a pour objectif de montrer l'évolution historique de la notion d'intégration, ainsi que sa définition. L'objectif de la deuxième section de ce chapitre, consacrée à « la pédagogie de l'inclusion scolaire », est double : d'une part, présenter la définition du concept déjà cité ; d'autre part, faire une comparaison entre « l'intégration » et « la pédagogie de l'inclusion ». L'étape suivante sera consacrée à aborder les écrits traitant de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles régulières et plus spécifiquement l'inclusion des enfants présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne. Enfin, nous nous pencherons d'une part, sur les préparations nécessaires pour réussir le projet de l'inclusion et d'autre part, sur le rôle de chaque intervenant du monde scolaire qui va contribuer à son tour à la réalisation et à l'application du concept en question.

Il existe actuellement deux grands modèles ou systèmes d'intégration scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004) :

- L'intégration, *mainstreaming*
- L'inclusion, *full inclusion*

Ces deux systèmes permettent la scolarisation des élèves à besoins spécifiques, et tous deux adoptent une organisation pédagogique qui leur est spécifique afin de favoriser cette scolarisation.

De nos jours, les discussions entre spécialistes continuent sur ce thème : est-il préférable d'intégrer l'EDI dans des classes spéciales ? Ne vaudrait-il pas mieux promouvoir le

principe de son éducation dans un milieu plus naturel (école de quartier, classe ordinaire) ? Faut-il recommander l'intégration scolaire (*mainstreaming*), ou préférer l'inclusion scolaire (*full inclusion*) ? Les chercheurs, partisans de l'une ou l'autre méthode, s'engagent régulièrement dans ce débat récurrent, défendant les avantages et stigmatisant les inconvénients de l'approche concurrente. Que faut-il réellement en penser ? Qu'en est-il vraiment ? Il s'avère important de regarder quelles sont les conditions d'intégration les plus favorables pour les élèves en question.

Cette partie de la thèse va permettre de mener une réflexion sur ces sujets et d'essayer de répondre à tous ces questionnements, dans le but de mettre en avant les éléments théoriques spécifiant la scolarisation adaptée aux EDI.

3.1 L'intégration scolaire ou le *mainstreaming*

La notion d'intégration a été utilisée dans plusieurs domaines ou à plusieurs fins, tantôt pour déterminer « une conception philosophique » (Doré, 2001), tantôt pour « désigner un mode d'organisation pédagogique » (*ibid.*). Cependant, dans le cadre de ce travail, c'est plutôt l'aspect pédagogique qui nous intéresse, plus spécifiquement dans le cadre scolaire.

L'idée de l'intégration scolaire a été élaborée vers les années 1970, tout en se basant sur l'article de la loi américaine de l'époque, l'article 612-5 de la loi 94-142 (1975), lequel préconise « le placement de l'élève en difficulté dans l'environnement scolaire le moins restrictif » (Dionne & Rousseau, 2006, page 10). Les élèves concernés par cette loi sont ceux qui suivent « les classes spéciales » (*ibid.*), « des élèves affichant une déficience intellectuelle qu'on qualifiait alors de légère » (*ibid.*).

Cette loi a l'intention de mettre l'enfant en question à l'école, cadre devant favoriser son ouverture. L'objectif reconnu de l'intégration scolaire est « de permettre à l'enfant de bénéficier d'une formation générale qui, tout en favorisant son autonomie et son épanouissement, le prépare à une intégration sociale future, puis à assumer pleinement son rôle de citoyen » (Zaffran, 2007, page 34).

De ce fait, le terme intégration a été utilisé dans le but de démarcation des pratiques de ségrégation (Doré, Wagner & Brunet, 1996) qui consistaient à isoler les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). La notion de *mainstreaming* est revenue, dans la décennie 1970, pour clarifier l'objectif de l'intégration concernant toutes

les clientèles d'élèves handicapés ou en difficulté (Gottlieb, 1981, Council for Exceptional Children, 1976, in Rosenberg, 1980, cité par Doré, Wagner & Brunet, 1996). Cette notion est basée sur un ensemble de valeurs que l'époque prônait :

- «- Chaque individu doit être éduqué dans l'environnement le plus normal ou le moins restrictif possible (Gottlieb, 1981, Council for Exceptional Children, 1976, in Rosenberg, 1980, in Doré, Wagner & Brunet, 1996) ;
- Chaque individu a des besoins éducatifs particuliers qui varient en intensité et en durée (*ibid.*) ;
- Il existe un continuum reconnu d'environnements éducatifs pouvant être appropriés aux besoins individuels des élèves (*ibid.*) ;
- Les élèves spéciaux doivent le plus possible être éduqués avec des élèves normaux et le retrait de l'élève spécial en classe ou école spéciale ne doit s'effectuer que lorsque ses besoins sont tels qu'ils ne peuvent être comblés en milieu régulier auprès d'élèves normaux, avec l'aide et le soutien appropriés (*ibid.*) ».

Quelques années plus tard, en 1976, le rapport du COPEX (Comité Provincial de l'Enfance Exceptionnelle) au Québec s'aligne sur cette approche. Le terme *mainstreaming* est traduit par *intégration*. Cette dernière est définie : « L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (COPEX 1976, page 198).

De ce fait, la définition de l'intégration figurant dans le rapport du COPEX rejoint l'idée déjà élaborée dans l'introduction de ce chapitre, à savoir d'éliminer la ségrégation grâce à l'intégration, d'inclure l'EDI dans la classe dite normale au lieu d'en rester au stade de l'intégration limitée à des matières « périphériques ».

Pour appliquer le processus d'intégration-*mainstreaming* une structure a été créée : le « système en cascade », qui est « un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement » (COPEX, 1976, cité par Féger, 1991, page 209) visant à permettre aux élèves handicapés ou en difficulté de grandir et d'apprendre dans le cadre le plus normal possible. En guise de réalisation de son objectif, le système en cascade est composé de huit niveaux et comprend l'adoption et la mise en place de certaines mesures spéciales, de la classe ordinaire (niveau 1) à la scolarisation en centre hospitalier (niveau 8). Dans ce système, l'encadrement de l'élève s'intensifie à chaque niveau. Cependant, le passage de l'élève vers un niveau plus faible n'est recommandé que si les faits objectifs démontrent

que l'élève ne peut pas fonctionner dans un niveau d'encadrement moindre. Dans l'idéal, l'enseignant pourrait œuvrer, bien au contraire, à permettre à l'élève de remonter la cascade vers des niveaux où il poursuivrait son apprentissage avec de moins en moins d'encadrement.

Avant d'expliquer le contenu de chaque échelon voyons de près la figure 9 laquelle représente ce système, afin de comprendre et de synthétiser la hiérarchie des niveaux proposés.

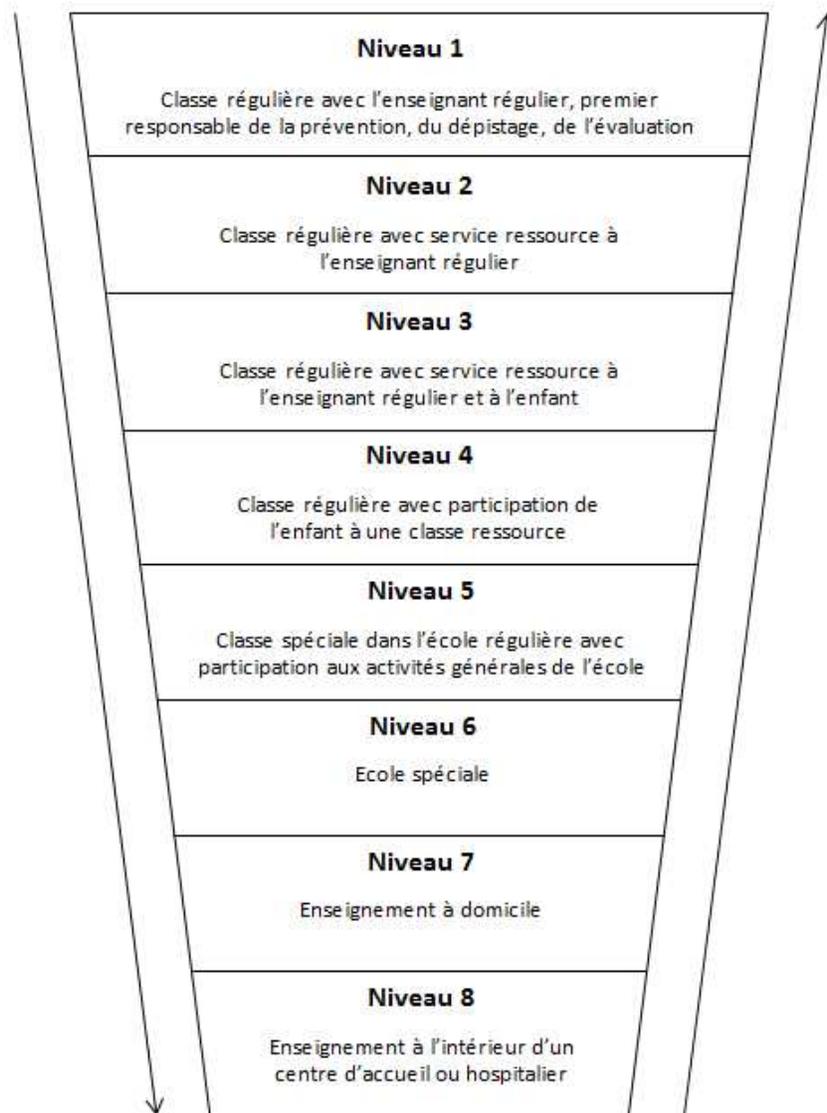


Figure 9: Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement (COPEX, 1976, page 637).

Examinons, dans le détail, le contenu de chaque niveau, afin d'en comprendre les tenants et les aboutissants, ainsi que l'effet de « cascade » qui lui a valu son nom (Référence pour l'ensemble de l'explication des huit niveaux, Goupil, 1997).

- Le premier niveau du « système en cascade » « correspond à la classe régulière avec l'enseignant régulier ». L'enseignant en classe régulière « a le droit de prévenir, de dépister, d'évaluer et de corriger les difficultés mineures des élèves » ; notons l'exemple d'un enfant qui a des difficultés dans l'apprentissage de la table de multiplication, l'enseignant pourrait être plus attentif à stimuler l'enfant davantage dans ce domaine. En d'autres termes, c'est à l'enseignant, qui est le maître de sa classe, qu'il incombe de travailler, avec tous les enfants y compris ceux présentant des difficultés ou des problèmes particuliers. Le service spécialisé intervient auprès de l'enseignant et non pas auprès de l'EBS.
- Le second niveau consiste en « une classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier ». L'enseignant a le même rôle qu'au niveau précédent. Cependant, il pourra avoir recours au soutien d'un professionnel appartenant aux services spécialisés. Par exemple, pour résoudre le problème de la multiplication, qui est en lien avec l'apprentissage, l'enseignant peut demander l'aide d'un/e orthopédagogue.
- Le troisième niveau réfère à une « classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier et à l'enfant ». L'enseignant est assisté par plusieurs professionnels comme au niveau précédent. mais l'enfant peut également profiter d'un suivi individualisé et spécifique. Par exemple, l'orthopédagogue ou n'importe quel autre intervenant peut intervenir auprès de l'enfant en question directement, au lieu de l'enseignant.
- Le quatrième niveau, se rapporte à une « classe régulière avec participation de l'enfant à une classe ressource ». Dans ce niveau, l'enfant en question suit une classe ressource, à temps complet. et est seulement intégré dans la classe régulière en fonction des disciplines, dans le but de stimuler davantage « le processus de socialisation ».
- Le cinquième niveau correspond à une « classe spéciale dans l'école régulière avec participation aux activités générales de l'école ». Les élèves sont accueillis dans des

classes préparatoires, appelées « classes d'adaptation scolaire ». Ils participent cependant à la vie normale de l'école, dans ce sens qu'ils partagent avec leurs pairs les moyens de transport, le temps de la récréation, les activités parascolaires, etc.

- Le sixième niveau réfère à « l'école spéciale ». Ce sont des écoles où la majorité des élèves présentent des déficiences et des difficultés graves.
- Le septième niveau consiste en « l'enseignement à domicile », ce type est très rare, et concerne surtout les parents qui s'occupent eux-mêmes de la scolarisation de leur enfant.
- Le huitième niveau, se rapporte à « l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier », ce niveau ne répond pas au principe d'intégration, car l'enfant est isolé tant du milieu scolaire que du milieu social pour un laps de temps. Notons par exemple, les enfants souffrant de maladies chroniques et qui sont obligés d'être hospitalisés pour une longue période : la scolarisation de ces enfants se fait alors sur place.

Grâce à cette revue détaillée des niveaux, nous relevons que ce système propose des interventions spéciales dans le cas où l'élève en question n'est pas capable de suivre son apprentissage dans les classes ordinaires avec ses pairs sans une intervention spécifique. Nous pouvons donc conclure que les services sont adaptés aux élèves à besoins spécifiques. Finalement, il importe de souligner que l'application du système en cascade durant les quelques trente dernières années a mené à certains constats majeurs. Il a été notamment observé que très peu d'élèves réintégraient un niveau supérieur au cours de leur scolarité. Plusieurs facteurs ont ainsi été identifiés comme étant défavorables à l'intégration : le manque de soutien, d'encadrement et de préparation du personnel enseignant, l'insuffisance du nombre et du personnel des services spécialisés, le manque de coordination dans les interventions des différents intervenants, l'insuffisance des évaluations, le mode de financement déficitaire, etc. (Goupil, 1997). Ces constats ont mené à la mise en place de certaines mesures telles que le plan d'intervention individualisé, les programmes adaptés et la formation continue des enseignants (Goupil, 1997). L'identification des facteurs d'échec et la mise en place de mesures pour y remédier nous conduisent à revenir en détail sur la préparation nécessaire pour réussir l'intégration,

thème que nous développerons plus avant dans la partie abordant l'implémentation de l'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifique, à savoir dans le chapitre 3.5 (Les facteurs participants pour réussir l'inclusion).

Après avoir vu le contenu du système en cascade, nous désirons clarifier davantage la définition de l'intégration abordée ci-dessus et qui a été écrite dans le rapport COPEX. Elle exige que le soutien, ou l'intervention faite auprès des enfants en question respecte le système en cascade, débutant, comme le montre la flèche de gauche dans la figure 9 (cf. page 83), par le maintien en classe ordinaire avec service-ressource dans ou hors de la classe, passant ensuite à la classe spéciale pour finir, si nécessaire, à l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou d'un centre hospitalier.

Charles Gardou (1998) rejoint, à sa manière, ce système en cascade, tout en proposant une hiérarchisation à quatre niveaux :

- L'intégration physique : lorsque la distance géographique ou physique est diminuée. C'est l'exemple des enfants accueillis dans les classes spécialisées des écoles ordinaires.
- L'intégration fonctionnelle : elle se définit par la participation aux mêmes activités et l'utilisation commune, par les élèves handicapés et non handicapés, des mêmes équipements et matériels éducatifs contribuant aussi à amenuiser la distance fonctionnelle.
- L'intégration sociale : elle confère, quant à elle, un sentiment d'appartenance à une même communauté humaine. A ce titre, elle suppose des contacts spontanés naturels et « normaux » entre les sujets handicapés et les « bien-portants ».
- L'intégration sociétale : concerne l'adulte handicapé qui peut prétendre effectuer un travail productif.

Pour ce spécialiste de l'inclusion, l'intégration est fondamentalement pensée comme « une réduction des distances », l'essentiel étant de concevoir une intégration dynamique, démarquée du sens restrictif et statique se limitant à la simple présence physique en milieu ordinaire, pour aller vers une conception de recherche de solutions adaptées aux besoins de l'enfant, dans un environnement le moins restrictif possible (Gardou, 1999).

De ce fait, il insiste sur l'idée que l'intégration ne doit pas se limiter à la simple intégration physique, mais bien au contraire, elle devrait inclure les niveaux fonctionnel, social et

sociétal. Il devient dès lors nécessaire de trouver des moyens pour réduire les difficultés et les situations handicapantes sur plusieurs niveaux, non seulement le niveau physique.

Dans cette même perspective, Jacques Detraux (2001) définit l'intégration scolaire comme « un processus qui a un sens, une orientation, une signification, aller vers une vie adulte la moins restrictive possible, au cours de laquelle la distance non seulement physique mais surtout psychologique entre personnes réputées handicapées et personnes valides se réduit, voire disparaît ». De ce fait, « ce processus tend donc à conduire aussi la personne handicapée vers une vie aussi proche de la normale que possible. Entendons par là une vie dans laquelle l'accès aux ressources habituellement utilisées par le plus grand nombre est également envisageable pour la personne handicapée » (Detraux, 2001, page 443).

En 1995, l'OCDE, de son côté, prônait déjà cette philosophie en reliant la notion d'intégration à celle d'interaction entre personnes handicapées et personnes non handicapées, comme le précise la déclaration de cette année-là: « Au sens restreint, c'est-à-dire au sens qui peut recevoir l'accord du plus grand nombre de responsables au niveau international, l'intégration se confond avec l'augmentation significative d'interactions entre personnes valides et personnes handicapées » (OCDE-CERI, 1995).

Les déclarations qui précèdent conduisent à constater que l'intégration devra permettre à l'adulte d'avoir une vie la moins restrictive, la plus épanouissante possible, visant à réduire le fossé entre personne dite handicapée et personne valide. Ce processus tend donc aussi à conduire la personne handicapée vers une vie aussi proche de la normale que possible. Entendons par là, une vie dans laquelle l'accès aux ressources habituellement utilisées par le plus grand nombre est également envisageable pour la personne handicapée. L'idée de l'interaction entre les personnes valides et les personnes à besoins spécifiques est soulignée ou recommandée dans chacune d'entre elles. En d'autres termes, la socialisation ou plutôt l'intégration sociale est encouragée. Selon Wolfensberger et Thomas (1988), l'intégration sociale consiste en la participation de la personne ayant des incapacités avec d'autres personnes n'en ayant pas aux interactions et interrelations sociales qui sont culturellement normatives en quantité et en qualité, qui ont lieu lors d'activités normales et dans des établissements et contextes valorisés. La définition donnée par Thériault (2007) vient ajouter que l'intégration sociale signifie que l'élève ayant des besoins particuliers est présent physiquement et se mêle activement à la vie sociale, aux activités et aux

interactions qui se passent dans le groupe. Ainsi, l'enfant participe, prend des responsabilités et doit respecter les mêmes règles que l'ensemble des enfants dans le groupe. Si l'enfant se sent accepté par son groupe, il pourra développer davantage ses habiletés sociales, ce qui contribuera à augmenter sa motivation et son estime de soi (*ibid.*). Legendre (2005) définit l'intégration sociale comme étant un processus par lequel l'ensemble des membres d'une société participe à la vie sociale. Il ajoute également que l'intégration sociale est un processus d'incorporation d'une nouvelle personne au sein d'une collectivité, laquelle adopte les mêmes normes, us et coutumes. Ainsi, la préparation aux activités sociales d'élèves en difficulté avec leurs pairs n'en ayant pas et l'établissement des liens avec ces derniers fait partie de l'intégration sociale. L'intégration sociale passe nécessairement par l'établissement et le maintien de relations positives avec un nombre restreint de pairs. Doré, Wagner et Brunet (1996) considèrent de même que l'intégration ne doit pas se limiter à une simple présence physique en classe ordinaire. Ces élèves doivent participer à l'ensemble des aspects de la vie scolaire et surtout être intégrés scolairement au groupe de leurs compagnons de classe (*ibid.*).

Pour clore cette section, nous souhaitons souligner que le système en cascade met en question l'enfant à besoins spécifiques et non pas l'école. Dans le sens où il revient à l'enfant de faire des efforts pour s'adapter au système, afin qu'il puisse être intégré dans le niveau 1 de la cascade, à savoir dans une classe régulière avec l'enseignant régulier. L'intégration ou le *mainstreaming* ne donne pas la même chance ou la même opportunité à tous les élèves, car certains sont intégrés dans le niveau 1, d'autres dans le niveau 2 etc. C'est donc l'enfant qui est en train de rejoindre le groupe qui lui ressemble, et cela peut créer une ségrégation, ou même un étiquetage de l'enfant. D'autant que ce système ne suit pas la norme adoptée pour tous les élèves, c'est un système ou un régime spécial pour certains enfants particuliers et non pas pour tous les enfants. Ce qui peut contribuer à créer des limites pour l'intégration, car la focalisation de l'intervention est faite sur l'élève en question afin de faciliter son adaptation et son insertion à l'environnement ou plus précisément à l'école. De ce fait, c'est l'enfant en question qui est responsabilisé de son handicap. C'est à lui de faire les efforts nécessaires pour prendre sa place parmi les autres. Cela conduit à une intégration qui est tantôt physique, tantôt sociale, tantôt pédagogique et tantôt administrative ; ça dépend de chaque élève. Le tableau 11 présenté ci-dessous

permet de voir d'une façon plus claire les niveaux que nous venons de citer, grâce à des exemples pouvant contribuer à clarifier ce qui a été déjà écrit.

Tableau 11: Les quatre niveaux de l'intégration scolaire (Dionne & Rousseau, 2006, page 11)

Niveaux d'intégration	Exemples ou description
1- Intégration physique (les élèves intégrés fréquentent la même école)	La classe spéciale est intégrée dans l'école de quartier.
2- Intégration sociale (les élèves intégrés ont des contacts avec les autres élèves, mais sont dans une classe séparée)	Les élèves utilisent les mêmes services de transport scolaire et de cafétéria, participent aux activités culturelles et sociales, etc.
3- Intégration pédagogique (les élèves sont intégrés dans la classe ordinaire)	Les élèves participent aux activités d'apprentissage de la classe.
4- Intégration administrative (les programmes et les services de tous les élèves sont régis par la même loi scolaire)	Les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire (financement, transport, services, etc.)

Toutefois, plusieurs auteurs avancent que les classes spéciales créent une ségrégation d'où les enfants ne peuvent sortir. La pertinence des classes spécialisées est alors remise en question sur le plan pédagogique (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Madden & Slavin, 1983 ; Vienneau, 2006). Dans cette cascade de services, les mesures spéciales ne devraient être utilisées que lorsqu'il est impossible d'adapter les classes ordinaires pour répondre aux besoins de certains élèves. L'intégration scolaire est alors priorisée (Goupil, 2007). L'éducation spéciale constitue un système qui repose sur la discrimination et la marginalisation des élèves à besoins spécifiques (Mantoan, 1996).

Dès lors, nous pouvons affirmer que pour éviter la ségrégation, il est important que l'enfant soit intégré dans la classe avec ses pairs. Pour répondre à cette exigence, un nouveau

concept, doté d'une nouvelle appellation a vu le jour : « la pédagogie de l'inclusion » ou « *full inclusion* », qui constitue le deuxième modèle de l'intégration.

3.2 La pédagogie de l'inclusion ou *full inclusion*

L'inclusion scolaire s'inscrit comme une suite logique du courant d'intégration scolaire qui débuta dans les années 1970. Elle a vu le jour grâce aux critiques qui ont été faites sur le contenu de l'intégration et sur l'efficacité des classes spéciales. Selon les principes prônés par l'inclusion scolaire, indépendamment du type du handicap, plus les élèves passent de temps en classe ordinaire, meilleures sont leurs chances de succès sur le plan éducatif et professionnel à l'âge adulte (Stainback & Stainback, 1990). Mentionnons toutefois que la classe spéciale conserve des défenseurs, du fait qu'elle offre certains avantages aux élèves à besoins spécifiques. Salvin, Madden, Karweit, Dolan, Waisk, Shaw, mainzer et Haxby, dans leur recherche publiée en 1991, sont au nombre de ces défenseurs. Ils ont démontré que l'intégration scolaire est principalement centrée sur la recherche de stratégies visant à faire de la classe ordinaire un milieu plus accueillant pour les élèves en difficulté, alors que celle-ci devrait mieux répondre aux besoins et caractéristiques de tous les élèves.

Comment le passage de l'intégration scolaire des années 1970 et 1980 à l'inclusion ou la pédagogie de l'inclusion s'est-il effectué ?

La pédagogie de l'inclusion apparue dans les années 1990 (Stainback & Stainback, 1992) propose une approche qui est tout à fait différente de celle proposée par l'intégration scolaire. Plusieurs auteurs (Dickens-Smith, 1995 ; Dyches, Egan, Young, Ingram, Gibb & Allred, 1996 ; Salend, 2001 ; Shapiro, 1999 ; Stainback & Stainback, 1996 ; Tirogène, 1995) ont essayé de préciser et de définir le concept de l'inclusion afin de le rendre plus clair et plus accessible. Pour eux, le terme inclusion scolaire se définit comme étant « le placement de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Dionne & Rousseau, 2006, page 67).

Selon les auteurs cités ci-dessus, l'inclusion nécessite une intervention planifiée qui sera adaptée aux besoins et aux difficultés de chaque enfant à besoins spécifiques. De même, la préparation et le soutien ne doivent pas prendre en considération seulement l'élève mais également l'enseignant afin qu'il puisse assurer une intervention efficace dans la vie

éducative et sociale et de sa classe. Klinger, Vaughn, Schumm et Cohen (1998) affirment qu'une inclusion responsable doit :

- 1- Considérer prioritairement les besoins de l'élève quant au choix de son placement,
- 2- Prévoir du temps pour la planification et pour la collaboration entre les enseignantes,
- 3- Fournir une formation continue à tout le personnel,
- 4- Evaluer les interventions d'une manière constante,
- 5- Répartir adéquatement les ressources humaines.

Ces cinq points seront développés dans différentes parties de cette thèse au fur et à mesure. Cependant, d'après les définitions présentées ci-dessus, nous remarquons qu'il y a une différence entre l'intégration (*mainstreaming*) et l'inclusion (*full inclusion*). L'approche proposée par l'inclusion est tout à fait différente de celle proposée par l'intégration. Premièrement, l'inclusion rejette toute forme d'exclusion, son objectif est « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA), et ce indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (Vienneau 2004, page 128). De ce fait, l'école doit être capable de répondre aux besoins éducatifs particuliers de chaque élève. Ainsi, dans l'inclusion totale (*full inclusion*) toute forme de rejet (*Zero reject philosophy*) est abolie. La ségrégation n'est pas présente dans la pédagogie de l'inclusion.

Deuxièmement, alors que l'intégration ne ciblait qu'un groupe d'élèves, à savoir la population des EHDAA recevant tout ou partie de leur enseignement hors de l'école ou de la classe ordinaire, la pédagogie de l'inclusion, elle, propose un modèle pédagogique pouvant bénéficier à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire. En d'autres termes, vu qu'il y a une séparation entre les EHDAA et les élèves tout venant, deux systèmes éducatifs sont proposés dans l'école intégratrice. Tandis que, dans les écoles inclusives c'est un seul système éducatif qui est proposé et qui répond aux besoins de tous les élèves sans exception (Dionne & Rousseau, 2006).

En fait, l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que

chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particulier (Ferguson, Desjerlais & Meyer 2000).

La pédagogie de l'inclusion appelle à un nouveau paradigme éducationnel (Isaacs, Greene & Valsky, 1995). Traditionnellement le paradigme du groupe classe est conçu comme « 1*30 » dans le sens où le groupe est formé de 30 élèves qui sont relativement homogènes. Tandis que le nouveau paradigme est vu comme « 30*1 » dans le sens où on a 30 élèves individuels. Le groupe classe n'est pas vu dans sa globalité mais chaque apprenant est vu à part en tant qu'une personne unique (Dionne & Rousseau, 2006, page 13).

Contrairement au principe d'intégration où la normalisation de l'élève ayant des besoins particuliers est le principal objectif, une école inclusive se préoccupe plutôt de la mise en place d'un système qui répond aux besoins de tous et où personne n'est laissé à l'extérieur du système (Doré, 1998).

Le tableau 12 résume les principales distinctions entre intégration scolaire et pédagogie de l'inclusion.

Tableau 12: Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion (Dionne & Rousseau, 2006, page 15)

Intégration (<i>mainstreaming</i>)	Inclusion (<i>inclusive education</i>)
- Débute dans les années 1970	- Débute dans les années 1990
- Limitée aux élèves avec handicaps légers	- Abolit toute forme de rejet (philosophie de rejet zéro)
- Permet l'existence de services ségrégués (systèmes en cascade)	- Un seul placement pour tous les élèves (la classe ordinaire)
- Le placement en classe ordinaire peut se limiter à une intégration physique	- L'élève est intégré pédagogiquement autant que socialement
- Les services de soutien sont réservés aux élèves avec handicaps ou en difficulté (EHDAA)	- Les ressources mises à la disposition de la classe ordinaire sont offerts à l'ensemble des élèves.

Cette distinction permet de voir que ces deux modèles sont différents et ne sont donc pas interchangeables, chacun présente un contenu qui lui est spécifique et un point de vue différent. Cependant, l'inclusion, comme l'intégration, possède des points positifs et des points négatifs. Les élèves en difficulté ont des besoins qui diffèrent des autres élèves de la classe ordinaire. C'est pourquoi, selon Fuchs et Fuchs (1995), il est primordial de considérer les élèves individuellement pour adapter la pédagogie et ainsi permettre aux élèves en difficulté de réaliser des progrès. Il est possible d'améliorer tant les classes spéciales que le secteur ordinaire en tenant compte de la réalité des difficultés d'apprentissage des élèves. De plus, il est possible d'enrichir la pédagogie en classe ordinaire. Selon Slavin et ses collaborateurs (1991), la classe ordinaire doit mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage. En ce sens, les stratégies pédagogiques adaptées en classe ordinaire sont actuellement insuffisantes pour permettre aux élèves en difficulté d'apprentissage de rattraper le retard accumulé. Dans cette perspective, l'accent est alors mis sur la prévention précoce, intensive et soutenue des difficultés d'apprentissage. Les auteurs mentionnent qu'il ne sera plus nécessaire d'intégrer les élèves en difficulté puisqu'il y aura intervention rapide et efficace dès le départ. En tant qu'alternative aux services de l'adaptation scolaire, la prévention permettrait alors d'intervenir avant que les difficultés s'aggravent à un point tel que l'élève ne pourra plus rester en classe ordinaire. Toujours selon les mêmes auteurs, il faut prévenir plutôt que guérir dans l'optique de ne pas laisser la situation dégénérer et augmenter l'écart de réussite entre les élèves forts sur le plan scolaire et les faibles intégrés en classe ordinaire. Selon Trépanier (2003), il n'y a pas de bons ou de mauvais modèles de service d'enseignement. Il y a seulement des élèves qui ont des besoins particuliers qui doivent être considérés tout au long de leur cheminement scolaire. Ainsi, une évaluation précise des forces et des difficultés des élèves est essentielle afin de déterminer le meilleur modèle de service à leur offrir.

Afin de répondre à toutes ces exigences que nous venons de citer, notons à titre d'exemple l'adaptation de la pédagogie, la prise en compte des difficultés d'apprentissage des élèves, etc. ; la préparation des intervenants est essentielle à la réussite d'un tel projet (Doré, Wagner & Brunet, 1996). En effet, ils sont censés intervenir directement ou indirectement, auprès de l'élève en question, afin de lui adapter l'enseignement et de l'aider à surmonter

les obstacles et difficultés qui entravent son apprentissage. En d'autres termes, ils sont supposés répondre à toutes les exigences imposées par la réalisation d'un projet d'inclusion. Qui sont ces intervenants ? Et quel est leur rôle dans le contexte inclusif ?

3.3 Les acteurs mis à contribution

En contexte inclusif, plusieurs intervenants de l'éducation sont mis à contribution :

(Rousseau & Bélanger, 2004)

- 1) L'enseignant : un de ses premiers rôles est d'agir comme modèle pour les pairs de la classe. Dans le cadre de l'intégration scolaire, il s'agit d'éviter d'exclure d'une activité un élève ayant notamment une déficience intellectuelle, pour la raison qu'il ne fonctionne pas comme les autres. La démarche d'inclusion exige de structurer la classe de telle façon que tous les élèves puissent recevoir une éducation appropriée (*ibid.*).
- 2) Les pairs de la classe : sont des acteurs importants dans la réussite de l'inclusion. Leur acceptation de l'élève intégré est d'ailleurs la principale condition de réussite, reconnue depuis longtemps (Dunn, 1968). L'un des rôles qui leur est normalement attribué est celui de modèle pour l'élève avec des besoins spéciaux.
- 3) La direction de l'école : joue un rôle comme administrateur des ressources. C'est la direction qui planifie et soutient son personnel scolaire, notamment en offrant des aménagements pour l'élaboration des plans d'intervention, en fournissant de l'information aux intervenants scolaires (Rousseau & Bélanger, 2004).
- 4) L'éducateur spécialisé : son rôle est d'agir comme collaborateur de l'enseignant. Ce dernier demeurant le premier intervenant auprès de l'élève inclus (*ibid.*).
- 5) L'orthopédagogue : il agit comme consultant ou conseiller auprès de l'enseignant titulaire. Il collabore avec celui-ci lors de l'élaboration d'un programme adapté, individuel pour l'élève (*ibid.*).
- 6) Le psychologue scolaire : son rôle est de vulgariser l'information et la rendre accessible aux intervenants de l'école (*ibid.*).
- 7) L'ensemble du personnel de l'école : aura pour mission d'être ouvert à la différence et d'accepter les élèves intégrés (*ibid.*).

- 8) Les parents : plus que des informateurs, ils sont surtout des preneurs de décision, quant aux besoins prioritaires de leur enfant et aux moyens à mettre en place (*ibid.*).
- 9) Les intervenants de la réadaptation : sont des acteurs essentiels pour la réussite de l'inclusion scolaire (psychologue, ergothérapeute, les différents spécialistes de la santé) (*ibid.*).

Ainsi, plusieurs acteurs entrent en jeu pour mettre en place un projet d'inclusion. La coopération apparaît comme un processus d'interactions entre personnes ou membres d'un groupe d'individus. Ceux-ci visent à réaliser un objectif spécifique par le partage des tâches et des responsabilités (Bouchard, Talbot, Pelchat & al., 1996 ; Deslandes, 1999). Dans la mesure où cette recherche s'effectue en France, voyons de près les intervenants dans les institutions scolaires de ce pays.

3.4 Les acteurs dans les écoles françaises

Le tableau 13 dressé ci-dessous permet de voir « les personnels Education nationale » et « les personnels non Education nationale » sans prendre en considération la dimension hiérarchique.

Tableau 13 : Les acteurs actifs dans les écoles françaises (Herreman, Boyer & Ghrenassia, 2007, page 90)

Les personnels Education nationale		Les personnels non Education nationale	
enseignants	non enseignant	Territorial	Autre
Instituteur	Médecin scolaire	Intervenants extérieurs	EVS
Professeur des écoles	Infirmière scolaire	ATSEM	Intervenants extérieurs
Directeur	Psychologue scolaire	Personnel de service	Assistants pédagogiques
maitre formateur maitres spécialisés (RASED)			

Le tableau 13 est formé de deux colonnes principales la première intitulée « les personnels Education nationale » laquelle a son tour retient deux catégories « les enseignants » et les « non enseignants ». La deuxième appelée « les personnels non Education nationale » laquelle contient de même deux classes « le territorial » et « autre ». Le rôle de chaque intervenant sera décrit dans la partie suivante (cf. les parties : 3.4.1 et 3.4.2).

3.4.1 Les personnels Education nationale

Cette partie contient d'une part le corps enseignant tels que l'instituteur, le professeur des écoles, le directeur, le maître formateur et les maîtres spécialisés. Et de l'autre part, le corps non enseignant tels que le médecin scolaire, l'infirmière scolaire ainsi que le psychologue. Quelle est la mission de chacun de ces acteurs ?

3.4.1.1 Personnels Enseignants :

- a) Les enseignants : les enseignants sont « recrutés par concours externes, concours internes, et par voie d'inscription sur les listes d'aptitude, par académie ou par département selon le mode choisi » (Ministère de l'éducation nationale, 2010). Le professeur des écoles est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire, il a vocation à instruire et à éduquer de la petite section de maternelle au CM2, il exerce un métier en constante évolution.

Il a quatre grandes missions selon le site du ministère de l'Education nationale :

- Enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire : il enseigne le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences physiques et la technologie, la biologie et la géologie. Il peut être assisté d'intervenants pour les langues vivantes, les arts plastiques, la musique et l'éducation physique et sportive.
- Donner la priorité à l'apprentissage de la maîtrise de la langue par les élèves : la maîtrise de l'oral en classe maternelle doit ouvrir sur la maîtrise de l'écrit à l'école élémentaire.
- Gérer la diversité des élèves.
- Exercer la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

- b) Les directeurs: Dans les écoles d'au moins deux classes, un directeur d'école est nommé parmi les instituteurs ou professeurs des écoles par l'inspecteur d'académie. Il exerce des responsabilités administratives, pédagogiques et représente

l'institution auprès de la commune et des parents d'élèves. Il est en relation avec la commune et l'inspection.

- c) Les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED) : Les intervenants sont des psychologues scolaires ou des professeurs des écoles spécialisés à dominante pédagogique ou rééducative, titulaire du Capa-SH option E ou option G.

Ils ont deux missions distinctes :

- Prévenir les difficultés d'apprentissage et de compréhension,
- Prévenir les difficultés à s'adapter aux exigences scolaires,

Les personnels enseignants se composent des enseignants proprement dits ainsi que des personnes qui ont suivi des spécialisations et des personnes responsables de la charge dans le domaine administratif.

3.4.1.2 Non enseignant :

- a) Le médecin scolaire : il est chargé des actions de prévention individuelles et collectives et de la promotion de la santé. Ces actions sont menées auprès de l'ensemble des élèves scolarisés.
- b) L'infirmier scolaire : il assiste le médecin scolaire, il intervient dans les classes dépendamment de la demande des enseignants.
- c) Le psychologue scolaire: il est un membre de l'équipe pédagogique, il a un rôle de suivi psychologique pour les élèves.

Les personnels non enseignants assurent des fonctions d'appui dans le soutien à la santé et à l'aide social en faveur du personnel et des élèves.

3.4.2 Les personnels non Education nationale

Cette partie en contient deux autres, d'une part les acteurs territoriaux tels que les intervenants extérieurs, l'ATSEM et le personnel de service, et d'autre part, tous les autres acteurs ; notons à titre d'exemple l'EVS et l'assistant pédagogique. Quel est le rôle de chacun de ses intervenants ?

3.4.2.1 Personnel Territorial :

- a) Les agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (Atsem) : ils assistent les professeurs des écoles pour l'hygiène des élèves et la préparation matérielle.
- b) Le personnel de service (gardien, agent d'entretien) n'a aucune responsabilité éducative.
- c) Les intervenants extérieurs : a- Les intervenants chargés des activités artistiques : ils doivent être diplômés d'une discipline artistique ou posséder une compétence professionnelle dans le domaine artistique, attestée par la direction générale des affaires culturelles.
- d) Les intervenants chargés des activités sportives : ils sont agréés par l'inspecteur d'académie qui apprécie leurs compétences selon des critères précis (diplôme, statut).
- e) Les personnels chargés de l'enseignement précoce des langues : l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est assuré par des enseignants de langues du second degré, des assistants de langues vivantes (étudiants étrangers) ou des intervenants extérieurs recrutés localement. A terme, l'enseignement des langues doit être pris en charge par la majorité des professeurs des écoles.

Une partie des personnes qui interviennent dans les écoles sont des personnels recrutés par la commune. Ils sont donc agents territoriaux.

3.4.2.2 Autre :

- a) Les intervenants extérieurs : leur intervention est déterminée par le maître ou par l'équipe pédagogique. Ils peuvent intervenir en classe dans le but d'apporter des notions sur un sujet qui a été travaillé en classe, et ce dépendamment de la demande de l'enseignant. Leur expertise ou en d'autres termes son savoir et son savoir-faire dans un domaine peut contribuer à la réalisation d'un projet bien déterminé.
- b) L'EVS : ils ont plusieurs fonctions variant selon le besoin, leur intervention peut avoir lieu pour accueillir les élèves à besoins spécifiques, pour aider aux nouvelles technologies, pour une assistance administrative, etc.

- c) L'assistant pédagogique : son rôle est d'accomplir les fonctions « d'appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques aux élèves en difficulté ».
- d) L'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) : sa fonction est de compenser le handicap ; son apport peut être individuel, comme accompagner l'enfant dans sa classe afin qu'il puisse suivre au mieux les enseignements (Bossard, 2012).

Les Autres ont des statuts divers, ils peuvent intervenir dans la classe ou à l'extérieur, auprès de l'enseignant ou de l'élève à besoin spécifique et cela dans un domaine bien précis.

L'équipe éducative est composée de l'ensemble des personnels Education nationale et non Education nationale. Leur statut et leur rôle ne sont cependant pas identiques. Le travail scolaire se fait en équipe, chaque membre a un rôle bien déterminé, leurs tâches se complètent au service de l'élève.

Ayant exposé les acteurs mis à contribution en contexte inclusif (cf. 3.3, page 94), et ceux intervenant dans les écoles françaises (cf. 3.4, page 95), nous relevons que ces dernières disposent de professionnels qui peuvent intervenir auprès des EBS. C'est une réelle opportunité pour élaborer des projets d'inclusion de plus en plus adaptés, pour répondre aux besoins de chaque élève. Cela permet de souligner l'importance du partenariat dans la réalisation et le développement d'un projet d'inclusion, où la collaboration et la coopération sont priorisées pour avoir une équipe soudée dans le but d'atteindre l'objectif commun de tous les membres qui est l'inclusion scolaire des EBS. Dans le champ du handicap, cette dimension partenariale est primordiale puisqu'elle constitue l'un des garants de la réussite d'une inclusion (Gombert & Guedj, 2011).

Afin de réaliser un projet d'inclusion réussi plusieurs acteurs sont appelés à intervenir. Pour certains auteurs (Doré, Wagner & Brunet, 1996) il faut même des conditions « idéales » pour que l'inclusion scolaire soit possible. Quels sont ces facteurs qui contribueront à la réalisation d'un tel projet ?

3.5 Les facteurs participants pour réussir l'inclusion

Pour favoriser l'inclusion scolaire, plusieurs solutions peuvent être envisagées : intervenir auprès des gouvernements, sensibiliser les enseignants et enseignantes en exercice ou les parents... (Doudin & Lafortune, 2006). Certains auteurs mentionnent qu'il faut d'abord avoir des ressources financières et matérielles disponibles ainsi que la possibilité de suivre une formation spécifique portant sur les divers effectifs scolaires pour les enseignants qui n'ont pas nécessairement l'approche ou la formation pédagogique adéquate pour intégrer certains élèves dans leur classe. Ils requièrent également le soutien et les outils essentiels pour pouvoir intégrer les EHDAA dans les classes ordinaires (Doré, Wagner & Brunet, 1996). D'autres chercheurs confirment que la préparation des intervenants est une démarche très importante dans la réalisation d'un projet d'inclusion. Ils mentionnent que la formation adéquate du personnel et la préparation des agents sont des facteurs de réussite de l'intégration scolaire en classe ordinaire (Goupil & Boutin, 1983 ; Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1998). En conclusion, l'intégration scolaire suppose un renouvellement de l'école et de son organisation par diverses modifications au niveau des programmes scolaires, de la gestion des ressources et de la formation des enseignants (Bonjour & Lapeyre, 2000 ; MELS, 2007 ; Trépanier, 2003). Rappelons ici que l'inclusion vise un soutien global et non ciblé. En d'autres termes, ce n'est plus à la personne à besoins spécifiques de s'adapter au système normatif dans un Etat qui lui devrait réparations et aménagements mais bien au groupe humain présent dans une sphère sociale particulière d'identifier quels sont les besoins collectifs et d'apporter à tous, personne à besoins spécifiques ou non, un support nécessaire, à savoir une formation, des aménagements techniques, une aide psychologique, etc. (Gombert & Guedj, 2011). Le regard envers l'EBS changera, il ne sera plus vu en tant qu'individu qui n'est pas capable de, mais plutôt autrement capable de (Plaisance, 2009).

Cependant, l'inclusion scolaire se heurte à plusieurs obstacles : les craintes et les résistances du personnel, les lacunes de la formation du personnel quant à l'intégration des élèves ayant des besoins variés, le manque d'outils pédagogiques ou d'outils d'évaluation, les craintes liées à la participation des parents, l'attribution des ressources humaines et financières de même que les défis liés aux transformations organisationnelles (Goupil, 2007).

Plusieurs recherches internationales ont accordé une grande importance à la formation des enseignants pour réussir un projet d'inclusion (HELIOS II, 1996). Certains écrits scientifiques (Laplante & Godin, 1983 ; Lavallée, 1986) ont identifié plusieurs conditions favorisant l'intégration. Toutefois, celle qui apparaît de base et auprès de laquelle les universitaires peuvent avoir un rôle à jouer, concerne la préparation des principaux intervenants, à savoir les enseignants des classes ordinaires (Beaupré & Poulin, 1997).

De même au niveau national, ce point a été soulevé dans plusieurs contextes et plus récemment dans le rapport de mai 2011 « La scolarisation des enfants handicapés » destiné au Président de la République. Il stipule qu'avec l'augmentation du nombre d'enfants à besoins spécifiques en milieu ordinaire, une part croissante des enseignants est susceptible d'accueillir en classe « un tel élève ». « La formation des enseignants est donc de première importance pour la qualité de prise en charge de ces élèves » (Blanc, 2011, page 21).

Comme le souligne Doudin et Lafortune (2006, page 23) la réussite d'une inclusion scolaire passe par l'éducation des futurs enseignants. Une simple sensibilisation, non accompagnée d'une formation *ad hoc*, ne suffit pas. Sur le terrain, les enseignants expriment eux-mêmes, lors des enquêtes, leur crainte de ne pas savoir faire (Gardou, 2005). Il est donc crucial de former l'enseignant, appelé à devenir médiateur de l'inclusion.

Compte tenu que l'éducation de l'enseignant est l'un des éléments les plus cités par les chercheurs, c'est ce dont il sera question dans la partie suivante.

3.6 La formation des enseignants

Depuis une dizaine d'années, le concept d'inclusion est reconnu dans le domaine de l'éducation (Stainback & Stainbak, 1992). L'éducation inclusive vise à tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves). Cette démarche suppose l'existence d'un soutien mutuel dans la recherche du succès pour tous (Doré, Wagner & Brunet, 1996). L'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves (Viau, 1994). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation (Rousseau & Bélanger, 2004).

Selon Collicot (1992), l'enseignant a un rôle au plan de l'intégration sociale de l'élève dans la classe. En effet, il met en place des occasions d'apprentissage pour ses élèves. Il a un rôle

en tant qu'adaptateur de ses interventions. Il a la responsabilité d'ajuster les activités pour que le jeune ait sa place, même partielle (O'Donoghue & Chalmers, 2000). Il a la charge d'individualiser les exigences, d'échafauder les apprentissages de chacun des jeunes (Vakil, Freeman & Swim, 2003). Il s'approprie les principes de l'enseignement et du matériel (Germain & Céré, 1999) à partir d'une solide connaissance de l'élève et des objectifs essentiels à atteindre pour maîtriser des conduites semblables à celles des autres élèves de son âge. Il s'approprie également les principes de l'ergonomie cognitive, lesquels postulent que c'est la tâche qui s'adapte à l'élève et non l'inverse (Rousseau & Bélanger, 2004). Il convient de soutenir les enseignantes et enseignants de la classe ordinaire et non pas seulement d'intervenir auprès des élèves (Doudin & Lafortune, 2006). La formation à l'enseignement est capitale afin de soutenir des pratiques inclusives (*ibid.*).

En ce qui concerne la formation des enseignants, dans les expériences d'intégration étudiées, elle est considérée comme prioritaire (Belmont, 2004). Surtout que suite à l'augmentation du nombre d'enfants à besoins spécifiques en France en milieu ordinaire, une part croissante des enseignants est susceptible d'accueillir en classe un élève à besoin spécifique (cf. tableau 14).

Tableau 14: Évolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés entre 2005 et 2009 (Blanc, 2011)

	2005	2010
1D		
nb élèves handicapés	104 824	126 294
population scolaire	6 357 204	6 664 279
% handicapés	1,6%	1,9%
2D		
nb élèves handicapés	46 699	75 094
population scolaire	5 485 400	5 353 216
% handicapés	0,9%	1,4%
Tous niveaux		
nb élèves handicapés	151 523	201 388
population scolaire	11 842 604	12 031 984
% handicapés	1,3%	1,7%

Le tableau 14 révèle qu'à la rentrée 2010, 201 388 enfants étaient ainsi scolarisés soit 50000 de plus qu'à la rentrée 2005. Le nombre d'élève à besoin spécifique dans le premier degré ainsi que dans le second degré a progressé entre l'année 2005 et 2010. De ce fait, l'accueil de ces enfants en milieu hospitalier ou médico-social a sensiblement diminué.

La loi du 11 février 2005 a posé pour principe la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire, qui s'est traduite par une croissance importante du nombre d'enfants scolarisés (+33 % entre 2005 et 2010). En parallèle, la part des élèves à besoin spécifique dans la population scolaire en milieu ordinaire s'est accrue, passant de 1,3 à 1,7 %. L'éducation des enseignants est donc de première importance pour la qualité de prise en charge de ces élèves. Pour la formation initiale, le référentiel « professeur des écoles » comprend 10 compétences dont la prise en compte des besoins de tous les élèves, dont les EBS. Toutefois, l'éducation des professeurs, confiée désormais aux universités, ne permet pas d'assumer un niveau uniforme de compétence (Blanc, 2011). Dès lors, c'est bien la formation continue qui permettra le mieux cette adaptation des enseignants à l'hétérogénéité des publics scolaires (*ibid.*). Il est toutefois nécessaire que les formations offertes aux enseignants tiennent compte de leurs préoccupations et de leurs besoins (Doudin & Lafortune, 2006).

Dans le cadre de leur formation initiale, les enseignants ne sont guère préparés à gérer la différence ou la diversité, comme l'implique l'inclusion scolaire. En général, le type d'enseignement qu'ils pratiquent fait davantage appel au contenu et à une démarche d'apprentissage uniforme pour tous les élèves de la classe. Changer de paradigme est un défi de taille (Beaupré & Poulin, 1997).

« Il n'y a pas d'élève au singulier » (Perrenoud, 1994, page 119), pour deux raisons :

- 1- Il y a une grande diversité dans les dispositions, les façons d'apprendre, les fonctionnements intellectuels et relationnels etc.
- 2- Le maître est toujours face à un groupe hétérogène, même si la sélection préalable est forte (*ibid.*).

Gombert, Tsao, Barbier et Faure-Brac (2012), montrent que les enseignants parviennent à mieux comprendre la singularité de l'élève si les connaissances qu'ils possèdent ne sont pas d'ordre général et catégorielle sur le handicap mais plutôt ciblées sur le fonctionnement

cognitif singulier de l'élève en termes de compétences préservées, altérées ou surdéveloppées. Ces connaissances lui serviront d'appuis solides pour favoriser l'accès au savoir pour les élèves en difficulté. Ainsi, lutter contre l'échec scolaire, c'est donc « maîtriser mieux la différenciation de l'enseignement, l'évaluation formative, l'individualisation des parcours de formation, les pédagogies actives et leurs dérives élitistes, les distances culturelles et le sens du travail scolaire » (Perrenoud, 1994, page 9).

« Penser la formation des enseignants aujourd'hui c'est améliorer la qualité de la formation pour tous, tout au long de la vie » (ENS de Lyon, 2013). L'enseignant a un rôle de médiateur et le succès de toute innovation est dans une large mesure tributaire du bon emploi qu'il en fera. L'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage, c'est pourquoi l'apprentissage dépend d'abord et avant tout de la qualité de l'enseignant (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007). D'après les chercheurs (Gauthier, Bissonnette, Richard & Djibo, 2003 ; Gauthier & Dembélé, 2004 ; Hopkins, 2001 ; Scheerems, 2000) qui analysent les données accumulées depuis les années 1970, l'enseignement est sans conteste le principal déterminant scolaire de la réussite des élèves. Cette accumulation de données explique probablement le regain d'intérêt et d'importance que l'on porte dans le monde à la qualité du personnel enseignant, de même que l'intérêt et les critiques que suscitent les systèmes de formation des enseignants (Schwille, Dembélé & Schubert, 2007).

Les enseignantes et enseignants, les formatrices et formateurs d'enseignants, les spécialistes intervenant dans le champ scolaire, les autorités scolaires doivent faire face à un problème récurrent : comment intervenir le plus efficacement possible pour répondre aux besoins particuliers manifestés par certains élèves afin de faciliter leur intégration scolaire et d'optimiser leur développement intellectuel, affectif et social ? Quels principes pourraient alors guider la formation à l'enseignement afin de répondre au mieux à ces besoins particuliers (Doudin & Lafortune, 2006) ? La formation à l'enseignement est capitale afin de soutenir des pratiques inclusives. Elle a avantage à inclure notamment un travail sur les représentations, le développement d'une pratique réflexive et une réflexion soutenue sur l'équité sociopédagogique (*ibid.*).

Cette recherche s'intéresse à l'inclusion des EDI dans la classe ordinaire avec leurs pairs. De nombreux enseignants seraient favorables à l'accueil d'un enfant déficient intellectuel mais une majorité d'entre eux estime ne pas être suffisamment formée et préparée. Quasiment

90% des enseignants sont sans expérience du handicap mental, s'estiment ne pas être préparés pour l'accueil d'un enfant différent ou que les formations qu'ils ont reçues sont insuffisantes (UNAPEI).

Ce n'est qu'en rendant les enseignants capables de transformer leurs pratiques et d'adopter des attitudes plus à l'égard de tous les élèves qu'il sera possible de permettre l'intégration des EDI (Eglér Mantoa, 1996). Car ce ne sont pas les spécialistes ni les méthodes d'enseignement exclusive qui pourront garantir aux élèves handicapés la possibilité de s'intégrer à l'école ordinaire (*ibid.*). Contrairement aux handicaps sensoriels ou moteurs, le déficit intellectuel ne peut être véritablement suppléé (en partie ou totalement) par une aide technique, mais celle-ci pourra tout de même baisser le seuil des difficultés de l'activité et faire progresser l'élève dans ses apprentissages (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012). Ce qui rejoint l'idée d'autres chercheurs (Langevin, Dionne & al., 2006) stipulant par ailleurs qu'il n'existe pas d'équipement standard pour améliorer la compétence cognitive des déficients intellectuels (Boutet, Rocque & Langevin, 2006, page 20). Cette déficience ne demande donc pas un aménagement physique mais plutôt un aménagement intellectuel, qui consiste à trouver une façon de concrétiser l'apprentissage et de le mettre à la portée de l'élève en question, tout en répondant à ses caractéristiques cognitives et affectives. Il s'agit plutôt de pistes d'aménagements pédagogiques à adapter (Académie de Lyon, 2012). L'accent est mis sur l'éducabilité cognitive et non sur le handicap ou la difficulté de l'élève, d'autant que l'adaptation de l'enseignement se révèle nécessaire, selon Doré, Wagner et Brunet (1996).

En raison des caractéristiques cognitives et non cognitives (Paour, 1991) des personnes présentant des incapacités intellectuelles, l'un des principes particuliers d'aménagement est que « le besoin de soutien au transfert et à la généralisation des connaissances et des habiletés chez les personnes présentant une incapacité intellectuelle est tributaire de ses besoins prioritaires d'expression de l'autonomie » (Langevin, 1996, page 146). Les difficultés de transfert et de généralisation des personnes présentant une incapacité intellectuelle sont connues depuis longtemps (Blake, 1976). Par conséquent, « il faut absolument aider ces personnes à effectuer le transfert et la généralisation de certaines habiletés » (Langevin, 1996, page 146).

Les incapacités intellectuelles découlent de nombreuses caractéristiques cognitives et non-cognitives qui affectent l'efficacité du fonctionnement de la personne (Paour, 1991). Il en résulte qu'elle a du mal à comprendre, à retenir et à produire ou reproduire, et qu'elle est particulièrement sensible à la complexité des informations à traiter (Langevin, 1996).

Il s'agit avant tout d'aider l'élève à gérer les différentes étapes tant sur le plan cognitif que de l'action en l'aidant par un travail de type méthodologique, notons à titre d'exemple des pistes proposées par la gestion mentale et la métacognition (Académie de Lyon, 2012). Cela permet de souligner entre autre l'importance de la remédiation cognitive aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Cette remédiation s'est développée dans deux directions : l'approche développementale cherche à faire acquérir des concepts centraux (catégorisation, ordre, nombre, relations spatiales...), alors que l'approche « différence », vise à remédier aux processus déficitaires par l'acquisition de stratégies cognitives (Büchel & Paour, 2005). C'est cette seconde approche qui nous intéresse dans la réalisation de la présente étude.

Dans un contexte éducatif, il faut aussi considérer les caractéristiques affectives (estime de soi, motivation, confiance en soi, etc.). Les enfants présentant une déficience intellectuelle vivent année après année des échecs importants et prolongés. Les retards accumulés dans l'acquisition des connaissances liées aux habiletés sociales entraîneraient des répercussions considérables sur la motivation à apprendre et l'estime de soi (Roberge, 2000). Zigler, Balla et Hodapp (1984) soulignent que le premier obstacle à l'apprentissage est le sentiment d'échec. Ce qui a des conséquences néfastes, voire dévastatrices sur l'estime de soi et la motivation à apprendre.

De ce fait, nous retiendrons des recherches citées ci-dessus (Paour, 1991 ; Langevin, 1996 ; Académie de Lyon, 2012 ; Büchel & Paour, 2005 ; Zigler, Balla & Hodapp, 1984), que la formation des enseignants accueillant des EDI doit couvrir les difficultés liées aux caractéristiques cognitives et celles attachées aux caractéristiques affectives.

Concernant les obstacles découlant des caractéristiques cognitives, il est essentiel de noter qu'ils sont nombreux (cf. partie 2.6.1), la remédiation de quelques-uns peut contribuer à atténuer indirectement les autres. En effet, ces caractéristiques se complètent et s'enchaînent. Comme le stipule Langevin (1996), il est important d'aider les EDI à développer leurs capacités de transfert et de généralisation. De même, Paour et Büchel

(2005) soulignent l'avantage de fortifier la métacognition auprès de la population en question, et l'académie de Lyon (2012) appuie l'intervention au niveau de la gestion mentale.

Suite aux idées mentionnées ci-dessous, il est primordial que la formation des enseignants intervenant auprès des EDI couvre le domaine du transfert et de la métacognition. Pour la simple raison que le transfert passe par un apprentissage dans la situation, une « réflexion dans l'action », un travail d'élargissement, de recombinaison, de généralisation, d'extrapolation, de mise en relation ou d'invention à partir de ce que l'individu sait déjà (Perrenoud, 1997). De ce fait, la généralisation fait partie du transfert, et donc le développement du transfert va contribuer au développement de la généralisation.

De même pour les gestes mentaux qui constituent une démarche de métacognition puisqu'il s'agit d'une réflexion sur la connaissance et d'une mise en valeur des différentes étapes de l'apprentissage (Gouiffès, 2005). L'intervention au niveau de la métacognition et du transfert va contribuer à développer les gestes mentaux. Elle renforcera indirectement les capacités de généralisation et les gestes mentaux de l'EDI.

Concernant les points en lien avec les caractéristiques affectives, plusieurs auteurs tels que Roberge (2000), Zigler, Balla et Hodapp (1984) avancent l'utilité de développer l'estime de soi et la motivation auprès de l'EDI. D'où la nécessité que les enseignants soient formés au niveau de ces points pour qu'ils puissent les renforcer auprès des élèves concernés.

En guise de récapitulation le développement du transfert de la métacognition, de la motivation et de l'estime de soi, facilite l'apprentissage de l'EDI. D'où la nécessité de former les enseignants sur ces quatre concepts. D'après (Doudin & Lafortune, 2006, page 24), cette formation leur permettra de :

« **Clarifier les concepts** » : la formation envisage de préciser les thèmes concernés, surtout ceux qui sont en lien avec la déficience intellectuelle, afin d'harmoniser le langage, et d'éviter de confondre ou de mélanger les déficiences. Car chacune d'entre elles a sa particularité et son mode d'intervention spécifique. Or, on peut difficilement utiliser des stratégies d'intervention sans connaître les fondements théoriques. Cette affirmation est fondée sur des recherches qui ont montré qu'un expert, confronté à un problème nouveau, se sert des modèles théoriques qu'il connaît pour modifier ou adapter ses stratégies d'intervention visant à le résoudre (Viau, 2006).

« **Confronter les croyances** » : celles-ci étant composées de conceptions et de convictions (Lafortune & Fennema, 2003) elles peuvent mener à percevoir que l'EDI est incapable de réaliser certaines tâches surtout au niveau intellectuel. Ces opinions peuvent nuire à la façon dont l'enseignant est en train d'intervenir auprès de l'EDI. De surcroît, elles peuvent influencer sur l'ambiance de la classe et les interactions créées entre les élèves dans une même classe. En effet, les certitudes de l'enseignant peuvent favoriser l'inclusion de l'EDI au sein de la classe comme elles peuvent, au contraire, renforcer sa marginalisation et son étiquetage.

« **Connaître les recherches** » il semble intéressant de rassurer les enseignants qu'en se basant sur plusieurs recherches récentes, l'inclusion des EDI dans une classe ordinaire ne nuit pas aux autres élèves. Crahay (2000) présente plusieurs résultats de recherche lesquels montrent que l'individualisation ou l'homogénéisation ne sont pas des solutions. Partant de là, l'inclusion perçue comme étant un apport pour tous les élèves encourage l'apprentissage et l'estime de soi de tous et de toutes.

De ce fait, nous retiendrons de ces éléments que la formation des enseignants accueillant des EDI doit couvrir 2 axes : d'une part les savoirs théoriques dont l'éducatrice a besoin pour être au courant du mode de fonctionnement de l'apprentissage de l'EDI, et d'autre part, les conceptions pédagogiques qui peuvent lui servir d'exemple pour orienter ses interventions auprès de l'élève en question. Ces notions constituent les items des grilles d'observation (cf. partie 8.4) élaborées pour mener cette recherche.

Au regard des caractéristiques de l'EDI et de leur répercussion sur son apprentissage, nous retiendrons des recherches citées ci-dessus que la formation des enseignants accueillant des EDI doit couvrir quatre concepts clés qui peuvent contribuer à renforcer l'éducation des élèves avec incapacités intellectuelles. Deux parmi eux sont en lien avec les caractéristiques cognitives : la métacognition et le transfert ; les deux autres sont en rapport avec les caractéristiques affectives : estime de soi et motivation. Nous aborderons ces quatre concepts en détail dans les parties qui suivent, afin de comprendre en premier lieu en quoi consiste chaque concept, et de proposer, dans un deuxième temps, quelques pistes qui aident l'enseignant à être en mesure de les développer auprès de l'EDI. Enfin nous suggérerons quelques réactions possibles pour savoir si l'élève concerné a progressé au niveau de ces quatre concepts. Il est important de noter que le choix de ces derniers sera

justifié dans la partie hypothèse (cf. partie 6), de même, les éléments théoriques exposés dans cette partie vont servir pour élaborer l'outil méthodologique utilisé dans cette recherche qui est la grille d'observation (cf. partie 8.4).

Il est temps de passer à l'explication de ces concepts un par un.

3.6.1 La métacognition

« La remédiation cognitive peut être considérée comme une application des principes et méthodes de l'éducation cognitive aux personnes dans une situation de handicap » (Büchel & Paour, 2005 page 228). Il ne s'agit donc pas de l'enseignement de nouvelles connaissances, mais bien « de la reconstruction des outils culturels de l'apprentissage et de la pensée par une attention et une réflexion guidée sur ses propres apprentissages » (*ibid.*). C'est ici que le concept de la métacognition est mis en jeu. Elle se rapporte aussi « à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des chances sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret » (Noël, 2001, page 12).

Cette définition comporte trois aspects :

- 1- La connaissance de ses propres processus et du produit de ses processus.
- 2- La connaissance des propriétés pertinentes par rapport à l'apprentissage d'information ou de données.
- 3- La régulation des processus cognitifs.

Toutefois, cette définition reste très générale, et dans le but de clarifier ce concept, nous avons eu recours à d'autres études. Selon Meyer (2011), « la métacognition est une activité mentale dans laquelle un sujet prend pour objet d'étude et de réflexion ses connaissances, ses états mentaux et ses stratégies de traitement de l'information. Il s'agit de connaître sa manière de penser afin de trouver des stratégies d'apprentissage qui nous conviennent le mieux » (Meyer & Mercier, 2011). Comme le souligne Meirieu (1999, page 187), la métacognition « est une activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures dans des processus ».

De ce fait, la métacognition permet à l'apprenant d'être conscient de son propre fonctionnement cognitif. Car comme le cite Noël (2011), « être un bon étudiant, c'est

apprendre à être conscient de sa propre intelligence et du degré que peut atteindre sa propre compréhension. Un bon étudiant peut parfaitement dire qu'il ne comprend pas, simplement parce qu'il exerce un contrôle constant sur sa compréhension. L'étudiant médiocre ne sait pas, la plupart du temps, s'il comprend ou s'il ne comprend pas » (Noël, 2001, page 12).

Or, « la métacognition est un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscité » (*ibid.*, page 19).

Cette définition souligne deux phénomènes qui s'enchaînent de façon ininterrompue et synchrone (*ibid.*) :

- 1- Un sujet placé dans une situation ou devant un objet d'apprentissage, d'exercice ou de résolution de problème, exerce une activité cognitive : il perçoit les difficultés et les trie, mémorise et conceptualise pour finir par appliquer une combinaison non apprise de principes appris qui aboutit à un produit. Ce produit est d'abord mental (il peut s'agir d'une représentation ou un opérateur) et suscitera ultérieurement une réponse (un produit exprimé).
- 2- A cette occasion, le sujet peut exercer en outre un autre processus mental qui porte sur les activités cognitives qu'il est en train d'effectuer ou qu'il vient d'effectuer, et qui lui permet de les évaluer. C'est ce processus mental que nous appelons métacognition (cf. figure 10).

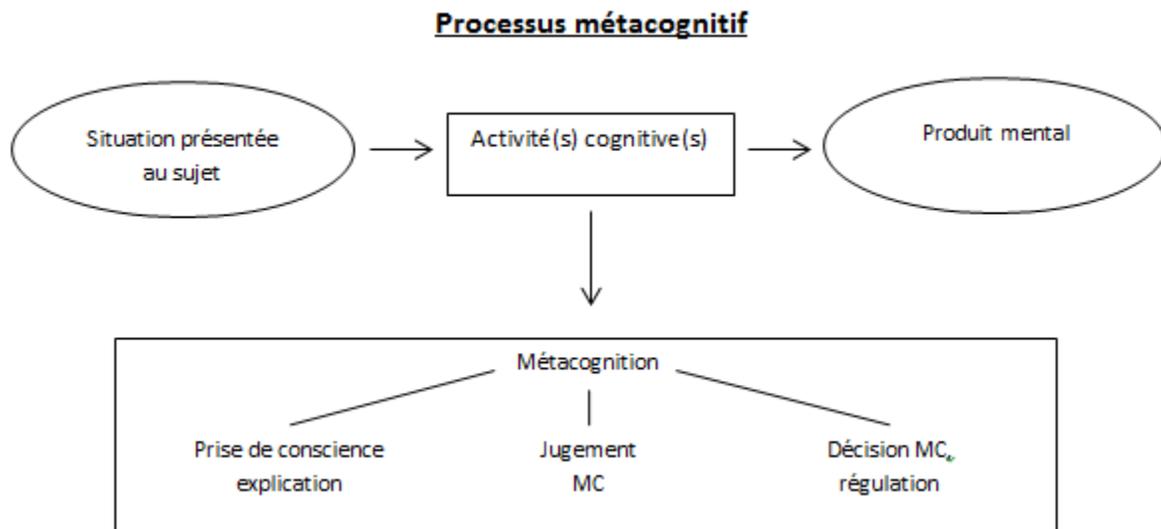


Figure 10: le processus métacognitif (MC) (Noël, 2001, page 19)

Dans la métacognition, nous distinguerons trois aspects (cf. figure 10) :

- 1- Le processus mental en soi, comprenant notamment la conscience du sujet quant aux activités cognitives qu'il effectue ou à leur produit. Cette conscience s'exprime d'ordinaire par l'explication de ses processus mentaux.
- 2- Le jugement exprimé ou non par le sujet sur son activité cognitive ou le produit mental de cette activité. Nous parlerons de jugement métacognitif (ou produit de la métacognition)
- 3- La décision que peut prendre le sujet de modifier ou non ses activités cognitives ou leur produit ou tout autre aspect de la situation, en fonction de sa propre évaluation de son activité cognitive. On peut parler ici de décision métacognitive.

Le concept de la métacognition étant à présent plus clair, nous allons aborder la littérature concernant la façon dont on peut aider les EDI à développer leur MC. En d'autres termes, comment permettre à l'élève de développer cette capacité ? Et surtout, comment permettre aux EDI de développer des stratégies métacognitives ? Pour répondre à cette question, nous avons eu recours à quelques auteurs tels que Tardif, pour proposer certaines pratiques d'un « enseignement stratégique ». Sa proposition comporte cinq interventions pédagogiques complémentaires (Vienneau, 2005) :

1- Offrir une médiation des stratégies : une première intervention pédagogique consiste à garantir une conscientisation active et continue des stratégies métacognitives. L'enseignant « doit être capable de reconnaître les déclics métacognitifs de ses élèves et de susciter chez eux une prise de conscience » (Lafortune, Jacob & Hebert, 2000, page 53). Pour pouvoir le faire, l'erreur commise par l'élève joue un rôle primordial, elle forme le point de départ de cette réflexion. Notons l'exemple d'un EDI qui a répondu d'une façon incorrecte à un problème de mathématiques. L'orthopédagogue doit en profiter pour rappeler à l'apprenant les étapes à suivre dans la résolution d'un problème, et pour relever avec lui sa lacune stratégique.

De même, dans une situation similaire, un enseignant pourra valoriser la stratégie utilisée par l'élève en question, même si cette stratégie ne constitue pas la meilleure réponse possible à la tâche requise.

2- Amener les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter : la capacité à mettre en mots des savoirs implicites est une étape très importante dans la métacognition. D'où la nécessité d'amener les élèves à verbaliser et à nommer leur stratégie. Ce processus est suscité en posant des questions telles que : « Qu'est-ce que tu as appris ? », « Qu'en penses-tu ? ».

3- Modeler les stratégies absentes : certains élèves, en particulier ceux présentant une déficience intellectuelle, nécessiteront un entraînement direct pour élaborer des stratégies qui ne figurent pas encore dans leurs comportements-types. De ce fait, l'enseignant doit aider ces enfants en panne à acquérir les compétences cognitives indispensables à un apprentissage efficient.

4- Evaluer les stratégies utilisées : dans cette étape, un apprentissage communautaire peut être proposé pour permettre à tous les élèves de profiter des stratégies élaborées par leurs pairs en classe. L'enseignant demande aux apprenants d'évaluer l'efficacité et la pertinence de leur stratégie métacognitive.

5- Afficher les stratégies : la dernière étape de cette intervention consiste à afficher les stratégies adoptées par les élèves. De cette façon, l'apprenant sera conscient qu'il existe différentes façons d'attendre un même résultat, que d'autres stratégies que la sienne peuvent être envisagées. L'ensemble de ces différentes stratégies peut lui

offrir la capacité d'enrichir son bagage. Ainsi, pour favoriser le développement de la métacognition chez l'apprenant l'enseignant peut donc offrir une médiation des stratégies, amenant ainsi les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter, à modeler les stratégies absentes, à évaluer les stratégies utilisées et enfin à afficher ces stratégies.

Une fois que la métacognition est bien développée chez l'élève ce dernier se sentira capable de (Grangeat & Meirieu, 1997) (cf. figure 11, page 114) :

- Expliciter ses processus ou ses états mentaux. C'est l'énonciation.
- Elaborer la prise en compte des processus ou des états mentaux d'autrui. C'est la décentration.
- Préciser la production des inférences ou des coordinations d'opérations. C'est l'identification.
- Etablir clairement un lien avec une tâche semblable rencontrée par ailleurs. C'est la référenciation.
- Planifier explicitement des procédures d'effectuation. C'est l'anticipation.
- Dire comment il ajuste les procédures prévues à l'aide des résultats intermédiaires de l'action. C'est l'adaptation.
- Evaluer de façon justifiée, la pertinence des procédures qu'il a employées, a la lumière des résultats obtenus. C'est l'appréciation.

Les 5 propositions pédagogiques de Vienneau (2005) que nous venons de présenter, ainsi que les diverses capacités que ces interventions doivent assurer à l'enfant serviront d'items dans les grilles d'observation que nous concevons pour cette étude.

La personne	<p>L'énonciation : Le sujet explicite ses processus ou ses états mentaux. « J'écris deux zéro après la virgule ; ça ne sert à rien mais ça m'aide. » « Je ne sais jamais combien font $7 * 8$. »</p> <p>La décentration : Le sujet élabore la prise en compte des processus ou des états mentaux d'autrui. « On ne trouve pas le même résultat ; on refait le calcul ensemble si tu veux ? Non, c'est moi qui me suis trompé. Ah oui, t'as ajouté et il fallait soustraire ! »</p>
La tâche	<p>L'identification des éléments implicites ; le sujet précise la production des inférences ou des coordinations d'opérations. « Si Marie achète un livre a 148 F et qu'il lui reste 26 F, on peut croire c'est une soustraction mais, quand on regarde bien le texte, on s'aperçoit que c'est une addition. »</p> <p>La référenciations : le sujet établit clairement un lien avec une tâche semblable rencontrée par ailleurs. « Tu me dis qu'il faut ajouter 1 au quotient pour trouver le nombre de boites pour ranger tous les petits pains mais c'est faux. Rappelle-toi, avec la prof, on avait fait un problème pareil : pour remplir toutes les bouteilles, il fallait prendre le quotient sans s'occuper du reste. »</p>
La stratégie	<p>L'anticipation : le sujet planifie explicitement des procédures d'effectuation. « Tu traces ton rectangle, après tu trouves le milieu de la longueur ; alors, tu pourras facilement tracer un demi-cercle au-dessus du rectangle. »</p> <p>L'adaptation : le sujet dit comment il ajuste les procédures perçues à l'aide des résultats intermédiaires de l'action. « $154+28=182$, c'est juste ; donc, maintenant il faut trouver la phrase de l'énoncé qui fait calculer $154+28$. » « Comme je me suis trompé, je vais refaire seul cette opération et tu vas me surveiller pour me dire si c'est juste. »</p> <p>L'appréciation : le sujet évalue, de façon justifié, la pertinence des procédures qu'il a employé, à la lumière des résultats obtenus. « Toi, tu as écrit une réponse plus longue que la mienne mais ça veut dire la même chose : on a juste tous les deux. »</p>

Figure 11: Sept indicateurs de conduite métacognitive (Grangeat, 1999, page 4)

Cependant, le but principal des recherches métacognitives dans le domaine de la déficience intellectuelle est l'amélioration des connaissances métacognitives et des fonctions exécutives par un enseignement (Büchel & Paour, 2005).

D'après Belmont, Butterfield and Ferretti (1982), le transfert des stratégies peut être assuré, chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, par la prise en charge des fonctions exécutives (*self management skills*) dans les entraînements. Pour atteindre le but des recherches métacognitives, l'enseignement du transfert s'avère important auprès de la population en question. Le transfert des stratégies a toujours été considéré comme une caractéristique des personnes présentant une déficience intellectuelle difficile à mettre en route sans entraînement explicite des fonctions exécutives ; cela n'est pas étonnant, le transfert étant une composante essentielle de l'intelligence (Campione, Brown & Ferrara, 1982).

Les pages suivantes décrivent le concept de transfert et proposent des stratégies pour favoriser le transfert des apprentissages.

3.6.2 Le transfert

Il s'agit du « phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage » (Raynal & Rieunier, 1997, page 367). Pourquoi accorde-t-on une telle importance au transfert des apprentissages ? C'est que la capacité à « apprendre à apprendre » et l'autonomie cognitive s'accompagnent inévitablement de la capacité à transférer une connaissance ou une habileté acquise à un nouveau contenu ou à une nouvelle situation d'apprentissage. Pour l'apprenant, « le transfert est la condition *sine qua non* d'un apprentissage scolaire autonome et responsable ; pour l'enseignant, c'est l'enjeu véritable de toute situation pédagogique proposée aux élèves » (Morissette, 2002, page 36) Le transfert des apprentissages représente l'application d'une connaissance ou d'une habileté déjà maîtrisée à un contexte nouveau, application qui permet de résoudre un problème.

Six propositions relatives au transfert des apprentissages sont suggérées par Morissette :

- 1- Le transfert est accessible à la majorité des apprenants : même si la déficience intellectuelle peut accompagner des lacunes de généralisation des apprentissages, il ne faut pas forcément en conclure que les habiletés de transfert soient propres aux élèves intellectuellement doués. Tardif (1999) met en doute la relation entre l'intelligence et la capacité de transfert des individus, alors que Morissette (2002, page 37) va jusqu'à affirmer qu'« il n'y a pas de liens étroits » entre ces deux phénomènes.
- 2- Le transfert se produit tout au long du processus d'apprentissage et représente l'objectif ultime auquel ce processus tend. En effet, une fois que l'élève a maîtrisé un savoir, il peut travailler à le transférer. « Dès le moment où l'élève commence à se construire une nouvelle connaissance, il doit percevoir que cette connaissance est viable en dehors des murs de la classe » (Morissette, 2002, page 38).
- 3- Il ne faut pas confondre transfert et application : d'après Bloom et sa taxonomie cognitive (1969), l'application consiste à appliquer une connaissance préalablement acquise à un contexte familier à l'élève. Il s'agit donc simplement d'un prolongement de compréhension. A titre d'exemple, un élève qui conjuguerait correctement plusieurs verbes français du premier groupe ne « transfère » pas sa connaissance de la règle de conjugaison de ces verbes, en fait, il l'applique. mais s'il arrivait à établir une relation entre les règles de conjugaison des verbes français du premier groupe, et celle des verbes anglais réguliers, il ferait preuve d'un véritable transfert de connaissances, qui faciliterait son apprentissage de la langue anglaise.
- 4- Le transfert va du spécifique au général : Tardif (1999) signale que c'est à partir de connaissances spécifiques que l'enseignant « rend explicites les connaissances générales et qu'il augmente leurs possibilités de transfert » (page 80). Par exemple, une stratégie de résolution de problèmes n'aura de sens pour l'élève que si elle lui permet de résoudre un « vrai problème », comme c'est le cas en mathématiques. C'est ce que Morissette (2002) désigne comme un « contexte d'utilisation signifiant pour les élèves » (page 39).

- 5- Le transfert nécessite un environnement pédagogique particulier : des situations pédagogiques ouvertes, dynamiques et axées sur la résolution de problèmes signifiants pour l'élève.
- 6- Le transfert est un processus conscient et volontaire, ce n'est pas une démarche automatique et inconsciente. Bien au contraire, elle nécessite un effort intellectuel de la part de l'apprenant. Cet effort peut être stimulé et orienté par l'enseignant. « On a besoin d'être accompagné par un guide averti, qui sait choisir les situations utiles et qui aide l'apprenant à voir ce qu'il n'est pas seul capable de voir » (Barth, 2011, page 19).

En bref, le transfert a plus de chances de se produire chez l'apprenant si celui-ci perçoit toutes les connaissances acquises à l'école comme autant d'outils indispensables à la construction de ses savoirs et non comme des « entités statiques », des « objets sans vie » (Morissette, 2002, page 46).

De ce fait, l'objectif de tout apprentissage ne consiste pas en son application dans le même milieu que celui où l'on apprend. Il s'agit plutôt de l'utiliser dans un contexte différent : l'élève doit réinvestir ses acquis dans des situations variées, souvent en dehors du cadre scolaire. « La prétention de toute scolarisation est de préparer les élèves à réinvestir leurs acquis dans des contextes variés hors de l'école » (Perrenoud, 1997, page 6). De ce fait, la stimulation de l'élève à faire le transfert entre les apprentissages scolaires et la vie de tous les jours est une tâche très importante. En d'autres termes, l'apprenant doit essayer de trouver une place pour tout ce qui est appris à l'école dans sa vie quotidienne. Cela contribuerait à mieux souligner l'importance des activités scolaires pour l'enfant, qui sera mieux en mesure de donner à l'apprentissage sa vraie valeur : il réalisera qu'il n'est pas en train d'apprendre pour les besoins d'une évaluation notée, mais bien au contraire, il est en train d'étudier et d'apprendre pour mieux se débrouiller dans la vie.

En effet, si l'éducation traditionnelle prépare à vivre là où l'on a été éduqué, l'exigence actuelle de toute scolarisation est de préparer l'apprenant à réinvestir ses acquis dans des situations différentes de la vie quotidienne, professionnelle, politique, familiale ou personnelle. Ceci est lié à la mobilité des personnes telle qu'observée dans le monde d'aujourd'hui, dans une société en pleine transformation (Perrenoud, 1997).

Pour ce dernier, afin d'exercer l'apprenant au transfert, on pourrait recomposer, durant la scolarité, des situations de vie proches de celle de la vie hors-école, celles du monde du travail, des adultes qu'ils deviendront. En effet, les jeunes, quand ils abordent le monde professionnel, prennent conscience de la complexité qu'ils doivent affronter. Si l'école ne les y a pas suffisamment préparés, ils éprouvent un sentiment d'insécurité, comme des trapézistes sans filet de protection (*ibid.*).

Selon Perrenoud (1997), préparer au transfert, c'est donc négocier un nouveau contrat didactique avec les élèves, les inviter à admettre qu'affronter l'inconnu, l'incertitude, le désarroi fait partie du métier d'élève, du lot de tous, et pas seulement de ceux qui sont toujours dépassés par ce qu'on leur demande. Ce n'est concevable qu'à la condition d'expliquer aux élèves ce qu'est le transfert et pourquoi il exige qu'on s'aventure hors des sentiers battus. Apprend-on pour autant le transfert ? On apprend plutôt trois choses qui y paraissent liées (Perrenoud, 1997) :

- 1- On apprend à maîtriser ses angoisses, son premier sentiment de découragement, à travers des expériences qui démontrent qu'on en sait plus qu'on ne croyait, mais qu'il faut un temps et un travail de mise en relation des savoirs et de la situation.
- 2- On acquiert « sur le tas », mais aussi par un enseignement explicite, d'ordre métacognitif, des stratégies générales de résolution de problème et notamment du problème suivant : que faire quand je ne sais pas que faire ? Comment mobiliser mes ressources pour venir à bout du problème alors même qu'aucune solution toute faite ne me vient à l'esprit.
- 3- On élargit ses connaissances, ses compétences, ses schèmes, par ces mécanismes que Piaget appelle différenciation, coordination et généralisation, si bien que se stabilisent des ressources cognitives de plus haut niveau.

En fin de cette présentation, nous pouvons conclure ici que le transfert de connaissances est le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser dans un nouveau contexte de connaissances acquises antérieurement. Mendelsohn (1996) souligne qu'il « n'est en tout cas pas un processus spontané » (Mendelsohn, 1996, page 15). Or, ni l'école ni même les formations professionnelles (Tardif, 1996 ; Perrenoud, 1994) ne prennent en compte

toutes les conséquences de cette évidence, peut-être faute de reconnaître que le transfert ne s'opère que si l'individu y a été préparé.

Comment préparer l'apprenant à faire un transfert (Horth, 1999) ?

L'enseignant peut donner un sens aux activités proposées, en :

- Utilisant des stratégies stimulantes, notons le cas de l'approche par problème, les études de cas, etc.
- Exposant les connaissances acquises à l'école comme autant d'outils indispensables à la construction du savoir de l'élève.
- Reconstituant des situations proches de celles de la vie hors de l'école.

Selon Fogarty, Perkins et Barell (1992), le transfert peut être favorisé en (Horth, 1999) :

- Indiquant aux élèves ou les incitant à indiquer des applications directes de l'objet dans des contextes assez similaires.
- Procurant à l'élève plusieurs types de situations d'apprentissage qui correspondent bien à la situation d'application. Le professeur doit alors fournir plusieurs exercices dans différents contextes pour faciliter le transfert (McClennen, 1991).
- Utilisant la simulation de la situation d'application. Par exemple, contrefaire une entrevue pour s'entraîner à répondre à des questions d'entrevue.
- Utilisant le modelage : le professeur se donne alors en modèle pour démontrer et expliquer ce qui doit être transféré.
- Engageant les élèves dans un apprentissage basé sur la résolution de problèmes.
- Demandant aux élèves d'anticiper des applications possibles de l'objet dans des contextes différents. Par exemple, après avoir développé l'habileté à diviser des fractions, guider les élèves pour identifier des contextes différents d'application de cette habileté.
- Trouvant, créant ou utilisant des analogies pour montrer les liens entre des objets différents.
- Etablissant des parallèles dans la résolution de problèmes dans des contextes différentes. Selon Tardif (1992), lorsque l'enseignant fournit plusieurs exemples

variés, l'élève peut mieux décontextualiser ses apprentissages et transférer ses connaissances d'un contexte à un autre.

- Favorisant la réflexion métacognitive (planifier, contrôler et évaluer sa pensée). Par exemple, faire verbaliser les élèves pour qu'ils prennent conscience, entre autres, de ce qu'ils pensent, des stratégies qu'ils utilisent pour résoudre des problèmes ou des meilleures façons de procéder.

Quand l'élève développe ses capacités de transfert, il devient capable de (Horth, 1999, page 234):

- Comparer ce qui est semblable et différent ;
- Sélectionner l'essentiel (données pertinentes) ;
- Situer les informations dans l'espace ;
- Situer les informations dans le temps ;
- Tenir compte de plus d'une chose à la fois ;
- Anticiper le problème à résoudre ;
- Comparer le problème avec un autre déjà vu ;
- Se faire une représentation mentale du problème ;
- Elargir le cadre de résolution ;
- Vérifier la réponse avant de la produire ;
- Transférer l'acquis dans différents contextes d'utilisation ;
- Gérer son stress ;
- Persévérer ;
- Planifier l'utilisation de ressources matérielles adéquates ;
- Recourir à des ressources humaines compétentes et disponibles ;

Les idées de Horth (1999) contribueront à l'élaboration des items des grilles d'observation de cette recherche en lien avec le transfert.

Cette capacité va l'aider à s'adapter aux modifications dans son apprentissage. Il est à noter que le fait d'atteindre cette étape n'est pas une mince affaire, d'autant qu'elle demande une capacité de généralisation. Nous parlons de généralisation « lorsqu'une réponse apprise dans des conditions déterminées de stimulation est également émise en présence des

conditions différentes de stimulations » (Frenay & Bedard, 2006, page 297). L'EDI a des difficultés à ce niveau- là.

Une fois que l'enseignant intervient pour développer la métacognition et le transfert chez l'EDI, il renforce d'une façon indirecte les autres caractéristiques cognitives déjà présentées ci-dessus (cf. partie 2.6.1). La métacognition permet à l'élève d'emmagasinier les informations d'une façon structurée et bien organisée de sorte qu'il sera capable de les utiliser quand il en aura besoin. De même, il sera capable de s'en servir dans un contexte différent. Ce qui peut développer ses capacités de traiter les informations d'une façon adéquate. « La métacognition semble être une composante essentielle du processus de transfert » (Frenay, 1994, cité par Pallascio & Lafortune, 2000, page 80). Un certain nombre de données empiriques montrent que la remédiation cognitive peut conduire, chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, à des progrès significatifs et durables qui invitent à utiliser ce type d'intervention (Büchel & Paour, 2005).

Plusieurs travaux menés ces dernières années ont souligné l'importance des connaissances et des stratégies métacognitives dans la réussite scolaire (par exemple : Doudin, Martin & Albanèse, 1999 ; Grangeat & Meirieu, 1997 ; Noël, 1997 ; Romainville, 1993). L'acquisition d'un savoir métacognitif, cependant, ne suffit pas à garantir son utilisation. Il faut aussi, par un engagement volontaire dans l'apprentissage, mobiliser de façon délibérée le savoir acquis, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée. Articuler plus étroitement motivation et cognition afin de parvenir à un modèle de l'apprenant qui intègre les aspects cognitif, métacognitif et motivationnel de l'apprentissage s'impose actuellement comme une exigence si l'on veut comprendre la complexité de l'acte d'apprendre (Cosnefroy, 2004).

L'éducation cognitive est appliquée auprès des élèves présentant des difficultés, cela soulève des problèmes dans la mise en place d'un tel système, l'une de ces limitations est d'ordre motivationnelle (Büchel & Paour, 2005). De ce fait, la motivation est un élément important à prendre en considération dans l'intervention auprès des EDI, surtout que ces derniers ont une faible motivation ou une orientation spécifique de la motivation (cf. page 76). Cela se traduit par un manque d'initiative, d'enthousiasme, une tendance à avoir des intérêts très marqués, comme des fixations sur un objet particulier.

3.6.3 La motivation

Cette caractéristique est considérée pour « la plupart des enseignants essentielle à l'apprentissage » (Viau, 2005, page 5). Sans motivation, les apprenants en général ne persévèrent pas et ne peuvent atteindre leur objectif. Motivé, il relance ses efforts même après un échec, il s'implique dans sa tâche, il considère qu'elle mérite les efforts parfois énormes qu'il lui faut fournir pour la mener à bien.

De ce fait, « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2006, page 7).

La motivation s'associe donc à la persévérance. Plusieurs recherches ont été menées pour étudier le rôle de la motivation dans le processus de l'apprentissage. Il faut en effet que certaines conditions soient remplies pour que les activités d'apprentissage motivent les élèves. McCombs (1994) a formulé ces conditions en se basant sur le postulat voulant que les activités d'apprentissage doivent être le plus possible à l'image des activités de travail de la vie courante. Examinons ces principes et voyons, en donnant des exemples, comment l'enseignant peut les respecter et proposer ainsi à ses élèves des activités d'apprentissage qui les motivent (McCombs, 1994, cité par Viau 2006 page 43) :

- 1- « Une activité d'apprentissage doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » : la motivation de l'élève est déclenchée quand nous lui donnons l'opportunité de faire des choix en lien avec l'activité tels que le thème de travail, le choix du matériel, la désignation des membres de l'équipe, etc. De cette manière, l'EDI est impliqué d'une façon active dans l'élaboration de son apprentissage, il participe consciemment aux activités de la classe.
- 2- « Une activité d'apprentissage doit être pertinente sur les plans personnel, social et professionnel » : il importe que l'élève, et surtout l'élève présentant une déficience intellectuelle, puisse percevoir l'importance des activités proposées, ce qui peut contribuer à créer chez l'enfant un scénario de vie qui l'intéresse et qui pourrait être réalisable. Cela peut l'aider à se fixer un but, car « un élève sans but est un élève qui

peut difficilement valoriser une activité d'enseignement ou d'apprentissage » (Viau, 2006, page 44).

- 3- « Une activité d'apprentissage doit être exigeante sur le plan cognitif » : la motivation de l'élève est stimulée quand il perçoit que les activités proposées sont à sa portée : ni trop simples, sinon l'élève sent qu'il est réduit à sa déficience et qu'il est perçu comme incapable, ni trop ardues, sinon l'élève est mis dans des situations d'échecs répétés.
- 4- « Une activité d'apprentissage doit être interdisciplinaire » : les activités d'apprentissage proposées doivent couvrir plusieurs disciplines en même temps, ce qui aidera l'élève présentant une déficience intellectuelle à faire un transfert et à utiliser ses pré-requis. Cela contribuera à souligner ses points forts, et lui permettra de réaliser qu'il a des compétences dans des domaines bien particuliers, comme ses pairs.
- 5- « Une activité d'apprentissage doit être productive » : les activités créatives peuvent mettre en valeur les tâches effectuées ou réalisées par l'EDI. Par exemple, l'enseignant peut proposer des activités théâtrales ou les élèves doivent jouer ou mettre en scène un texte de lecture fait en classe. Quand l'élève peut exercer sa créativité, il a plaisir à travailler car pour lui, les travaux scolaires n'ont plus comme seul objectif de réussir un cours ou de plaire à son enseignant, mais deviennent aussi une source de plaisir.
- 6- « Une activité d'apprentissage doit représenter un défi pour l'élève » : il est nécessaire que les activités retenues soient également variées, car la répétition d'une activité au quotidien est démotivante pour les enfants (Viau, 2006). La variation dans le contenu des activités est un facteur très important auprès des EDI, car ils ont en général une motivation orientée et un intérêt pour un sujet bien déterminé, d'où la nécessité de leur offrir une variété d'activités afin d'élargir leur champ d'intérêts. L'enseignant propose donc des activités qui ne sont pas routinières. Il peut proposer des activités de simulations qui sont en lien avec les apprentissages et avec la vie de tous les jours. Par exemple : l'enseignant peut proposer un coin de cantine où l'enfant est amené à acheter et utiliser la monnaie, ce

qui contribuera à favoriser l'épanouissement de l'enfant dans son apprentissage et à maîtriser un savoir-faire en lien avec son apprentissage.

La motivation de l'enfant est donc suscitée par les activités qui semblent être « signifiantes » pour lui. « Une activité est signifiante » pour un EDI quand elle est en lien direct avec ses intérêts, ses besoins et ses préoccupations. Il est préférable que l'enseignant adapte le contenu de l'activité en fonction des thèmes appréciés par l'enfant. Il s'agit donc de positionner ses intérêts au sein d'un contexte global d'apprentissage et de lui montrer leur importance dans la vie de tous les jours, ce qui souligne davantage l'utilité de l'activité et lui donne du sens. En fait, l'idéal serait que l'élève ait le sentiment que l'activité s'inscrit dans le cadre de ses intérêts (Viau, 2006). Il nous faut surtout éviter qu'il pense devoir accomplir un travail dont la finalité principale est de le faire évaluer par l'enseignant (*ibid.*).

- 7- Une activité d'apprentissage doit permettre à l'élève d'interagir : discuter avec ses camarades, leur expliquer sa façon d'aborder un problème, s'entendre avec eux, faire des compromis, etc. Certaines activités, comme la rédaction d'un texte, doivent cependant être accomplies individuellement. Toutefois, l'enseignant peut regrouper ses élèves en équipes pour leur faire exécuter des tâches préalables.

Or, la motivation de l'élève est induite quand il sent qu'il est dans un « cadre sécurisant, rassurant et encourageant » : cet environnement se caractérise en premier lieu par des relations de qualité avec des enseignants attentifs et bienveillants qui prennent en considération les potentiels de chacun. En deuxième lieu, par des « supports d'apprentissage » et des contenus qui sont directement liés et adaptés à ses besoins d'apprentissage. Enfin, par des occasions qui lui donnent l'opportunité de prendre des risques sans avoir peur de l'échec.

- 8- Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une période de temps suffisant : L'enseignant veille à ce que le temps prévu pour une activité soit suffisant, ce qui aide l'EDI à avoir un jugement positif sur sa capacité d'achever une tâche demandée. De ce fait, comprimer une activité pour l'insérer de force dans la période du cours n'est pas souhaitable.
- 9- Une activité d'apprentissage doit comporter des consignes claires : Des consignes vagues ou mal définies ne peuvent que diminuer la motivation des élèves à

s'engager et à persévérer dans des activités d'apprentissage qui leur demandent du temps et de l'énergie.

Face à ces propositions, nous pourrions constater que tout ce qui est fait en classe a une « influence motivationnelle » sur les élèves.

Les lectures ont permis de relever quelques points qui permettent de savoir si l'élève est motivé pour son apprentissage. L'élève montrera qu'il est motivé si (Vianin, 2006, page 109) :

- Il écoute en classe (par exemple, réagit tout de suite à une question posée ou à une consigne, ne manifeste aucun écart d'attention (analyse des facteurs de distractibilité) ; garde le contact visuel avec l'enseignant, etc.) ;
- Il participe à la vie de la classe (en posant des questions ou en intervenant régulièrement, par exemple) ;
- Il apporte des objets en classe en rapport avec la leçon ;
- Il travaille de manière autonome ;
- Il choisit l'activité ;
- Il réagit rapidement à l'activité proposée (temps de réaction pour, par exemple, sortir ses affaires) ;
- Il persévère dans une tâche malgré la difficulté ;
- Il intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente ;
- Il consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de toute contrainte ;
- Il progresse dans l'activité (performance dans une tâche précise) ;
- Il manifeste un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, temps de travail, vitesse de résolution de problème, etc.) ;
- Il fait plus que ce qui est demandé ;
- Il reproduit l'attitude souhaitée à l'extérieur de la classe (à la maison par exemple) ;

A l'instar des propositions de Vienneau (2005) et de Horth (1999), les idées de McCombs (1994) et Vianin (2006) feront également partie des items que nous proposons d'observer dans nos grilles, en lien avec la motivation.

La motivation est un des facteurs les plus puissants dans la dynamique de la réussite scolaire. Un enfant motivé est un enfant qui réussit au maximum de ses capacités quelles que soient ses capacités (Siaud-Facchin, 2005, page 14). Sans motivation, aucune réussite n'est possible. La motivation est « le maître mot de tous ceux préoccupés par l'efficacité scolaire » (*ibid.*, page 8).

La motivation est nécessaire à l'apprentissage, mais elle est insuffisante. Autrement dit, il faut être motivé pour apprendre (Viau, 2000). En effet, il faut également être capable d'apprendre, c'est-à-dire avoir les capacités nécessaires pour y arriver. La motivation est donc une des conditions de toute première importance pour apprendre. Un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces, s'il les connaît, bien sûr, et persévéra, ce qui aura pour conséquence qu'il apprendra vraiment (*ibid.*).

L'une des sources de motivation est l'estime de soi (*ibid.*). Toutefois des chercheurs admettent que l'estime de soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées (*ibid.*). La réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Ainsi, de nombreux résultats issus de différentes recherches suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance (Martinot, 2001).

Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (*ibid.*) La réussite scolaire est une alchimie subtile entre estime de soi et motivation. Les études les plus récentes montrent la place centrale de l'estime de soi dans la réussite scolaire (Siaud-Facchin, 2005).

A quoi consiste l'estime de soi ? Comment l'enseignant peut-il contribuer au développement de l'estime de soi ? Et comment peut-on voir si l'enfant a une bonne estime de soi ?

3.6.4 L'estime de soi

L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979). Les psychologues

sociaux s'accordent pour reconnaître sa grande importance pour le bien être psychologique et physique de tout individu. Même si elles sont liées, l'estime de soi globale et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes (Rosenberg, 1979). Ainsi, une personne peut tout à fait présenter une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompétente dans le domaine du sport (Harter, 1986).

Comme nous l'avons déjà précisé, les individus désirent se voir comme des personnes de valeur, ce qui les conduit souvent à censurer des informations susceptibles de menacer leur estime de soi (Brown & Dutton, 1995). Les conceptions de soi qui vont résulter de ce traitement sélectif de l'information sur soi ont même été considérées par certains auteurs comme des illusions positives sur soi (Tayler & Brown, 1988).

Illusoires ou réelles, ces conceptions de soi positives seraient porteuses d'une dynamique de succès. Pintrich et Schnauben (1992) ont en effet montré que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Les travaux de Bandura (1982 ; 1997) confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine. Dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles (Harter, 1990 ; Pintrich & Schrauben, 1992). Pour Calsyn et Kenny (1977), la réussite scolaire dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Posséder de nombreuses conceptions de soi de réussite pourrait être une précondition favorable pour l'initiation et la persistance de l'effort dans les situations d'apprentissage et de performance (Helmke & Van Aken, 1995). Autrement dit, les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer la réussite en agissant sur la motivation (Schunk, 1991). Ruvolo et Markus (1992) vont encore plus loin en considérant que les soi possibles - ce que les individus pourraient devenir, aimeraient devenir ou ont peur de devenir - agissent aussi sur la motivation.

La recherche de Ruvolo et Markus (1992) démontre également l'effet des soi possibles sur les performances. Des personnes qui avaient activé des soi possibles positifs en s'imaginant

réussir dans l'avenir, avaient de meilleures performances que celles qui avaient activé des soi possibles négatifs en s'imaginant échouer dans l'avenir.

D'après les nombreuses études et recherches qui ont été faites pour étudier l'importance de la conception de soi qu'a un enfant de lui-même dans son apprentissage, nous pouvons comprendre pourquoi un EDI n'est pas motivé pour son apprentissage, et pourquoi il a une faible estime de soi.

En effet, tous les travaux présentés semblent confirmer l'idée que la connaissance de soi d'un élève peut déterminer sa motivation dans le travail scolaire ; aider l'élève à s'imaginer dans une position de succès peut se révéler bénéfique pour lui (Martinot, 2001).

En fait, « l'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est » (Association Canadienne pour la Santé Mentale, 1999). L'estime de soi est donc fondée sur l'opinion que nous avons de nous-mêmes et de ce que nous avons fait, c'est notre acceptation et appréciation de nous-mêmes, tels que nous sommes.

Par ailleurs, l'estime de soi d'une personne change en fonction des activités. Dans certaines tâches bien déterminées, la personne peut sentir qu'elle est inefficace et dans d'autres, qu'elle est plus impliquée, plus performante. Cette même personne a donc des qualités et des limites, elle a des points forts et des points faibles en fonction du domaine. L'estime de soi est définie comme une perception consciente de ses propres qualités (Tesser & Campbell, 1983). Or comme le souligne Bandura, il y a plusieurs sources d'estime de soi et de valeur personnelle (Bandura, 2002, page 25).

Ajoutons ici que les gens sont souvent dépréciés lorsqu'ils n'arrivent pas à atteindre les paramètres de succès que leur impose leur société. En adoptant des standards erronés, non adaptés à leurs capacités personnelles, ils se mettent en situation d'insuccès, aboutissant à l'auto-dévalorisation (*ibid.*, page 26).

Or, l'image positive de soi n'est pas innée en nous, mais elle se construit tout d'abord par le regard des personnes qui nous importent, qui nous servent de référence et sont source de sécurité physique et psychologique : nos parents, nos frères et sœurs, nos enseignants et enseignantes et enfin nos amis. Tous les êtres humains cherchent à avoir une sécurité physique et psychologique. Cette même idée est décrite par Maslow, qui stipule que « le

besoin de sécurité », vient en deuxième rang après « les besoins de survie » tels qu'être nourri, habillé, logé, etc.

L'EDI vit des situations d'échec répétées dans sa vie. Ces expériences deviennent un facteur de démotivation, et un handicap certain dans la formation d'une bonne image de soi, il sent qu'il manque de compétence. En fait, l'estime de soi va de pair avec la capacité d'apprendre. En effet, découvrir un domaine nouveau nécessite une certaine confiance en soi (Siaud-Facchin, 2005). Si cette confiance est inexistante, comment l'enfant pourrait-il trouver le courage d'aller vers l'inconnu ?

Le sentiment de sécurité est développé chez l'enfant en classe quand l'enseignant (Duclos, 2000) :

- Est présent de façon chaleureuse auprès de l'enfant.
- Établit des règles conviviales et scolaires peu nombreuses mais claires.
- Fait vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ces règles.
- Contrôle les facteurs de stress chez l'enfant, en préparant les changements à l'avance, en minimisant leur nombre, en aidant l'enfant à trouver des façons de se calmer lorsqu'il ou elle est stressé(e).
- Est un adulte en qui on peut avoir confiance.
- Souligne les forces de l'enfant.
- Souligne ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour s'améliorer.
- Utilise un langage valorisant.
- Favorise l'expression des émotions.
- Permet une ouverture aux autres.
- Encourage l'enfant à se faire des amis et à gérer lui-même ou elle-même les conflits.
- Suscite sa motivation.
- L'amène à comprendre que les résultats de ses entreprises sont des suites logiques de stratégies et de moyens employés.
- L'amène à accepter les erreurs.
- Aide l'EDI à planifier et à être persévérant et persévérante dans la poursuite de ses objectifs. L'inciter à se corriger elle-même ou lui-même.

- Améliore la relation avec les élèves de la classe
- Essaie d'adopter des attitudes et des attentes positives pour tous les élèves de la classe, même si certains ou certaines sont plus méritants et méritantes que d'autres.
- Fournit fréquemment aux élèves des occasions de connaître le succès et de développer un sentiment de compétence.
- Évite de réagir directement au comportement provocateur, confrontant ou de désobéissances passives manifestées par l'élève.
- Trouve des manières pour féliciter sincèrement les élèves et leur donner une attention positive de façon régulière.
- Fournit aux élèves de nombreuses occasions de participer en classe, afin de leur donner des chances de réussir ainsi que des indices, encouragements, rétroactions, corrections et secondes chances nécessaires.
- Encourage les apprentissages et les comportements positifs des élèves et se montre vraiment intéressé(e) à leur succès.

La personne qui a une faible estime de soi aura de la difficulté à réussir quoi que ce soit. Constamment, elle se fait des reproches intérieurs. Elle se dit incapable d'accomplir telle tâche et se sent inférieure aux autres, elle s'évalue d'après son passé, d'après les critiques des autres. Quand l'EDI parvient à une bonne estime de soi ou que l'enseignante intervient pour développer ce sentiment, l'enfant sent qu'il est mieux dans sa peau, il sent qu'il est un membre utile et efficace. Il aura une meilleure perception de la vie en général, car il n'y voit plus uniquement l'échec (Rousseau & Bélanger, 2004).

De ce fait, une fois que l'EDI a une bonne estime de soi et qu'il est motivé dans son apprentissage, cela peut contribuer à l'amélioration des autres caractéristiques affectives que nous avons déjà abordées, d'autant que ces caractéristiques entrent en interaction les unes avec les autres.

Nous avons consulté de nombreuses sources bibliographiques sur le thème de l'évaluation de l'estime de soi, ou comment savoir si un enfant a une bonne estime de soi et nous avons pu dégager les idées suivantes :

Les enfants qui ont une bonne estime d'eux-mêmes (Société canadienne de pédiatrie, 2011):

- Sont heureux ;
- Se font des amis facilement ;
- Apprécient les activités sociales ;
- Aiment essayer de nouvelles activités ;
- Peuvent jouer seuls ou avec d'autres enfants ;
- Aiment être créatifs et avoir leurs propres idées ;
- Sont à l'aise de parler aux autres sans avoir besoin de beaucoup d'encouragement.

Les propositions de Duclos et de la société canadienne de pédiatrie constituent les items de nos grilles d'observation en lien avec l'estime de soi.

En guise de récapitulation, cette partie a permis de décrire deux mouvements, l'intégration et l'inclusion, en faveur de l'éducation des enfants à besoins spécifiques. Chacun a une définition et une démarche spécifique à lui. L'une des conditions essentielles dans la réalisation d'un projet d'inclusion est la formation des enseignants. Ce point a été souligné par plusieurs recherches (cf. la partie 3.6). Ce qui nous intéresse notamment c'est qu'il a été révélé au niveau national dans le rapport de mai 2011 « La scolarisation des enfants handicapés ». C'est donc un besoin récurrent émergeant du terrain de cette recherche.

En croisant les données du tableau 5 qui représente le nombre d'élèves scolarisés en 2009 (cf. page 55), avec les éléments du système en cascade (cf. figure 9, page 83), nous soulignons qu'en France les EBS et plus précisément les EDI sont intégrés dans les huit niveaux d'enseignement, partant de l'enseignement à l'intérieur d'un centre d'accueil ou hospitalier en arrivant jusqu'à son inclusion dans une classe ordinaire qui représente le niveau 1 du système en question.

Où se trouve la place des EDI dans le système éducatif français ou dans les structures éducatives françaises ? Pour répondre à cette question nous avons consacré une partie de cette thèse afin de voir le cheminement de la scolarisation des EBS en général et des EDI en particulier dans le système éducatif national. C'est ce dont il sera question dans la partie suivante.

3.7 La scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Il semble ici important de signaler que la présentation de cette partie est issue des lectures ainsi que des entretiens réalisés avec des inspectrices et des enseignants référents, lesquels ont contribué à rendre cette partie plus enrichissante et plus claire.

Ayant abordé le rôle de chaque acteur du système de l'Éducation Nationale (cf. 3.4, page 95), nous relevons que les écoles françaises disposent de professionnels qui peuvent intervenir auprès des élèves à besoins spécifiques. C'est une réelle opportunité pour élaborer des projets d'inclusion de plus en plus adaptés, pour répondre aux besoins de chaque élève. Surtout que l'école inclusive est une « école pour tous et pour chacun, qui entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques » (Toulemonde, 2009, page 177). En fait, l'intégration des enfants à besoins spécifiques en France n'est pas une démarche récente, ainsi que le mentionnent l'inspectrice et l'enseignant référent qui ont été interviewés. Elle a commencé en France progressivement, avant même la parution de la loi du 11 février 2005. Par ailleurs, n'oublions pas qu'il y eu les lois 1975 et 1989. Un nouveau texte a vu le jour en 2009. De ce fait, nous pouvons souligner que le système éducatif français est en pleine mutation. De constantes modifications interviennent dans le but d'améliorer le système et de favoriser davantage l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles, avec leurs pairs. Afin de fixer un cap et de veiller à ce que les évolutions se fassent de façon cohérente, régulièrement, tous les dix à quinze ans, sont votées des lois dites d'orientation. Elles fixent les objectifs mais aussi les moyens et les échéanciers (Tisserand, 2011).

Avant d'aborder la question des dispositifs de scolarisation et des divers aménagements de parcours qui sont proposés auprès des enfants en question, nous souhaitons nous attarder sur le contenu de quelques lois fondamentales qui ont contribué à l'application de l'intégration en France. Notamment, sur quoi la notion d'école inclusive repose-t-elle ?

En effet, tout comme le concept du handicap a subi beaucoup de modifications à travers les siècles, la déficience intellectuelle a suivi une évolution identique. Dès la fin des années 60 et surtout au cours des années 70, un autre type d'analyse, une autre vision concernant le handicap ont vu le jour. Des critiques furent émises à l'encontre de certains établissements thérapeutiques éducatifs, qui furent fermés, à savoir « les asiles ». La réflexion en matière

de théories éducatives amènera à prendre en compte certains facteurs socio-économiques et socioculturels dans le processus de développement des difficultés des enfants, et notamment de ce qui est de plus en plus souvent appelé l'échec scolaire ; cela aboutit à remettre en question les classifications trop étroites et à reconsidérer la question de l'éducabilité. Parallèlement, les associations de parents, de gestionnaires d'établissements spécialisés se développent, et contribuent, dans les années 60-70, à renforcer l'attention manifestée à l'égard de la capacité à être éduqués des enfants concernés (Plaisance, 2007). En 1975, le handicap fait loi pour la première fois avec la loi d'orientation « en faveur des personnes handicapées », qui consacre une politique à la population considérée, étiquetée comme handicapée (Barral, Paterson, Stiker & Chauvière, 2000). Cette loi, numéro 75/534 du 30 Juin, définit les droits de la personne handicapée, et prône notamment son maintien en milieu ordinaire dans la mesure du possible : c'est à partir de cette loi que l'intégration scolaire trouve son fondement juridique, ainsi que l'insertion professionnelle. Le 30 Juin 1975 est donc la pierre angulaire du passage, dans le système éducatif français, de la logique d'assistance à celle de solidarité. Au fil du temps, de nouveaux textes ont successivement décliné et renforcé la loi de 1975 (Didier-Courbin & Gilbert, 2005). L'article premier stipule que : « la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés physiques, sensoriels ou mentaux constituent une obligation nationale » (*ibid.*). Cet article a été modifié par la loi du 17 janvier 2002 qui ajoute l'élément de compensation du handicap, et qui a été défini davantage dans la loi du 11 février 2005. En outre, la loi du 1975 a contribué à la création des commissions dans chaque département (cf. 1.3, page 40). Dans cette loi, le terme handicapé a été utilisé pour désigner les personnes en question. Ce terme est remis en question en 1980 avec le modèle de la Classification internationale des handicaps (CIH) proposé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Trois termes ont été mis à jour pour clarifier la notion du handicap : « la déficience, l'incapacité, et le désavantage », l'explication de ces termes figure dans le premier chapitre « le concept du handicap » de la thèse. Cela a permis une vision positive du handicap, car plusieurs facteurs sont mis en jeu, la personne handicapée n'est pas la seule à être responsable de sa situation ou de son handicap.

Au fil du temps, de nouvelles lois ont successivement décliné et renforcé le droit posé par l'article 1 de la loi de 1975. Notons à titre d'exemple la loi d'orientation des transports intérieurs du 30 décembre 1982 qui prévoit des mesures particulières pour les personnes à mobilité réduite, la loi du 10 juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui réaffirme le principe de l'obligation éducative en faveur des enfants handicapés et la priorité de l'intégration scolaire, la loi du 13 juillet 1991 relative à l'accessibilité des locaux d'habitation, des lieux du travail et des installations recevant le public, la loi du 12 juillet 1990 qui protège les personnes contre la discrimination en raison de leur état de santé ou de leur handicap, la loi du 6 juillet 2000 qui contribue à l'accès des personnes handicapées aux pratiques sportives, la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la loi du 2 avril 2009 qui contribue à la collaboration entre établissements pour la scolarisation en milieu ordinaire (Didier-Courbin & Gilbert, 2005).

Notons que chaque loi citée contient de nouvelles idées ou un thème spécifique. Dans le cadre de cette recherche, qui se concentre sur la scolarisation des enfants à besoins spécifiques en France, nous nous attarderons sur quelques lois qui ont traité le sujet de la scolarisation de ces enfants ; citons, à titre d'exemple, la loi de 1975, la loi de 1989, la loi de 2005 et la loi de 2009. Nous avons essayé de comprendre le lien entre ces lois et le droit des élèves à besoins spécifiques, afin de justifier davantage notre choix de traiter ce sujet. Nous avons donc rencontré des inspectrices et des enseignants référents, et nous les avons consultés sur les textes de ces lois.

Selon l'inspectrice interrogée, en France lorsqu'on parle d'école inclusive, on s'inscrit dans le prolongement de la loi d'orientation sur l'école de 1989 qui incite à une évolution des pratiques pour prendre en compte la diversité des élèves. L'école inclusive ne correspond pas à la mise en œuvre de pratiques nouvelles, il s'agit plutôt d'une orientation pour la réflexion pédagogique.

L'objectif annoncé de cette loi est celui de la « réussite pour tous » qui s'est traduit par la phrase qui en est devenue le slogan « placer l'élève au centre du système ». La modalité retenue pour y parvenir est d'accorder une « marge d'autonomie » à l'école, et ce dans le prolongement des lois de décentralisation (Marcel, 2005). De ce fait, le « projet d'école » est

élaboré pour contribuer à la réalisation de cette marge d'autonomie. Par-là, les spécificités de chaque école sont prises en considération, chacune d'entre elles a l'opportunité de concevoir et préparer les réponses les mieux adaptées aux difficultés rencontrées et de choisir les dispositions pédagogiques susceptibles d'atteindre les objectifs qui, eux, restent nationaux.

Par ailleurs, le RASED, ou Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficultés, est créé. Dirigé par un thérapeute scolaire, il coordonne les différentes structures relevant de l' AIS (Adaptation et Intégration Scolaire), créée simultanément. Son objectif est de maintenir dans les cursus traditionnels le plus grand nombre possible d'élèves. Le RASED comprend, entre autres, un certain nombre d'enseignants spécialisés qui interviennent comme rééducateurs dans les écoles auprès des élèves en difficulté.

De plus, la loi d'orientation oblige les établissements à ouvrir des SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile) auxquels elle donne les moyens d'exister. Parallèlement, l'Education Nationale créait les Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Ces textes ont beau s'inscrire dans la continuité des précurseurs de ce domaine, ils n'en représentent pas moins un tournant dans l'histoire de la scolarisation des enfants handicapés, même s'ils n'ont pas toujours recueilli l'adhésion qu'on aurait souhaitée.

La loi du 11 Février 2005 contient beaucoup de modifications, mais surtout elle tente de redéfinir la notion du handicap en introduisant un élément nouveau (cf. 1.3, page 44). La définition proposée a remplacé la notion de personne handicapée par personne en situation de handicap. De ce fait, elle ne met pas l'accent sur la situation de la personne mais plutôt sur le contexte environnemental qui contribue à mettre la personne dans une situation handicapante.

Nous soulignons ici que l'une des principales innovations de cette loi est l'élaboration d'un « droit à la compensation » : « La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap, quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie ». Ce droit est mis en pratique par la création d'une prestation de compensation, qui comprend des biens ou des services, que ce soit au niveau humain - notons l'exemple de l'aide humaine - ou au niveau matériel - notons l'exemple de l'aménagement du logement (Calin, 2005). Ce droit a été souligné par nos interviewées, elles stipulent que l'élève à besoins spécifiques a droit à des adaptations adéquates, telles

que l'utilisation d'un ordinateur, par exemple ; il a également le droit d'avoir 1/3 de temps supplémentaire pour l'accomplissement des tâches, comme il a le droit d'avoir une aide humaine. Ces aides sont proposées par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Cette maison a été considérée comme l'une des modifications les plus importantes de la loi du 11 février 2005.

La MDPH est destinée à « offrir un accès unique aux droits et prestations (...), à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation, à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services, ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille ». Le rôle ou la fonction de cette maison se prolonge par une « mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille, ainsi que de sensibilisation de tous les citoyens » (*ibid.*, page 194).

Ajoutons que, comme le souligne l'inspectrice, la MDPH est responsable de mettre en place une équipe pluridisciplinaire afin d'évaluer « *les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap* ».

La troisième innovation apportée par la loi du 11 février 2005 est la création des « Commissions des Droits et de l'Autonomie (CDA) des personnes handicapées » ; elles sont organisées par la MDPH et ce sont elles qui prennent les décisions en lien avec les prestations.

Nous pouvons souligner que cette loi accorde une très grande importance à la scolarisation de l'enfant handicapé dans un milieu ordinaire, c'est-à-dire dans un établissement de l'Education Nationale, quel que soit le type de scolarisation de l'élève en question ; notons le cas de la scolarisation individuelle en classe ordinaire ou collective du type CLIS ou UPI. Pour faciliter la scolarisation des EBS, cette loi a créé plusieurs dispositifs, considérant leur admission dans des établissements médico-sociaux comme un complément de l'Education Nationale, dans le but de rendre l'apprentissage plus accessible et plus adapté aux EBS.

Comme le stipule l'inspectrice interrogée, le métier d'enseignant référent a été créé dans la foulée de la loi du 2005. Son rôle est « *d'assurer une mission d'accueil et d'information auprès des familles, réunir l'équipe de suivi de la scolarisation et transmettre le bilan aux*

parents et à l'équipe pluridisciplinaire ». De même, « il assure ainsi du parcours de formation de l'élève via le projet personnalisé de scolarisation et veille à sa continuité en favorisant l'articulation entre les différents acteurs intervenant auprès de l'enfant handicapé » (Commission Nationale Consultative des droits de l'Homme, 2008). En fait, l'enseignant référent est le responsable du dossier de l'enfant dans sa totalité. La scolarisation de l'élève handicapé en milieu ordinaire est alors encadrée et accompagnée par l'équipe de suivi de la scolarisation et un enseignant référent. La mission de l'équipe de suivi de la scolarisation est de faciliter la mise en œuvre et le suivi du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) de chaque élève handicapé. (Décret numéro 2005-1752 du 30 décembre 2005). Il assure « la cohérence et la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève : accompagnement thérapeutique ou rééducatif, attribution d'un auxiliaire de vie scolaire ou de matériels pédagogiques adaptés, aide aux équipes pédagogiques par un emploi vie scolaire » (Ministère de l'éducation nationale, 2005). L'élaboration du PPS est basée sur une « analyse des requis » de l'EBS. Pour appliquer ce projet et pour permettre à l'élève de profiter d'une scolarisation dans les meilleures conditions, une collaboration entre l'école, la famille et l'enseignant référent est exigée. Dès lors, ils travaillent en partenariat. Ensuite, un suivi et un ajustement sont assurés par une équipe pour chacun des élèves concernés. Le PPS relève de la responsabilité de l'enseignant référent, qui regroupe les membres des équipes de suivi de scolarisation pour chacun de ses élèves, et garantit le lien permanent et la concentration des efforts avec l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

Etant donné que la loi du 11 février 2005 a souligné l'importance de la collaboration entre les centres médico-éducatifs et les écoles, le décret du 2 avril 2009 a été élaboré afin de favoriser la coopération entre ces derniers, en s'appuyant notamment sur les unités d'enseignement (décret 2009-378 du 2 avril 2009). Le décret souligne :

- « que le projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement fait partie intégrante du projet d'établissement ;
- et que c'est l'ensemble des personnels de l'équipe éducative et de l'équipe pédagogique qui ont la charge d'élaborer et de mettre en œuvre pour chaque enfant, sous la responsabilité du directeur de l'établissement, un Projet Individualisé d'Accompagnement (PIA) intégrant le PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). »

Ce décret a proposé différentes formes de scolarisation des enfants en question :

1° Soit dans les locaux d'un établissement scolaire ;

2° Soit dans les locaux d'un établissement ou d'un service médico-social ;

3° Soit dans les locaux des deux établissements ou services (legifrance, 2009).

Le choix est fait par les membres de l'équipe qui intervient auprès de l'enfant. Toutefois, il ne faut pas oublier que cette équipe est dirigée par l'enseignant référent. De même, il est important de mentionner que la famille de l'enfant à besoins spécifiques joue un rôle et participe à l'élaboration du PPS, comme elle suit son évolution. Elle est au courant de toutes les démarches qui se font auprès de leur enfant, elle n'est pas marginalisée.

Selon l'enseignant référent interviewé, il est important de se poser quelques questions avant de prendre le choix, comme « *Où l'enfant se sentira-t-il mieux ? Où pourra-t-il vivre le plus sereinement et le plus facilement ?* »

Il nous semble important de souligner quelques points de différence entre la loi de 1975 et la loi du 11 février 2005, et ce tout en nous basant sur ce qui a été soulevé par la vice-présidente de la FNASEPH (Faraut, 2006) (la Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une Situation de Handicap). La loi de 1975 était une loi dite « en faveur des personnes handicapées ». Celle de 2005 est une loi « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». Nous sommes passés d'une loi « en faveur » à une loi qui parle de droits, de participation. Nous voyons là l'importance des mots et combien ils reflètent une vision nouvelle. La nouvelle loi est différente dans ses termes, ses ambitions sont plus grandes. A titre d'exemple, l'article 4 de la loi de 1975 stipulait que les enfants et les adolescents étaient soumis à l'obligation éducative, de préférence en milieu ordinaire, et, à défaut, en éducation spéciale. Tandis que dans son article 19, la loi de 2005 dit que tout enfant ou adolescent est inscrit dans une école ou un établissement. Cette école constituera son établissement de référence. Il est stipulé que la scolarisation se déroule en priorité - et non plus de préférence - en milieu scolaire ordinaire. Il est précisé aussi que l'enfant ou l'adolescent restera inscrit dans cet établissement. La loi de 1975 évoquait l'une ou l'autre voie : soit l'enfant était en milieu ordinaire, soit il était en milieu spécialisé. La loi 2005 parle davantage de complémentarité et de collaboration entre le monde « ordinaire » et le monde « spécialisé » (Faraut, 2006).

De ce fait, l'enfant peut bénéficier d'une prise en charge spécifique, complémentaire à son inclusion dans le système scolaire.

Comme le souligne l'enseignant référent interviewé, *un PPS est élaboré par l'équipe pluridisciplinaire et validé par la commission des droits et de l'autonomie (CDA). Sa mise en œuvre sera faite au sein de l'école en lien avec une équipe de suivi de la scolarisation. Cette dernière évaluera l'avancement du projet et en rendra compte à l'équipe pluridisciplinaire qui l'a élaboré. Différentes formes de scolarisation seront possibles :*

- 1- Scolarisation dans l'établissement de référence (notons que les dispositifs collectifs d'intégration (CLIS et UPI) conservent toute leur place dans la nouvelle loi).
- 2- Scolarisation complémentaire, en fonction des besoins des jeunes dans les unités d'enseignement au sein d'établissements médico-sociaux.
- 3- Scolarisation à l'intérieur d'établissements médico-sociaux (Ministère de l'éducation nationale, 2012).

D'après le rapport de mai 2011, présenté au Président de la République, cinq ans après sa mise en application effective, la loi du 11 février 2005 a permis une augmentation très importante de la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire, soit collective, dans les dispositifs adaptés des CLIS et UPI, soit surtout individuelle (Blanc, 2011).

En guise de conclusion, nous constatons que la scolarisation des enfants à besoins spécifiques en France est un sujet qui n'est pas récent, mais qui date formellement de 1975 avec la loi d'orientation. Des modifications lui ont ensuite été apportées et ont contribué à la création de la loi de 1989. Et trente ans après, la loi du 11 février 2005 a vu le jour : elle apporte beaucoup de modifications et de changements. Enfin, le décret du 2 Avril 2009 est apparu, avec une mission d'ordre organisationnel. Nous en concluons que chaque loi avait ses spécificités, répondant au besoin de son temps, et qu'il nous faut les prendre toutes en considération, car elles forment un tout indivisible, une progression continue. Ces lois ont été élaborées pour répondre à un besoin soulevé par le travail sur le terrain, afin de favoriser la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. De fait, la démarche inclusive ne signifie pas que toutes les difficultés sont résolues. Mais comme nous avons vu dans la présentation des lois, cela conduit à envisager certaines adaptations spécifiques, en

fonction de la déficience de l'élève. Leur réalisation exige une souplesse certaine de la part de l'école, afin d'éviter l'étiquetage de l'enfant en question et d'essayer de mettre ses compétences en valeur. Et auprès des enfants à besoins spécifiques, cette préparation est très importante, elle va les aider à confronter les difficultés et à dépasser les obstacles posés par la société.

Le ministère de l'éducation nationale précise que « le concept d'inclusion paraît aujourd'hui avoir acquis un haut niveau de reconnaissance dans les pays européens et n'est plus véritablement un sujet de débat. A la différence de l'intégration, où il revient à la personne en situation de handicap de s'adapter à son milieu, le concept d'inclusion renvoie à l'idée que c'est au milieu social, professionnel et scolaire, qu'il appartient d'offrir à la personne en situation de handicap les moyens de s'épanouir. Les deux notions étroitement liées, d'inclusion et de compensation, introduisent une culture de la non-discrimination qui implique une adaptation des institutions scolaires ou spécialisées et des approches professionnelles » (Assemblée Nationale, 2010).

4 Conclusion générale de la partie théorique

Ce chapitre a clarifié les concepts clés de la présente recherche: handicap, déficience intellectuelle, intégration et inclusion scolaire, et d'orienter la thèse vers le niveau scolaire. Ces notions ont évolué sur plusieurs plans, tels que la terminologie, la définition, leur représentation dans la société. La définition et l'évaluation des enfants à besoins spécifiques tiennent en compte de deux points: d'une part, les facteurs propres à l'individu et d'autre part, les éléments appartenant à l'environnement. L'interaction de ces déterminants peut ou non conduire à mettre la personne dans une situation handicapante. Au fur et à mesure, des lois ont été élaborées pour améliorer les conditions de vie des personnes présentant un handicap, pour aboutir à la loi du 11 février 2005 laquelle rend la scolarisation des enfants à besoins spécifiques l'un des principaux enjeux de la nouvelle politique du « handicap ». Elle accorde la priorité à la scolarisation des « handicapés » en milieu ordinaire, c'est-à-dire dans les établissements de l'éducation nationale. Elle est le point de départ d'une stratégie nationale du handicap (Deubel, Huart, Montoussé & Vin-Datiche, 2011). L'éducation pour tous dans le cadre régulier est donc mise en jeu.

En ce qui concerne l'éducation des enfants à besoins spécifiques, comme le dit Benoît (2008), de l'intégration à l'inclusion, il s'agit d'un « renversement de perspective » (Benoît, 2008, page 99) : il rappelle que pendant longtemps, l'enfant était classé avant d'être scolarisé, et souligne l'importance du dualisme éducatif, fondé sur la « coexistence d'établissements d'éducation spéciale et de structures scolaires de droit commun » (*ibid.* page 100). Était alors intégré celui qui pouvait donner la preuve de sa capacité d'adaptation, la norme scolaire étant une mise à l'épreuve. L'école doit maintenant s'adapter à la diversité des élèves, étant entendu que les recherches en psychologie font état d'une similitude en matière de processus mentaux quelle que soit la norme attendue : le cas échéant, le fonctionnement psychique peut se réorganiser autour d'autres potentialités perceptives ou cognitives. Les médiations diverses, notamment pédagogiques, sont alors essentielles et auront pour objectif de réduire la situation de handicap.

L'inclusion nécessite une préparation, une analyse et une réflexion pour éviter que l'enfant soit parachuté dans un contexte qui le met dans une situation handicapante, et dans des situations d'échecs répétées. Il est aujourd'hui nécessaire de trouver une façon d'appliquer

les lois et les droits élaborés en faveur de l'éducation des EBS, d'autant que l'article 2 de la loi du 11 février 2005 stipule que : « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article 2). Cela équivaut « à instruire, éduquer et former » (Herreman, Boyer & Ghrenassia, 2007, page 34). Voyons de près ces six missions :

- 1- Transmettre des connaissances : « l'école instruit », elle éduque, dans la mesure où elle s'assure de transmettre aux jeunes le savoir, l'expérience et les valeurs de leurs aînés, créant ainsi une continuité, une relation, un lien entre les générations.
- 2- Former des citoyens : l'école prépare l'enfant à être un citoyen capable de faire des choix responsables.
- 3- Assurer l'épanouissement de la personnalité : l'école donne à l'enfant l'opportunité de pratiquer ses talents et de développer ses capacités. Toutes les dimensions doivent être prises en considération que ce soit le niveau intellectuel, le niveau physique, artistique, scientifique, etc.
- 4- Préparer à la vie professionnelle : l'école doit offrir aux élèves les moyens de s'intégrer tant à la vie économique qu'à la vie sociale.
- 5- Lutter contre les inégalités sociales : l'école doit donner aux élèves les mêmes chances de départ, tout en compensant les difficultés des élèves défavorisés.
- 6- Mission de service public : l'école doit assurer une éducation de la même qualité pour tous les élèves et pour toutes les catégories de la population. L'éducation sur le territoire national est une obligation. L'école assume ainsi un « droit à l'éducation » inscrit dans la Constitution et la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Ces missions confirment que l'école est faite pour tous les élèves sans exception, elle ne vise pas la marginalisation, la ségrégation et l'exclusion des élèves mais elle tend à faire d'eux des citoyens actifs et impliqués dans leur société. Comme le stipule le 6ème point, l'école assume un « droit à l'éducation » « inscrit dans la Constitution et la Déclaration universelle des droits de l'homme ». Ce droit concerne toutes les catégories de la population. Ce qui veut dire tout être humain sans exception. Dès lors, les EBS ont le droit d'être scolarisés et de recevoir une éducation comme tous les citoyens.

En réalité, il ne suffit pas d'élaborer des lois, encore faut-il donner aux écoles les moyens de les appliquer, que ce soit au niveau économique ou au niveau organisationnel. En se basant

d'une part, sur l'entretien effectué auprès des inspecteurs, et d'autre part sur le rapport de mai 2011, nous pourrions souligner que les écoles n'ont pas tous les moyens nécessaires, notamment dans l'organisation des formations, l'achat du matériel et des dispositifs nécessaires, l'embauche des AVS, la décongestion des classes surchargées etc.

D'après le rapport de mai 2011, pour améliorer la scolarisation des enfants à besoins spécifiques, il est nécessaire de renforcer l'évaluation des besoins des enfants handicapés (mieux définir la notion de handicap, améliorer les outils d'évaluation des besoins des enfants handicapés au sein des MDPH, réduire les écarts dans les moyens attribués aux équipes d'évaluation des MDPH), d'améliorer le dépistage et les conditions de prise en charge du handicap en milieu scolaire (anticiper le dépistage et le traitement du handicap, les « dys » : des difficultés d'apprentissage qui doivent bénéficier d'adaptations spécifiques, renforcer les dispositifs de prise en charge des jeunes sourds), de développer la place de la scolarisation collective, accroître la professionnalisation de l'encadrement des enfants handicapés (la formation continue apparaît comme le niveau le plus pertinent pour répondre aux besoins immédiats des équipes pédagogiques, augmenter le nombre d'enseignants spécialisés diplômés), de professionnaliser l'accompagnement des enfants handicapés par les assistants de vie scolaire (un encadrement de qualité, des personnels mieux formés, améliorer les débouchés professionnels des AVS, sécuriser sur le plan juridique et financier le transfert des AVS-i aux associations), et d'accroître le rythme d'adaptation du secteur médico-social aux évolutions de la scolarisation des enfants handicapés (Blanc, 2011).

En nous basant sur tout ce qui a été dit, nous pouvons affirmer que l'éducation des enfants à besoins spécifiques dans les écoles « régulières » est un droit. Mais, pour réussir le projet de l'inclusion, il ne suffit pas de se contenter de dire que c'est un droit et de les inclure. Il est important de penser à la réussite d'un tel projet, d'autant que le système éducatif national n'est pas adapté pour tous les élèves. Selon le Rapport de mai 2011 et d'après plusieurs chercheurs (Doré, Wagner & Brunet, 1995 ; Boutin & Goupil, 1983 ; Doré, Wagner, Brunet & Bélanger, 1998 ; Bonjour & Lapeyre, 2000 ; Trépanier, 2003) l'un des éléments essentiels pour réussir la mise en place d'un projet d'inclusion est la formation des enseignants. Ces derniers ont l'opportunité de collaborer avec un SESSAD ou d'autres

professionnels afin de résoudre un problème ou une difficulté spécifique auxquels ils ont à faire face, mais cette collaboration n'est pas suffisante : en effet, le SESSAD n'intervient pas auprès de tous les élèves, et vu que l'enseignant est le chef d'orchestre de sa classe, il est nécessaire qu'il soit autonome dans son intervention auprès de tous les élèves sans exception. C'est pour cette raison que la formation des enseignants est un moyen qui contribue à permettre à ces derniers de rebondir sur les difficultés de l'EBS, d'essayer de trouver des remédiations sans avoir recours à une tierce personne. Comme le précise Gardou (2010) lors des Etats généraux du conseil national Handicap, à la « peur de l'inconnu » l'enseignant peut ajouter le sentiment de culpabilité quand il est tiraillé entre l'intention d'aider et de se concentrer sur un élève à besoins spécifiques dans une classe où l'effectif des élèves est élevé, et le sentiment qu'il néglige les autres élèves, et inversement. Pour résoudre ce problème, il y a donc « des stratégies et didactiques à mettre en œuvre » (Musset & Thibert, 2010).

Afin de réaliser ce travail et d'atteindre l'objectif de cette thèse, qui consiste à mesurer les effets de la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des EDI, nous avons consacré un premier temps à aborder les approches théoriques, dans le but de mieux comprendre les concepts clés de cette recherche : le handicap, la déficience intellectuelle, l'intégration et l'inclusion sujet de l'inclusion scolaire. Nous consacrerons à présent la partie méthodologique à décrire notre stratégie et notre démarche pour réaliser ce projet sur le terrain auprès des enseignants à l'école élémentaire.

CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE

Nous avons présenté dans la première partie de cette thèse les concepts clés du sujet (handicap, déficience intellectuelle, inclusion, système éducatif français) et les notions qui reviennent souvent dans le cadre de cette recherche. Cela contribuera à élaborer la partie méthodologique d'une façon claire et précise.

En premier lieu, nous exposerons la problématique de cette thèse. En second lieu, nous élaborerons les hypothèses de la recherche tout en soulignant les variables indépendantes et dépendantes. Par la suite, nous relaterons le dispositif expérimental, c'est dans cette partie que le déroulement et les étapes de la recherche seront expliqués. En troisième lieu, nous dévoilerons les outils qui vont servir pour tester les hypothèses. Enfin, nous présenterons la population cible de l'étude.

5 La problématique

Dès 1909, le souci de l'enseignement des EBS était présent. Pour répondre au droit de l'enfant à l'éducation, ces élèves étaient scolarisés dans des structures spécialisées. Au fil du temps, les choses ont évolué, pour aboutir à la loi du 11 février 2005 qui parle de l'éducation pour tous et qui offre de nouveaux dispositifs pour favoriser l'éducation des EBS. La principale innovation de cette loi est « d'affirmer que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé doit être inscrit dans l'école de son quartier ». Les modifications apportées par ce texte sont mentionnées d'une façon détaillée dans la partie 3.7 (cf. page 132) de ce travail. Elles nous ont permis de nous assurer de notre choix d'aborder le sujet de l'inclusion des EBS dans les écoles régulières en France. Plusieurs auteurs tels que Doré (1998) avancent que les classes spéciales créent une ségrégation d'où les enfants ne peuvent sortir. La pertinence des classes spécialisées est alors remise en question sur le plan pédagogique (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Slavin & Madden, 1983 ; Vienneau, 2006). En fait, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation. La définition élaborée par la loi du 11 février 2005 utilise l'expression « personne en situation de handicap » à la place de « personne handicapée ». Cette nouvelle terminologie attire l'attention sur le contexte environnemental qui met la personne dans des situations handicapantes, et nous

amène à réaliser que l'adaptation du contexte environnemental peut favoriser la réussite de la personne en question. Cette modification au niveau de la loi, ainsi que d'autres (cf. partie 3.7), pousseront à élaborer des adaptations et mener des réflexions, visant à réduire la mise de l'enfant à besoin spécifique dans une situation handicapante dans son apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, le contexte environnemental sera l'école, qui comprend le programme scolaire et le personnel qui intervient auprès de l'élève en question (cf. partie 3.4, page 95). L'adaptation de ce contexte limitera les situations handicapantes qui peuvent être un obstacle devant la réussite de l'enfant. En effet, l'inclusion est vue comme l'application des lois et des politiques obligeant à l'éducation dans un contexte « régulier » (Rousseau & Bélanger, 2004). Cependant, est-il suffisant d'affirmer que tous les élèves ont un droit élémentaire à l'éducation, y compris ceux présentant des besoins spéciaux? N'y aurait-il pas lieu de réfléchir au moyen d'inclure ces derniers dans le cadre scolaire ordinaire? L'inclusion nécessite donc une réflexion, une préparation avant de les inclure dans une classe avec leurs pairs tout-venants, d'autant qu'il s'agit là d'un concept nouveau, tout récent dans le domaine de l'éducation. Cela requiert une action planifiée, en fonction des besoins et des difficultés propres à chaque EBS (Dionne & Rousseau, 2006), non seulement auprès de l'élève mais aussi de l'enseignant, afin que ce dernier puisse agir efficacement auprès dans sa classe.

Cette démarche ne laisse aucune place à l'exclusion, son objectif est « rien de moins que l'intégration pédagogique en classes ordinaires de tous les élèves avec handicaps ou en difficulté, et ce, indépendamment de leurs capacités intellectuelles ou de leurs particularités de fonctionnement » (Bélanger & Rousseau, 2004, page 128). Cela suggère d'adopter un système éducatif unique applicable à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire, quelles que soient leurs différences, il doit pouvoir répondre aux besoins de tous (Dionne & Rousseau, 2006). Ce principe repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les processus d'enseignement doivent être conçus de manière à ce que chacun reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers (Ferguson, Desjerlais & Meyer, 2000). L'inclusion suppose « l'abolition complète des services ségrégués et le transfert de l'ensemble des ressources dans la classe ordinaire » (Doré, Wagner & Brunet, 1996, page 38).

Bien que l'inclusion scolaire puisse être promue sur plusieurs plans, comme l'intervention auprès des organes gouvernementaux, la sensibilisation des enseignants en exercice, la collaboration avec les familles, etc. (Doudin & Lafortune, 2006), les études internationales mettent en relief deux éléments de poids dans sa réussite : le soutien aux écoles ordinaires, l'aide aux enseignants (HELIOS II, 1996). Le premier axe (soutien aux écoles ordinaires) est un axe essentiellement politique, sur lequel il est difficile d'intervenir. En revanche, le second (aide aux enseignants) s'inscrit parfaitement dans une problématique des sciences de l'éducation et c'est vers cette problématique que nous allons orienter notre réflexion.

Les travaux de Wehmeyer et Obremski (2012) démontrent que « pour améliorer les compétences des EDIL, l'enseignant intervenant auprès d'eux doit être formé pour qu'il puisse intervenir d'une façon adaptée ». Cela coïncide avec les conclusions de la recherche de Mantoan (1996) qui affirme que l'intégration des EDI passe par la capacité des enseignants à modifier leurs habitudes et à adopter des comportements valables pour tous les élèves. En effet, les professionnels de l'éducation nationale expriment régulièrement des doutes sur leurs compétences particulières dans ce domaine (Doré, Wagner & Brunet, 1996). Or, leur attitude influe sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves (Viau, 2006) et par conséquent, leur confiance en l'inclusion scolaire est déterminante dans la réussite de son implémentation (Rousseau & Bélanger, 2004). Ils ont non seulement un rôle important quant à l'intégration sociale de l'élève dans la classe (Collicot, 1992), grâce aux techniques d'apprentissage interactif qu'ils instaurent, mais ils ont également la charge d'ajuster les activités proposées pour que chaque apprenant y trouve son compte (O'Donoghue & Chalmers, 2000). En effet, c'est la tâche qui doit s'adapter à l'élève et non l'inverse (Rousseau & Bélanger, 2004). Un des moyens d'y parvenir est de soutenir les enseignants de classes ordinaires en leur proposant une formation aux difficultés des EBS et aux techniques inclusives. Intervenir auprès des enseignants est une démarche aussi importante que l'intervention auprès des apprenants eux-mêmes (Doudin & Lafortune, 2006).

Nous pouvons donc progresser sur cette voie et choisissons de proposer une formation à des enseignants de classe élémentaires appelés à inclure dans leur classe des élèves présentant une déficience intellectuelle légère.

L'objectif de cette recherche est de tester l'efficacité de la formation des enseignants. Nous souhaitons vérifier si un enseignant formé aux problématiques des EDI permet aux élèves de surpasser leurs difficultés et d'évoluer dans leur apprentissage. Dans ce but, la formation proposée aux enseignants est basée sur les caractéristiques cognitives et affectives de la population concernée (cf. partie 2.6, page 72). Cette formation portera sur les gestes professionnels à adopter pour favoriser le développement de l'estime de soi et de la motivation d'une part (compétences affectives de l'EDIL), et le développement de la métacognition et des capacités du transfert d'autre part (compétences cognitives de l'EDIL). Le choix de développer ces quatre notions est élaboré dans la partie « la formation des enseignants » (cf. partie 3.6, page 101).

Sur sa forme, la formation mettra en avant les deux types de savoirs, théorique et pratique. Pour Bernardou (1996), le savoir pratique se fait principalement par des échanges et des communications où apparaîtra un mélange d'objectivité et de relationnel. Ces échanges selon lui ont pour objectif de créer chez l'apprenant un savoir d'action, de faire des choix de comportement et d'acquérir un degré de liberté dans l'exercice de ses fonctions. Et c'est la confrontation des savoirs théoriques et pratiques qui permet de faire apparaître les comportements professionnels (Bernardou, 1996).

Comme le stipule Gardou (2005), on ne peut en ce domaine travailler à l'à-peu-près. Les enquêtes du terrain reflètent la peur récurrente des enseignants de ne pas savoir faire (Gardou, 2005). De ce fait, il y a urgence à former un enseignant professionnel et médiateur de l'inclusion (*ibid.*) en tenant compte des souhaits que ce dernier exprime (Doudin & Lafortune, 2006).

Ainsi, pour répondre au besoin des enseignants, l'organisation de la formation gagnerait à éviter d'être généraliste. En effet, il ne suffit pas de transmettre un savoir théorique sur le handicap intellectuel. L'enseignant qui a un enfant présentant une déficience intellectuelle dans sa classe ne sait pas comment agir et travailler avec lui s'il n'a que des connaissances théoriques sur le sujet. Il a encore besoin de transmettre la pratique. Le savoir n'est pas suffisant, il est préférable de le compléter avec le savoir-faire.

Cette formation permettra donc à l'enseignant de mettre en place des occasions d'apprentissage adaptées à ses élèves et d'adapter les activités en fonction des besoins de chaque élève. De même, elle va contribuer à individualiser les exigences d'apprentissage de

chaque élève et ce, en fonction de ses compétences ou caractéristiques particulières, ce qui devrait lui éviter les situations d'échecs répétés. De ce fait, la formation couvre l'aspect relationnel et l'aspect pédagogique. Son champ couvre donc deux volets : l'enseignant, pour soutenir son intervention, et l'EDI, pour favoriser son apprentissage.

Dans quelle mesure la formation des enseignants peut-elle contribuer à optimiser les chances de réussite de l'inclusion de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère dans une classe régulière? A-t-elle un effet tangible sur les capacités d'apprentissage des EDI ?

6 Les hypothèses, les variables indépendantes et les variables dépendantes

Nous avons démontré dans les parties précédentes, que le retard dans le processus cognitif demande un aménagement intellectuel plutôt que physique (Boutet, Rocque & Langevin, 2006) et la remédiation cognitive peut conduire, chez les EDI, à des progrès significatifs et durables (Büchel & Paour, 2005). C'est donc le traitement des processus déficitaires par l'acquisition des stratégies cognitives qui est recommandé (*ibid.*).

Des déficits dans l'un des domaines des aptitudes cognitives (déficits aux habiletés humaines : le langage, le raisonnement, la mémoire et l'apprentissage, etc.) peuvent avoir des répercussions sur la performance d'un individu dans diverses activités et de multiples façons (Wehmeyer & Obremski, 2012). Il existe une documentation de presque cinquante ans relative à l'éducation et la réadaptation qui démontre que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont en mesure d'améliorer leur fonctionnement cognitif et d'apprendre des compétences et des habiletés leur permettant d'accroître leur fonctionnement dans pratiquement tous les domaines, du travail aux études (*ibid.*).

En conséquence, dès que l'EDI est entraîné à appliquer les sept indicateurs de conduites métacognitives (cf. page 113) qui sont : l'énonciation, la décentration, l'identification, la référenciation, l'anticipation, l'adaptation et l'appréciation, il sera mieux en mesure d'organiser les connaissances acquises d'une façon structurée, d'établir un lien entre elles et entre des notions nouvelles et donc, de renforcer l'efficacité de son fonctionnement intellectuel.

De surcroît, la stimulation des capacités de transfert permet à l'EDI de développer plusieurs compétences, telles que recourir à des ressources humaines compétentes et disponibles, planifier l'utilisation des ressources matérielles adéquates, comparer un problème avec un autre déjà vu (Horth, 1999) (cf. page 119). Ce qui renforcera d'une façon indirecte le développement intellectuel de l'EDI qui se ralentit progressivement avec l'âge. Partant de là, ce ralentissement avec l'âge, considéré comme l'une des caractéristiques de l'EDI, pourra être contré grâce à la progression des capacités de transfert.

La mise en place d'une éducation cognitive exige l'accroissement de la motivation de l'EDI. L'acquisition du savoir métacognitif, ne suffit pas à garantir son utilisation. Il faut aussi un engagement volontaire dans l'apprentissage, mobiliser de façon délibérée le savoir acquis, ce qui introduit la question des déterminants motivationnels qui soutiennent son utilisation spontanée (Cosnefroy, 2004). La motivation est nécessaire à l'apprentissage (Viau, 2000). La motivation étant considérée comme un moteur important à l'apprentissage (Siaud-Facchin, 2009), elle est donc un facteur puissant dans la dynamique de la réussite scolaire (*ibid.*), qui requiert à la fois estime de soi et motivation. Les études récentes montrent la place centrale de l'estime de soi dans la réussite scolaire (*ibid.*). Cette dernière dépend non seulement des performances passées, mais aussi des conceptions de soi actuelles. Les conceptions de soi de réussite reliées au domaine scolaire peuvent influencer le succès en agissant sur la motivation (Martinot, 2001).

Dès lors, le renforcement de la motivation et de l'estime de soi qui sont considérées comme des caractéristiques affectives de l'EDI (cf. page 75) peut contribuer à sa réussite scolaire. D'après les éléments élaborés dans la partie 3.6 (la formation des enseignants) et surtout dans les chapitres 3.6.3 (la motivation) et 3.6.4 (le transfert), nous pouvons souligner que l'épanouissement de l'estime de soi et de la motivation auprès de l'EDI contribuera à renforcer les autres caractéristiques affectives (cf. page 75- 76- 77). Notons à titre d'exemple, si l'enfant est motivé dans son apprentissage il progresse dans l'activité, il persévère dans une tâche malgré la difficulté (Vianin, 2006). L'EDI pourra donc dépasser la certitude anticipée de l'échec, conséquence de la pauvreté des investissements et d'un système inadapté d'attribution des insuccès (cf. page 75- 76- 77).

Sur le même plan, un autre exemple est donné : quand l'élève a une bonne estime de soi cela le pousse à être créatif et à appliquer ses propres idées (Société canadienne de

pédiatrie, 2011). Dès lors, l'EDI peut envisager un scénario de vie adéquat, et cela lui permet de dépasser cette caractéristique affective (cf. page 75).

Partant du discours théorique dans la première partie de la thèse, nous formulons l'hypothèse générale, que nous mettons à l'épreuve dans le plan expérimental, à savoir au travers les observations. La thèse retient 4 hypothèses, dont deux sont en lien avec les caractéristiques affectives de l'EDI (cf. partie 2.6.2) et deux en lien avec les caractéristiques cognitives de l'EDI (cf. partie 2.6.1) Les grilles d'observation élaborées sont en lien étroit avec ces hypothèses. D'une façon générale leur contenu permet de souligner comment améliorer les caractéristiques de l'EDI.

L'hypothèse générale de cette thèse, qui regroupe les quatre hypothèses secondaires, sera : la formation des enseignants améliore l'apprentissage de l'EDI inclus dans une classe régulière. Cette hypothèse est basée sur l'idée développée dans la partie théorique selon laquelle la formation des enseignants a un effet positif sur l'évolution de l'apprentissage des EBS (HELIOS II, 1996 ; Blanc, 2011 ; Dionne & Rousseau, 2006).

De plus, les travaux de Wehmeyer et Obremski (2012) démontrent que « pour améliorer les compétences des EDI, l'enseignant intervenant auprès d'eux doit être formé pour qu'il puisse intervenir d'une façon adaptée ». Ce qui rejoint l'idée de Blanc (2011) pour lequel la formation des enseignants est de première importance pour la qualité de prise en charge des élèves en question. De même Dionne et Rousseau (2006) mentionnent souvent les besoins de formation des enseignants pour obtenir une inclusion responsable. Pour mémoire, citons aussi Eglér Mantoa (1996) qui relève que ce n'est que quand les enseignants sont en mesure de transformer leurs pratiques et d'adopter des attitudes plus adaptées à tous les élèves qu'il sera possible de permettre l'intégration des EDI.

En effet, nous avons déjà vu que lors des sondages, les maîtres eux-mêmes expriment leurs craintes de ne pas savoir faire (Gardou, 2005) et leur peur de ne pas être suffisamment formé et préparé (UNAPEI). Nous formons l'hypothèse que cette peur est en grande partie liée au manque d'expérience.

Nous allons tester cette hypothèse en proposant une formation aux enseignants concernés par la scolarisation d'EDI et en observant ses effets sur les pratiques des enseignants d'une part lesquelles constitueront les variables indépendantes (VI) de cette étude, et sur

l'évolution des apprentissages des EDI d'autre part lesquelles formeront les variables dépendantes de cette recherche.

6.1 Les effets de la formation sur les enseignants et sur les EDI

Pour mesurer l'effet de la formation sur les enseignants et sur les EDI, les observations sont axées sur les attitudes enseignantes qui visent à renforcer les quatre traits représentatifs du fonctionnement cognitif et affectif des EDIL que nous avons retenus (estime de soi, motivation, transfert et métacognition), puis sur les comportements induits chez ces derniers.

6.1.1 Concernant les caractéristiques affectives

6.1.1.1 Hypothèses et variables

a) Estime de soi

La présente étude formule que l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'EDI contribue à l'amélioration de l'estime de soi de l'enfant. Cette hypothèse prend sa source de l'idée exprimée par Bandura selon laquelle l'image positive de soi n'est pas innée en nous, mais elle se construit tout d'abord par le regard des personnes qui nous importent, qui nous servent de référence et sont source de sécurité physique et psychologique : les membres de notre famille, nos profs, et enfin nos amis (Bandura, 2002).

Cette hypothèse met en relief l'approche relationnelle de l'enseignant de préférence à toute autre personne du cadre scolaire, car c'est lui qui intervient auprès de l'élève à l'école. Un de ses premiers rôles est d'agir comme modèle pour les pairs de la classe (Rousseau & Bélanger, 2004). Ainsi, l'attitude des enseignants a un impact significatif sur l'estime de soi des élèves (Viau, 1994).

L'expression « approche relationnelle » utilisée dans la partie 6.1.1.1 (estime de soi et motivation) désigne les interactions émotionnelles entre l'enseignant et l'élève. Les relations en classe ne reposent pas seulement sur un échange d'informations, mais l'accroissement du niveau affectif peut contribuer à améliorer le parcours d'apprentissage de l'EDI. L'acquisition d'un savoir ne suffit pas en effet à garantir l'utilisation, l'engagement volontaire dans l'apprentissage mobilise de façon délibérée le savoir détenu.

b) Motivation

Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que l'approche relationnelle motive l'EDI vis-à-vis de son apprentissage. Cette seconde hypothèse est basée sur plusieurs recherches ayant pour objectif d'étudier le rôle de la motivation dans le processus de l'apprentissage, et révélant que certaines conditions doivent être remplies pour que les activités d'apprentissage motivent les élèves (McCombs, 1994). Notons à titre d'exemple : qu'une activité d'apprentissage doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ; elle doit être pertinente sur les plans personnel, social et professionnel ; elle doit être exigeante sur le plan cognitif, et doit comporter des consignes claires, etc. (cf. page 122) (*ibid.*). Ces exemples indiquent le lien entretenu entre l'attitude de l'enseignant et la motivation des élèves. Ce qui rejoint l'idée de Viau (1994) pour qui l'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages et la motivation des élèves.

Pour les raisons citées ci-dessus (cf. partie 6.1.1.1 a et b), cette recherche retient, pour la suite, que le renforcement de la motivation et de l'estime de soi peuvent contribuer à améliorer le parcours d'apprentissage de l'EDI.

c) Variables

Les hypothèses concernant les caractéristiques affectives défendent l'idée selon laquelle l'approche relationnelle améliore l'estime de soi de l'enfant et le rend plus motivé dans son apprentissage. Pour tester ces hypothèses, nous allons mesurer l'effet de l'approche relationnelle (VI) sur l'estime de soi (VD1) et la motivation (VD2). Pour ce faire, nous avons élaboré quatre grilles d'observation : deux en lien avec l'approche relationnelle, donc en lien avec l'attitude de l'enseignant, et deux autres en lien avec les caractéristiques affectives de l'EDI plus précisément l'estime de soi et la motivation qui sont mises en relief dans les hypothèses.

6.1.2 Indicateurs

Examinons ici les comportements pouvant influencer sur chacune de ces variables. Ces comportements sont les indicateurs que nous prenons en compte dans la construction des grilles d'observation.

a) Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1)

Les points concernant l'approche relationnelle/estime de soi, qui représente la VI de la première hypothèse, sont les suivants (Duclos, 2000) :

1. Etre présent de façon chaleureuse auprès de l'enfant ;
2. Etablir des règles familiales et scolaires peu nombreuses mais claires ;
3. Faire vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ces règles ;
4. -Contrôler les facteurs de stress chez l'enfant :
 - préparer les changements à l'avance,
 - aider l'enfant à trouver des façons de se calmer lorsqu'il est stressé(e),
 - minimiser le nombre de changements ;
5. L'amener à accepter les erreurs ;
6. L'aider à planifier et à être persévérant(e) dans la poursuite de ses objectifs ;
7. L'inciter à se corriger lui (elle)-même ;
8. Etre un adulte en qui l'enfant peut avoir confiance ;
9. Souligner les forces de l'enfant ;
10. Souligner ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour s'améliorer ;
11. Utiliser un langage valorisant ;
12. Favoriser l'expression des émotions ;
13. Permettre une ouverture aux autres ;
14. Encourager l'enfant à se faire des amis et à gérer lui-même les conflits ;
15. Susciter sa motivation ;
16. L'amener à comprendre que les résultats de ses entreprises sont des suites logiques de stratégies et de moyens employés ;
17. Améliorer la relation avec les élèves de la classe ;

18. Essayer d'adopter des attitudes et des attentes positives pour tous les élèves de la classe, même si certains(es) sont plus méritants(es) que d'autres ;
19. Fournir fréquemment aux élèves des occasions de connaître le succès et de développer un sentiment de compétence ;
20. Eviter de réagir directement au comportement provocateur, confrontant ou de désobéissance passive manifesté par l'élève ;
21. Trouver des manières pour féliciter sincèrement les élèves et leur donner une attention positive de façon régulière ;
22. Fournir aux élèves de nombreuses occasions de participer en classe, afin de leur donner des chances de réussir, ainsi que les indices, encouragements, rétroactions, corrections et secondes chances nécessaires ;
23. Encourager les apprentissages et les comportements positifs des élèves et se montrer vraiment intéressé(e) à leur succès.

Ces points révèlent comment l'enseignant peut favoriser et améliorer l'estime de soi de l'enfant. Nous avons essayé de rendre l'idée de l'estime de soi plus concrète et plus palpable, afin de remplir la grille d'observation de la façon la plus objective possible. Il s'agit donc d'observer des actions bien définies qui contribuent à l'amélioration de l'estime de soi.

b) Estime de soi (VD1)

Pour que nous puissions mesurer si l'EDI a développé son estime de soi, qui constitue la VD de la première hypothèse, nous proposons la liste des remarques suivantes le concernant, également mentionnées dans la grille d'observation (Société canadienne de pédiatrie, 2011) :

1. Sont heureux ;
2. Se font des amis facilement ;
3. Apprécient les activités sociales ;
4. Aiment essayer de nouvelles activités ;
5. Peuvent jouer seuls ou avec d'autres enfants ;
6. Aiment être créatifs et avoir leurs propres idées ;

7. Sont à l'aise de parler aux autres sans avoir besoin de beaucoup d'encouragement.

Grâce à cette liste, nous pourrions vérifier si un EDI a amélioré son estime de soi. L'évaluation est faite pour tous les EDI de la même façon, examinant pour tous les mêmes points, ce qui contribue à compléter la grille d'observation de façon objective et permet d'avoir une représentation de l'estime de soi sous forme d'actions tangibles.

c) Approche relationnelle de la motivation (VI2)

Il est temps de voir maintenant les points concernant l'approche relationnelle/ motivation, qui forme la VI de la deuxième hypothèse, (Viau, 2006, page 7) :

1. Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ;
2. Proposer des activités pertinentes sur les plans personnel, social et professionnel ;
3. Proposer des activités exigeantes sur le plan cognitif ;
4. Proposer des activités interdisciplinaires ;
5. Proposer des activités d'apprentissage productif ;
6. Proposer des activités qui présentent un défi pour l'élève ;
7. Proposer des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'interagir ;
8. Donner aux élèves un temps suffisant pour le déroulement d'une activité ;
9. Donner des consignes claires.

Ces points, qui figurent tous dans la grille d'observation, mettent en évidence comment les enseignants peuvent développer la motivation de l'EDI dans son apprentissage. Cependant, évaluer l'approche relationnelle vis-à-vis de l'EDI ne se limite pas forcément à ces points. Nous admettons qu'il puisse exister d'autres facteurs contribuant au développement de l'estime de soi comme au développement de la motivation, mais dans le cadre de notre recherche nous sommes intéressés par les points mentionnés dans les grilles d'observation.

d) Motivation (VD2)

Pour observer si l'EDI est motivé dans son apprentissage, qui établit la VD de la deuxième hypothèse, nous vous proposons la liste des actions suivantes (Vianin, 2006, page 109):

1. Ecoute en classe ;
2. Participe à la vie de la classe ;
3. Apporte des objets en classe en rapport avec la leçon ;
4. Travaille de manière autonome ;
5. Choisit l'activité ;
6. Réagit rapidement à l'activité proposée ;
7. Persévère dans une tâche malgré la difficulté ;
8. Intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente ;
9. Consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de toute contrainte ;
10. Progresse dans l'activité ;
11. Manifeste un bon niveau d'activité ;
12. Fait plus que ce qui est demandé ;
13. Reproduit l'attitude souhaitée à l'extérieur de la classe.

Ces points visualiseront comment nous mesurons qu'un EDI est motivé dans son apprentissage, et seront à leur tour inclus dans la grille d'observation.

Il semble important de souligner que l'estime de soi et la motivation peuvent être également travaillées d'une autre façon, ou en coordination avec d'autres activités, mais dans le cadre de cette recherche nous nous intéresserons uniquement à ces points. Ceci, par souci d'objectivité et de fiabilité dans l'obtention des résultats, et de manière à ce que les mesures soient les mêmes quels que soient les enseignants observés.

6.1.3 Concernant les caractéristiques cognitives

6.1.3.1 Hypothèses et variables

a) Métacognition

Nous formons l'hypothèse que le développement des stratégies métacognitives améliore l'apprentissage de l'EDI, puisque c'est d'un renforcement intellectuel dont nous avons besoin dans le cas de cette population (Boutet, Rocque & Langevin, 2006). D'où

l'importance de la remédiation cognitive auprès des enfants en question (Büchel & Paour, 2005 ; Académie de Lyon, 2012).

b) Transfert

Nous supposons par ailleurs l'hypothèse qu'amener l'EDI à transférer un savoir acquis améliore les apprentissages de l'EDI. Ce postulat est basé sur l'idée que le transfert est « la condition *sine qua non* d'un apprentissage scolaire responsable et autonome » (Morissette, 2002, page 36). Le transfert des stratégies a toujours été considéré comme une caractéristique de la population en question (Büchel & Paour, 2005 ; Langevin, 1996), d'où la nécessité de développer cette capacité auprès des EDI surtout que l'enseignement du transfert s'avère important. D'après Belmont, Butterfield et Ferretti (1982) le transfert des stratégies peut être assuré, chez les EDI, par la prise en charge des fonctions exécutives dans les entraînements.

c) Variables

Les hypothèses concernant les caractéristiques cognitives prônent l'idée selon laquelle le développement des stratégies métacognitives et du transfert améliore l'apprentissage de l'EDI. Pour tester ces hypothèses, nous allons mesurer l'effet des stratégies métacognitives (VI3) et l'effet du transfert (VI4) sur l'apprentissage de la métacognition (VD3) et celui du transfert (VD4). Dans ce but, nous avons élaboré quatre grilles d'observation : deux en lien avec l'enseignement à savoir en lien avec le développement des stratégies métacognitives et la facilitation du transfert, et deux autres en lien avec les caractéristiques cognitives de l'EDI plus précisément la métacognition et le transfert qui sont soulignées dans nos hypothèses.

6.1.3.2 Indicateurs

a) Les stratégies métacognitives (VI3)

Voyons de près comment l'enseignant peut permettre à l'EDI de développer ces stratégies métacognitives, qui représentent la VI de la troisième hypothèse, pour réussir dans son apprentissage (cf. page 112) (Vienneau, 2005) :

1. Offrir une médiation de stratégie ;
2. Amener les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter ;
3. Modeler les stratégies absentes ;
4. Evaluer les stratégies utilisées ;
5. Afficher les stratégies.

b) Métacognition (VD2)

Développer les stratégies métacognitives chez l'EDI est une tâche qui semble difficile. Pour la rendre plus applicable nous avons essayé d'analyser les étapes qui contribuent à développer les stratégies métacognitives chez l'EDI. L'enseignant doit conduire l'élève en question à trouver ses propres stratégies, afin de lui donner la chance de réussir dans son apprentissage. Une fois que l'enseignant a effectué ces étapes auprès de l'EDI, ce dernier est censé réagir de la façon suivante, ce qui constitue la VD de la troisième hypothèse, (Grangeat & Meirieu, 1997, page 99) :

1. L'élève explicite ses processus ou ses états mentaux (l'énonciation) ;
2. Il élabore la prise en compte des processus ou des états mentaux d'autrui (la décentration) ;
3. Il précise la production des inférences ou des coordinations d'opérations (l'identification des éléments implicites) ;
4. Il établit clairement un lien avec une tâche semblable rencontrée par ailleurs (la référenciation) ;
5. Il planifie explicitement des procédures d'exécution (l'anticipation) ;
6. Il dit comment il ajuste les procédures prévues à l'aide des résultats intermédiaires de l'action (l'adaptation) ;
7. Il évalue, de façon justifiée, la pertinence des procédures qu'il a employées, à la lumière des résultats obtenus (l'appréciation).

Ces sept étapes nous permettent d'observer si l'EDI a développé des stratégies métacognitives, et de voir dans quelle phase se situent ses difficultés. Ayant abordé en détail le contenu de la troisième hypothèse, nous pouvons passer à la quatrième : Comment l'enseignant peut-il amener l'EDI à transférer les notions acquises dans un autre contexte ?

c) La facilitation du transfert (VI4)

Développer la capacité à « apprendre à apprendre » est une démarche très efficace auprès de l'EDI, elle va lui permettre d'avoir une autonomie cognitive. Il lui sera possible de résoudre un problème même s'il ne l'a pas déjà abordé auparavant. Il va donc apprendre à investir tout ce qu'il apprend dans de nouveaux contextes et de nouvelles situations. Neuf propositions nous paraissent essentielles pour favoriser le transfert des apprentissages qui est la VI de la quatrième hypothèse (Horth, 1999) :

1. Indiquer aux élèves - ou les inciter à indiquer - des applications directes de l'objet dans des contextes similaires ;
2. Fournir à l'élève plusieurs types de situations d'apprentissage qui correspondent bien à la situation d'application ;
3. Utiliser la simulation de la situation d'application ;
4. Utiliser le modelage ;
5. Engager les élèves dans un apprentissage basé sur la résolution du problème ;
6. Demander aux élèves d'anticiper des applications possibles de l'objet dans des contextes différents ;
7. Trouver des analogies pour montrer les liens entre des objets différents ;
8. Établir des parallèles dans la résolution de problèmes dans des contextes différents ;
9. Favoriser la réflexion métacognitive.

d) Transfert (VD4)

Quand l'enseignant a achevé la préparation de l'enfant à faire le transfert, ce dernier devient capable de (Horth, 1999), ce qui forme la VD de la quatrième hypothèse :

1. Comparer ce qui est semblable et ce qui est différent ;
2. Sélectionner l'essentiel ;
3. Situer les informations dans l'espace ;
4. Situer les informations dans le temps ;
5. Tenir compte de plus d'une chose en même temps ;
6. Anticiper le problème à résoudre ;
7. Comparer le problème avec un autre déjà vu ;

8. Se faire une représentation mentale du problème ;
9. Elargir le cadre de résolution ;
10. Vérifier la réponse avant de la produire ;
11. Transférer l'acquis dans différents contextes d'utilisation ;
12. Gérer son stress ;
13. Persévérer ;
14. Planifier l'utilisation de ressources matérielle adéquates ;
15. Recourir à des ressources matérielles compétentes et disponibles.

Cette liste n'est pas exhaustive, il existe d'autres activités permettant de travailler sur la métacognition et le transfert, mais cette recherche se focalise précisément sur les points que nous venons de lister, et ce par souci d'objectivité et de fiabilité dans les résultats, afin que les mesures prises dans le cadre de l'étude soient significatives.

Dans cette partie nous avons exposé les postulats de la thèse et les variables dépendantes et indépendantes. Ces quatre hypothèses contiennent des concepts (motivation, estime de soi, métacognition, transfert) qui peuvent sembler abstraits ; cependant, le contenu de la grille d'observation a permis d'expliquer comment développer ces quatre concepts, et comment mesurer leurs effets. La grille d'observation a été élaborée en fonction de nos suppositions, basées sur des théories, et les éléments obtenus vont nous servir d'indicateurs : un lien est créé entre les différentes parties, une partie où une étape donne naissance à une autre. Ces grilles d'observations vont permettre de tester l'effet de la formation des enseignants, dans la réalisation d'un projet d'inclusion des EDI. La formation des enseignants dont nous voulons mesurer les effets porte donc sur les gestes professionnels à adopter pour favoriser le développement de l'estime de soi et de la motivation d'une part (compétences affectives de l'EDIL), et le développement de la métacognition et des capacités du transfert d'autre part (compétences cognitives de l'EDIL).

Ajoutons que chaque population cible de la recherche a quatre variables, qu'elles soient indépendantes ou dépendantes. Le schéma numéro 12 présenté ci-dessous explique la relation entre l'enseignant et l'EDI en fonction des variables indépendantes et dépendantes.

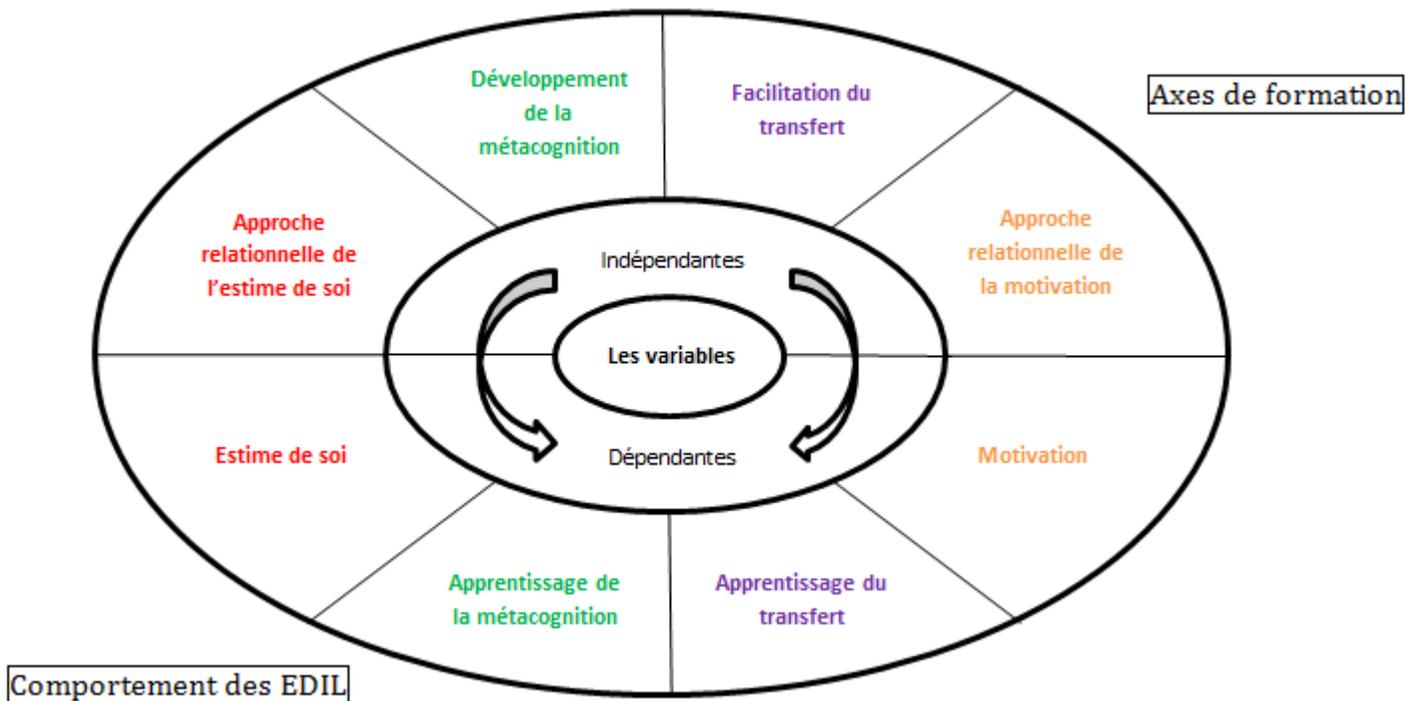


Figure 12: La relation entre les variables indépendantes et dépendantes

Il est temps de présenter maintenant toutes les étapes de la recherche qui vont contribuer à atteindre l'objectif de cette thèse et à réaliser ce projet.

7 Le dispositif expérimental

Nous présenterons dans cette partie toutes les étapes de la recherche qui vont contribuer à atteindre l'objectif de cette thèse et à réaliser le projet. Pour que la démarche soit claire, nous avons élaboré le tableau 15 qui contient toutes les étapes de la recherche. Par la suite, nous détaillerons chacune de ces étapes.

Tableau 15: Calendrier des étapes de la recherche

Etapes	Nature de l'étape	Objectif de l'étape
1	Entretien semi-directif avec L'IEN ASH 68 (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves handicapés) (cf. annexe B)	L'objectif de ces trois étapes est de mieux comprendre le système éducatif français, de prendre l'accord des responsables pour la réalisation du projet et de préparer le terrain de notre recherche.
2	Entretien semi-directif avec une enseignante référente (cf. annexe C)	
3	Entretien avec l'IEN de la circonscription de Mulhouse 2 (cf. annexe B)	
4	Entretien avec les 4 directeurs des établissements scolaires qui contiennent une CLIS dans la circonscription de Mulhouse 2	L'objectif de ces entretiens est de mettre les directeurs au courant de notre projet. Et de choisir ensemble les élèves devant être inclus, et les enseignants qui vont intervenir auprès d'eux.
5	Pré-observation dans les classes	L'objectif de ces deux étapes est d'observer l'état initial du terrain.
6	Remplir l'outil d'observation (cf. partie 8.4)	
7	Remplir le questionnaire auprès des enseignants concernés par la réalisation du projet (cf. annexe D)	L'objectif du questionnaire est de savoir les attentes des enseignants vis-à-vis de la formation, et s'ils ont des demandes ou des besoins particuliers.
8	Réalisation de la formation	L'objectif de la formation est d'initier les enseignants sur la déficience intellectuelle afin de savoir comment intervenir d'une façon adaptée auprès de l'EDI.
9	Post-observation	L'objectif de cette étape est de mesurer l'évolution des pratiques enseignants et des comportements des élèves après la formation
10	Remplir l'outil d'observation (cf. partie 8.4).	

Nous avons vu brièvement les étapes de cette recherche, il est temps de les décrire d'une façon plus détaillée, afin de comprendre comment les choses ont été planifiées et réalisées. C'est à quoi s'intéresse le présent texte.

7.1 Des entretiens préliminaires

Avant d'entrer sur le terrain, nous envisageons de faire quelques entretiens dans le but de préparer notre action. « Du coup, on n'entre jamais sur le terrain en étant vierge de toute connaissance de la situation, connaissance première qu'il faudra prendre soin de mettre en doute ensuite si elle n'est immédiatement démentie » (Arborio & Fournier, 2008, page 33).

Avant de décrire le contenu de chacun des entretiens, il nous semble important de souligner l'importance de l'entretien semi-directif, afin de justifier la décision d'utiliser cet outil à ce stade précis de notre recherche.

« L'entretien semi-directif combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance. La nécessité d'assurer à la fois la ré-expression compréhensive au niveau de chaque séquence et la souplesse des transitions pour introduire des thèmes demande un entraînement solide et une bonne connaissance du guide d'entretien » (Berthier, 2000, page 57)

Nous effectuons donc ce choix dans le but de permettre à chaque personne interrogée d'avoir une expression libre et plus développée, afin d'impliquer l'interlocuteur dans l'élaboration des idées. Nous avons jugé qu'il serait bon de procéder ainsi car rien n'est plus enrichissant qu'une interaction entre l'enquêteur et l'enquêté, et cette dynamique donne davantage de liberté pour le chercheur mais aussi pour l'enquêté. L'enquêteur laisse venir l'interviewé au maximum afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient. Nous avons donc choisi cette technique pour ne pas induire l'enquêté dans ses réponses, d'autant plus que le thème travaillé dans cette thèse contient beaucoup de mots clés et une terminologie qui est assez spécifique à ce domaine. N'oublions pas que les interviewés sont des personnes œuvrant dans le cadre de l'éducation nationale, de ce fait l'entretien semi-directif favorise la création d'un climat de confiance, et les connaissances des enquêtés en lien avec notre sujet « l'inclusion » ne sont pas mises en question.

Dans cette démarche, l'enquêteur peut orienter l'enquêté vers le thème qui l'intéresse. Il peut reformuler les réponses et les exemples de manière à obtenir des résultats qu'il peut par la suite classer selon l'expérience et le degré de connaissance de chacun. Notons que l'ordre des questions n'est pas imposé, chaque entretien a sa propre dynamique et ses spécificités.

Malgré tous les avantages de l'entretien semi-libre, cette technique se révèle parfois difficile à mettre en place, d'autant que l'obtention d'un rendez-vous avec certains directeurs pour réaliser l'entretien est très difficile car la majorité d'entre eux ayant un emploi de temps trop chargé, plusieurs directeurs sont enclins à refuser l'entretien. Il faut souvent beaucoup de persuasion et de persévérance pour franchir tous les obstacles et effectuer les entretiens prévus. Nous vous proposons ici une liste des entretiens les plus importants menés dans le cadre de notre projet.

7.2 Un entretien semi-directif avec l'IEN ASH 68

L'IEN ASH est le responsable de la scolarisation des EBS. Il est donc nécessaire d'avoir un entretien avec lui, afin qu'il nous explique la place des EBS dans le système éducatif français : y-a-t-il des structures spécialisées qui accueillent ces enfants, ou sont-ils inclus dans les écoles ordinaires comme le stipule la loi du 11 février 2005 ? Cet entretien s'oriente donc vers la scolarisation des EBS en France. C'est au cours de cette rencontre que nous envisageons de prendre l'accord de l'IEN ASH pour réaliser notre dessein. Mais en raison de la hiérarchie propre au système éducatif français (cf. annexe E), l'IEN ASH nous conseille de faire un entretien avec l'IEN dans la mesure où il est le responsable des écoles régulières, et que notre projet consiste à inclure les EDI dans le cadre scolaire « ordinaire ».

7.3 Un entretien semi-directif avec une enseignante référente (cf. son rôle à la page 136)

Cet entretien a pour objectif de comprendre comment la scolarisation des EBS se fait sur le terrain, à savoir les démarches, les contraintes, les difficultés, et de se mettre au courant des services ou des adaptations effectués pour favoriser la scolarisation de l'EDI. La question qui nous intéresse le plus est de savoir si tous les EDI sont inclus dans les écoles régulières ou s'il y a des structures spécifiques pour eux.

7.4 Un entretien semi-directif avec l'IEN

Mulhouse est la région de notre recherche, elle regroupe 3 circonscriptions : Mulhouse 1, Mulhouse 2 et Mulhouse 3 (cf. annexe F, organigramme du Haut Rhin). Chacune d'entre elle contient plusieurs écoles et une équipe spécifique. Pour notre part, nous avons effectué le choix de travailler à la circonscription de Mulhouse 2 (cf. annexe G). En effet, au cours de l'entretien avec l'IEN de cette circonscription, elle nous a donné le feu vert pour réaliser notre projet d'inclure des EDI dans les classes régulières et elle nous a proposé de mettre notre formation dans le cadre des formations obligatoires proposées par l'inspection. Son accord nous a dispensés d'établir un contact avec les inspecteurs des deux autres circonscriptions. Mulhouse 2 comporte 19 écoles (cf. annexe H), dont 4 hébergent une CLIS. Après nous avoir accordé son soutien à notre projet, l'IEN nous a orientés vers les directeurs des établissements scolaires pour leur exposer notre recherche, et obtenir leur collaboration à notre projet.

7.5 Un entretien semi-directif avec les directeurs des établissements scolaires

L'entretien avec les 4 directeurs nous a permis de sélectionner les élèves que nous devons inclure, et de choisir les enseignants qui allaient intervenir auprès d'eux ainsi que la discipline dans laquelle chacun doit être inclus. Par ailleurs, ces entretiens nous ont guidés dans l'établissement du calendrier des observations (cf. tableaux 17 et 20). En effet, les directeurs ont été très coopératifs et nous ont laissé faire des observations à l'intérieur de la classe afin de remplir les grilles d'observation.

Le tableau 16 présenté ci-dessous explicite la population auprès de laquelle nous allons appliquer ce projet.

Tableau 16: La liste des intervenants dans la réalisation du projet

Etablissement scolaire	Nom de l'enseignant	Nom de l'élève	Classe	Disciplines
1	1-	1	CP	Lecture + Calcul
		2		
		3		
1	2-	4	CM1	Mathématiques
		5		
		6		
1	3-	7	CE1	Lecture
		8		
		9		
2	4-	10	CE2	Mathématiques
		11		
		12		
		13		
2	5-	14	CE2	Sciences
		15		
		16		
		17		
2	6-	18	CP	Lecture
		19		
		20		
		21		
2	7-	22	CE2	Sciences
		23		
		24		
		25		
3	8-	26	CE2	Mathématiques + Grammaire
		27		
		28		
3	9-	29	CE1	Lecture
		30		
		31		
3	10-	32	CE2	Mathématiques
		33		
		34		

Comme le montre le tableau 16, cette recherche est effectuée dans trois établissements scolaires, auprès de dix enseignants actifs dans ces écoles, et accueillant dans leur classe des EDI. Le nombre de ces derniers est quinze, ils sont repartis chez dix enseignants. Le nombre des EDI inclus n'est pas le même dans toutes les classes. De ce fait, dans la classe de l'enseignant « numéro 1 » trois EDI sont inclus, c'est le même cas pour l'enseignant « numéro 2 ». Tandis que pour les enseignants numéro 3, 4, 5, 6, 7, 8 un seul élève est inclus par classe. Enfin, dans la classe de l'enseignant numéro 9 deux EDI le sont.

Les classes accueillant ses élèves appartiennent à l'école élémentaire partant du CP (cours préparatoire) pour arriver au CM1 (cours moyen 1). Le choix de la discipline varie en fonction de chaque élève. Ce qui nous intéresse c'est que cette dernière soit une discipline de base et non pas des activités parascolaires. Ce tableau révèle que l'échantillon

sélectionné pour réaliser ce travail n'est pas homogène ni au niveau de la classe, ni au niveau de la discipline (cf. annexe I).

7.6 Une pré-observation

Une observation sera faite dans la classe où l'EDI est inclus, ce qui rentre dans le cadre d'une étude longitudinale afin d'évaluer l'efficacité de la formation des professeurs. Les observations sont orientées vers les attitudes enseignantes qui visent à fortifier les quatre points représentatifs du fonctionnement cognitif et affectif des EDIL que nous avons fixés, puis sur les comportements notés chez ces derniers.

Dans cette recherche, les pré-observations sont l'un des moyens méthodologiques utilisés dans le cadre de cette étude afin de vérifier les hypothèses en comparant les résultats avec les post-observations. Cette pré-observation permet de cibler et d'affiner davantage les points que nous devrions aborder dans le cadre de la formation. Elle expose de près les difficultés des enseignants, ainsi que la réaction de l'enfant en question. En effet :

« Les chercheurs affirment que la présence de l'observateur ne dénature pas fondamentalement les faits soumis à l'observation et n'affecte pas la dynamique de la classe au point d'en modifier les composantes, surtout lorsque l'observateur vient régulièrement et adopte une attitude de retrait et de non-participation » (Postic, 1988, page 27).

Suite à ce constat, nous préférons faire plusieurs pré-observations et plusieurs post-observations pour être sûre du comportement de l'enseignant (cf. tableaux 17 et 20). De plus, soulignons que les dates des observations ne seront pas communiquées aux enseignants, afin de conserver un cadre le plus normal possible lors de l'observation, pour ne pas déformer la réalité.

Car comme le stipule Samph (1976) « le maître cherche à donner une bonne image de lui-même, en portant moins de critiques à ses élèves en présence de l'observateur » (Postic, 1988, page 27).

Tableau 17: Le calendrier des pré-observations

	Nom de l'élève	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Etablissement scolaire 1	1					
	2					
	3					
	4					
Etablissement scolaire 2	5					
	6					
	7					
	8					
Etablissement scolaire 3	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					

La première pré-observation

La deuxième pré-observation

Le tableau 17 expose le déroulement de l'étude préliminaire : nous décidons d'effectuer deux pré-observations, pratiquées dans les trois établissements scolaires auprès de quinze EDI. Huit EDI sont inclus dans le premier et le deuxième département à part égale, et sept le sont dans le dernier. Les observations se suivent, du lundi au vendredi, à l'exclusion du mercredi où les écoles sont fermées. Elles sont programmées entre 8h00 et 16h00, en fonction de la séance où l'élève est inclus (cf. annexe J).

Après chaque observation une restitution se fait entre l'observateur et l'enseignant. Cette évaluation s'inscrit dans le cadre de la formation continue. Or, une analyse est faite avec l'enseignant pour comprendre sa réaction et essayer de trouver ensemble une intervention

plus adéquate. Cette évaluation permettra donc à l'enseignant de prendre une décision (pour faire une adaptation de son intervention pédagogique ou relationnelle).

7.7 Le remplissage des grilles d'observation

Avant de parler de la façon dont nous remplirons ces tableaux, nous préférons les clarifier et préciser leur enjeu. En effet, il y a une quantité de points à prendre en considération lors de l'observation. Nous avons donc envisagé d'en faire une seconde, différée.

Les grilles seront présentées ultérieurement dans la section « outils ». Dans la partie présente, nous nous contentons de décrire brièvement les éléments contenus dans ces grilles. Nous relevons qu'il y a environ une centaine d'items à observer. Il paraît clair que nous n'aurons pas le temps de fouiller tout le document lors de l'étude, et en conséquence, une observation différée est envisagée. Tout au long de l'observation, l'auditeur prend des notes sur le déroulement de la séance et doit saisir les données dans les tableaux justes après. Remplir les grilles est une étape très délicate, car les événements observés sont non-répétitifs, il nous est donc nécessaire d'être très attentif : en effet, la justification des hypothèses est surtout en lien avec cette étape. L'obtention de résultats fiables exige la préparation pointue de la grille d'audit.

Dans ce but, nous prévoyons pour chacun des enseignants et des élèves qui participent à ce projet un tableau contenant trois colonnes (cf. la partie 8.4) : la première est en lien avec les comportements ou les compétences à observer, la deuxième est en lien avec le résultat de la pré-observation et la troisième est en lien avec la post-observation. Nous avons décidé de faire plusieurs audits dans une même classe car souvent les personnes observées ont tendance à modifier leur comportement quand elles se sentent étudiées. Nous souhaitons aussi noter si la relation enseignant-élève évolue dans la durée. Dans ce dernier cas, la notion du temps entre également en jeu. De cette façon, les différentes grilles d'observation d'un même groupe nous permettent de voir si la formation et la durée contribuent à un changement.

Les grilles d'observation sont pluridimensionnelles, elles ne sont pas centrées uniquement sur le comportement et la façon de faire des enseignants, mais le comportement et la réaction des élèves entrent également en jeu. Les grilles prennent donc en compte

simultanément les différents partenaires. Chacune expose une variable bien déterminée, et les indicateurs de chaque variable sont développés dans une grille d'observation à part.

Les éléments de nos grilles décrivent des comportements visibles, « ce qui peut être catégorisé et mesuré » (Altet, 1994). La réaction de chaque EDI est prise en considération. La première grille porte sur la variable indépendante « approche relationnelle de la motivation » et sur la variable dépendante « motivation », la deuxième grille concerne la variable indépendante « approche relationnelle de l'estime de soi » et la variable dépendante « estime de soi », la troisième grille traite de la variable indépendante « facilitation du transfert » ainsi que de la variable dépendante « transfert », la dernière porte sur la variable indépendante « le développement des stratégies métacognitives » et sur la variable dépendante « la métacognition ». Il est important de souligner que les quatre VI consistent à décrire les comportements de l'enseignant que nous envisageons former, tandis que les VD décrivent le comportement des élèves inclus. De ce fait, les grilles ne retiennent que les comportements qui sont en lien avec ces quatre concepts, c'est-à-dire ceux pour lesquels il est possible de voir comment l'enseignant est en train de travailler l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition auprès de l'EDI et comment ce dernier réagit face à cette intervention (cf. la définition de ces concepts dans la partie 3.6). Les grilles d'observations contiennent des composantes cognitives et affectives.

Tout au long des observations l'attention sera portée sur les éléments ou items qui figurent dans nos grilles d'observation. Ou en d'autres termes, sur l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'élève et sur la relation entre le contenu pédagogique et l'enfant. De ce fait, l'observation sera orientée vers des domaines bien spécifiques. Il est important de souligner que le choix de la discipline n'est pas primordial, car les observations portent sur des concepts qui peuvent être appliqués dans n'importe quelle discipline. Ce sont plutôt des concepts d'ordre comportemental.

La sélection du contenu des tableaux est opérée en fonction des hypothèses. Une fois que l'observation est faite, les données recueillies sont classées dans les grilles élaborées. De ce fait, les informations à recueillir sont déjà déterminées. Ce qui nous intéresse est d'analyser l'adéquation d'une attitude plus que sa fréquence, et de rendre l'enseignant conscient de l'importance de son comportement. Cependant, le contenu des grilles d'observation a

permis d'expliquer comment développer les quatre concepts (transfert, métacognition, estime de soi et motivation) et comment s'assurer que l'enfant a pu les intégrer.

Les conditions que nous prenons en considération pour faire des remarques sont les classes étudiées, la recherche concerne 10 classes dans des écoles élémentaires. L'échantillon est composé de 10 enseignants et de 15 EDI. Les établissements sont quasiment d'égale importance, ils hébergent tous une CLIS. Le niveau scolaire des élèves et le diagnostic ont été estimés par le psychologue scolaire, à la suite des tests d'évaluation qu'il a fait passer aux élèves pour être sûr de la déficience ou des difficultés de chacun.

7.8 Le passage d'un questionnaire auprès des enseignants

Une fois que la pré-observation est faite, un questionnaire sera adressé aux enseignants dans le but de comprendre ce qu'ils attendent de la formation, de percevoir quelles sont leurs difficultés dans leur intervention auprès de l'EDI, et quelles sont leurs demandes ou besoins pour intervenir d'une façon adaptée auprès de l'EDI (cf. annexe D). De fait, il s'avère important de répondre au maximum à leurs questions et soucis, pour qu'ils soient des partenaires efficaces dans la réalisation de notre projet. D'où l'importance de créer une relation de confiance entre nous et d'échanger tous pour le bien de l'inclusion de l'EDI.

7.9 La réalisation de la formation

La formation sera réalisée dans le cadre des stages obligatoires imposés par l'IEN. De ce fait, le nombre d'heures sera fixé par l'inspectrice. Cependant, réaliser une formation en trois heures ne peut être suffisant pour mettre en œuvre un projet comme le nôtre et obtenir par la suite des résultats fiables sur l'efficacité réelle de la formation des enseignants dans l'inclusion des EDI. Pour cela nous recourons à la mise en place d'une étape de restitution où une discussion et un débat ont lieu avec l'enseignant, afin de trouver une solution pratique à ses difficultés ou questionnements. En d'autres termes, la conférence organisée par l'IEN va fournir des notions de base qui seront développées ultérieurement auprès de chaque enseignant, séparément. Le tableau 18 clarifie le plan de la formation.

Tableau 18: Le plan de la formation principale

**L'INCLUSION SCOLAIRE DES ENFANTS PRESENTANT UNE DEFICIENCE
INTELLECTUELLE LEGERE**

FRANGIEH Basma

Université de Haute-Alsace Mulhouse, basma.frangieh@uha.fr

L'objectif général de la formation : Intervenir d'une façon adaptée auprès de l'EDIL

Les objectifs spécifiques :

- Définir la déficience intellectuelle
- Connaitre les caractéristiques cognitives et affectives de la déficience intellectuelle
- Discerner les difficultés qui entravent l'apprentissage de l'EDI
- Proposer des activités qui développent l'estime de soi et la motivation de l'EDI
- Mettre en place des stratégies pour développer les capacités métacognitives de l'EDI et favoriser le transfert

Le plan de la formation :

1. Introduction
2. La définition de la déficience intellectuelle
3. Les caractéristiques cognitives et affectives de la déficience intellectuelle
4. Des activités pour développer : l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition de l'EDI
5. Conclusion

Liste bibliographique

Le tableau 18 affiche le plan de la formation principale destinée aux enseignants accueillant des EDI dans leur classe. Elle contient d'une part des savoirs théoriques tels que : la définition de la déficience intellectuelle, ainsi que ces caractéristiques. Et d'autre part, des savoir-faire ; notons à titre d'exemple : mettre en place des stratégies pour développer les capacités métacognitives de l'EDI, favoriser le transfert et proposer des activités qui développent son estime de soi et sa motivation. Comme déjà mentionné dans la partie 3.6 les deux aspects théorique et pratique sont abordés dans la réalisation de ce projet d'éducation.

La formation principale sera effectuée dans les locaux de l'inspection de la circonscription de Mulhouse 2. Son contenu sera basé sur les demandes et les difficultés exprimées par les enseignants concernés (cf. annexe K). Relevons ici que le contenu sera élaboré aussi en fonction de nos quatre hypothèses, qui sont exposées dans la partie 5. De plus, des entraînements spécifiques seront proposés à chaque enseignant à part (cf. tableau 19).

Tableau 19: Le plan des formations individuelles

	Nom de l'établissement scolaire	Nom de l'enseignant	Horaire	Le sujet de la formation
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Le tableau 19 montre que les formations individuelles sont effectuées auprès de sept enseignants. A ce niveau-là, une clarification semble évidente, la recherche que nous avons menée contient deux groupes : d'une part un groupe témoin, et de l'autre part un groupe expérimental. Le premier contient trois enseignants qui n'ont participé ni à la formation principale (cf. tableau 18), ni aux entraînements individuels (cf. tableau 19). Tandis que le deuxième retient sept enseignants qui ont pris part aux deux formations.

Le tableau ci-dessus révèle qu'auprès de chaque enseignant du groupe expérimental le sujet de formation varie. Il en est de même pour l'horaire, qui est fixé selon les disponibilités de l'enseignant.

Le thème de ces formations seront choisis en fonction des remarques et de la spécificité de chaque classe, car en fait, il n'y a pas de solution miracle : on pourrait appliquer une démarche efficace auprès d'un groupe ou d'une classe, mais elle ne le sera pas forcément auprès d'un autre groupe. Par ailleurs, ces entraînements secondaires prendront en compte les points forts de chaque enseignant, dans la mesure où ils se consacreront à renforcer ses autres compétences, là où il exprime des doutes.

7.10 La post-observation

Le travail d'observation se développe et mûrit avec le temps, à travers des phénomènes qui se succèdent, et qui suivent à la fois la temporalité de l'observateur et celle de l'observé (Nègre & Kohn, 2003). Sur la base de cette affirmation, une fois que la formation est réalisée une post-observation doit avoir lieu, dans le but de mesurer l'évolution des pratiques enseignants et des comportements des élèves avant et après la formation. Il est important de noter que les enseignants ne sont pas contraints de participer à l'exercice, ce dernier s'adresse uniquement à ceux qui le désirent. Dans ce cas-là, nous avons un groupe témoin et un groupe expérimental, à savoir un groupe qui participe à la formation et un autre qui n'y prend pas part. Il nous sera donc possible de voir d'une part si l'entraînement a des effets positifs pour favoriser une intervention adaptée auprès de l'EDI afin de réussir son inclusion, et d'autre part, si le temps seul est capable d'aider l'enseignant à comprendre la déficience intellectuelle et à savoir comment intervenir. Les observations en longitudinales (pré et post-observations) et la constitution des deux groupes d'enseignants (expérimental et témoin), sont les moyens méthodologiques utilisés

dans le cadre de cette étude afin de vérifier les hypothèses (cf. partie 6). Le tableau 20 affiche le calendrier que nous suivrons pour les post-observations (cf. annexe L).

Tableau 20: Le calendrier des post-observations

	Nom de l'élève	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Etablissement scolaire 1	1					
	2					
	3					
	4					
Etablissement scolaire 2	5					
	6					
	7					
	8					
Etablissement scolaire 3	9					
	10					
	11					
	12					
	13					
	14					
	15					

La première post-observation

La deuxième post-observation

Le tableau 20 expose le calendrier des deux post-observations effectuées dans les trois établissements scolaires auprès de quinze EDI. Le calendrier des post-observations contient les mêmes éléments que celui des pré-observations (cf. tableau 17).

Tout au long de l'étude l'attention sera portée sur les éléments qui figurent dans les grilles d'observation, à savoir, sur l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'élève et sur la relation entre le contenu pédagogique et l'élève. Dans cette perspective, « l'observation sert

à répandre et reproduire des savoirs et des comportements éprouvés » (Nègre & Kohn, 2003, page 29).

Les observations serviront donc à avoir des réponses aux questions, telles que représentées dans le tableau suivant (cf. figure 13).

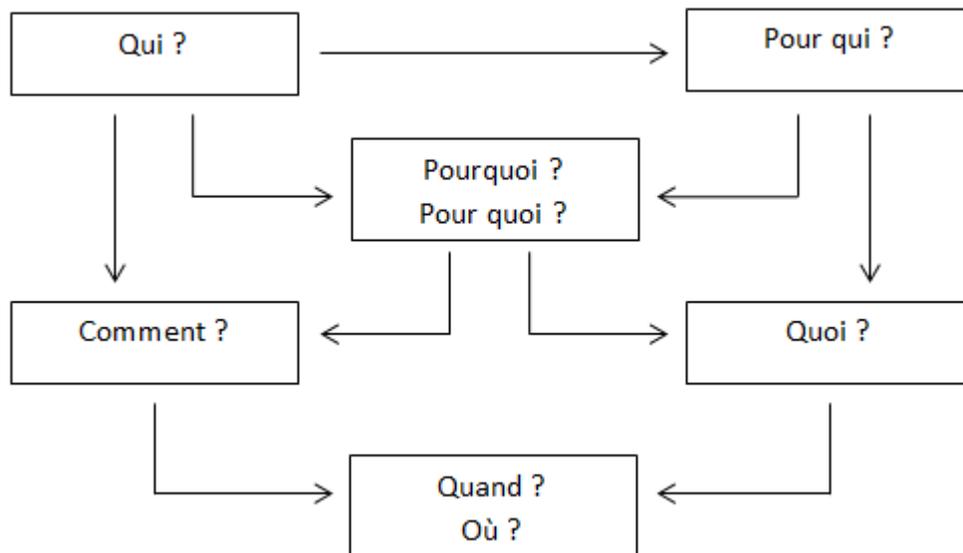


Figure 13 : Dimension du moment d'observation (Nègre & Kohn, 2003, page 74)

La figure 13 révèle d'une façon synthétique les interrogations générées lors de l'étude, en mettant l'observateur devant une série de questions qui couvrent plusieurs dimensions telles que : les particularités de la personne à observer, le moment, le temps, l'outil utilisé, et la raison de le faire.

7.11 Le remplissage de la grille d'observation

Cette étape est réalisée comme l'étape 6 de la recherche, ou en d'autres termes comme la partie 6.7 de cet exposé. Après avoir fait une observation différée la grille d'observation sera complétée.

Les étapes décrites ci-dessus ont été préparées afin d'atteindre l'objectif de la recherche et de réaliser la thèse. Il est temps, à présent, de présenter les outils que nous avons élaborés et utilisés pour tester les hypothèses de travail.

8 Les outils

8.1 Une fiche pour le profil de l'enseignant

Nous avons élaboré cette fiche dans l'objectif de recueillir toutes les informations qui nous intéressent dans la réalisation de la recherche. Elle contient des informations sur le nombre d'années d'expérience de l'enseignant d'une part auprès des enfants tout venants, et d'autre part auprès des EBS et plus particulièrement les EDI (cf. annexe D).

8.2 Un questionnaire auprès des enseignants

Ce questionnaire sera effectué après la pré-observation, pour lister les demandes des enseignants. Il prend en compte leurs attentes dans l'élaboration de notre formation. Le questionnaire est standardisé, les items ne sont pas modifiés en fonction de l'enquêté. Cette fiche contient des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions ouvertes sont posées pour élargir notre champ de réflexion et pour ne pas limiter la personne interrogée à des choix forcés.

Les sujets abordés comprennent des rubriques sur le concept de la déficience intellectuelle, sur la scolarisation de l'EDI dans une classe régulière, sur la motivation ou non des enseignants à réaliser ce projet. Il couvre des aspects de l'inclusion qui sont en lien avec l'enseignant, afin d'aboutir à des informations ou à des réponses sûres (cf. annexe D).

8.3 Un entretien semi-directif

L'importance de ces entretiens a déjà été abordée dans la partie 2.1. Il est temps de voir le contenu des entretiens effectués auprès de l'IEN, de l'IENASH, et des directeurs des établissements scolaires (cf. annexe B).

8.4 Une grille d'observation

Pour faire les observations un instrument a été mis en place : les grilles d'observation. « Observer est un processus qui permet de passer des perceptions, des constats aux concepts et ainsi de leur donner une sens » (Hatzfeld & Spielgestein, 2000, page 68).

Nous entendons par observer une activité volontaire, consciente. Dans l'observation, le sujet cherche, scrute, prête attention. Observer suppose un découpage dans le champ des perceptions : là où se concentre l'attention, ou se focalise l'intérêt. Par l'observation j'opère un choix, un tri : je choisis de développer l'acuité de mon regard, de faire preuve de perspicacité sur une partie de l'ensemble (*ibid.*).

En réalité, l'observation est avant tout la réponse à des questions posées par un acteur donné dans des conditions bien déterminées (Lopez, 1993). Ces observations vont permettre, tout au long de cette recherche, de recueillir de l'information sur l'objet ou le sujet pris en considération dans la recherche.

La démarche effectuée pour avoir les éléments et les points de la grille d'observation a déjà été clarifiée dans ce qui précède. Cette même grille avec le même contenu va servir avant et après la formation, à savoir durant la pré-observation et la post-observation. Il s'agit là des indicateurs de cette recherche. La grille clarifie donc la démarche de l'évaluation et de l'observation, car ses indicateurs débouchent sur des actions concrètes. Nous pourrions les observer dans le déroulement de la classe.

Il s'agit donc de relever le comportement d'un sujet dans les relations qu'il établit avec son milieu et dans son action sur son environnement social. La sélection du contenu des grilles d'observation est opérée en fonction des hypothèses. Une fois que l'observation est faite, les données recueillies sont classées dans les grilles élaborées. De ce fait, les informations à recueillir sont déjà déterminées. Il est important de noter que le nombre de comportements insérés dans les grilles d'observation (cf. entre la page 181 et 191) n'est pas le même pour les quatre variables dépendantes, de ce fait le nombre d'items n'est pas le même.

Observer consiste à s'interroger simultanément sur ce que l'on observe. Avec l'observation, on cherche à dénommer, à caractériser ce que l'on voit de la façon la plus précise possible. Ainsi l'observation implique une attitude particulière : la recherche de sens (Hatzfeld & Spielgestein, 2000).

Ce qui nous intéresse est d'analyser et de souligner l'adéquation d'un comportement plus que sa fréquence, et de rendre l'enseignant conscient de l'importance de ses comportements. Car souvent les enseignants se comportent d'une certaine façon sans savoir l'importance que leur comportement peut avoir. Une discussion est faite après

chaque observation afin d'essayer de voir à deux comment l'enseignant peut améliorer son intervention, et quelle modification il peut apporter ? Par conséquent, notre intervention a pour objectif de traiter et d'essayer de donner une piste de réflexion aux enseignants, afin que leurs interventions soient de plus en plus adaptées aux EDI.

Passons à la préparation des grilles d'observation.

Les grilles d'observation 1 et 2 cherchent à tester la première hypothèse quant aux éléments en lien avec les VI et VD respectivement. Les tableaux contiennent trois colonnes : la première retient le nombre d'items à observer, ils ont été dégagés des lectures préalables à cette étude, et principalement des recherches faites par Duclos (2000) (cf. page 154) pour la VI et les recommandations de la société canadienne de pédiatrie (2011) (cf. page 155), pour la VD. La seconde colonne des grilles mentionne deux rubriques qui sont en lien avec les pré-observations et qui seront remplies en fonction des relevés de la manière suivante : Pour la VI, quand l'enseignant effectue une tâche figurant dans la grille, nous cochons la case, pour noter que l'enseignant a appliqué ce comportement. Nous opérons similairement pour la VD, mais c'est l'élève inclus dont le comportement sera noté quand il effectue une tâche mentionnée dans le tableau. La même procédure est suivie pour remplir les huit grilles d'observation que ce soit pour les pré ou les post observations. La troisième colonne contient à son tour deux chroniques en lien avec les post-observations. Enfin le nombre d'items observés est calculé.

Les deux grilles d'observation 1 et 2 se complètent, elles serviront à valider la première hypothèse : l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'EDI contribue à l'amélioration de l'estime de soi de l'enfant.

VI : L'Approche relationnelle : de l'estime de soi	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Etre présent de façon chaleureuse auprès de l'enfant				
2- Etablir des règles familiales et scolaires peu nombreuses mais claires.				
3- Faire vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ces règles.				
4- Contrôler les facteurs de stress chez l'enfant : - préparer les changements à l'avance - aider l'enfant à trouver des façons de se calmer lorsqu'il est stressé(e) - minimiser le nombre de changements				
5- L'amener à accepter les erreurs				
6- L'aider à planifier et à être persévérant(e) dans la poursuite de ses objectifs.				
7- L'inciter à se corriger lui (elle) même				
8- Etre un adulte en qui on peut avoir confiance				
9- Souligner les forces de l'enfant				
10- Souligner ses difficultés en ménageant sa fierté et en lui donnant des moyens pour s'améliorer				
11- Utiliser un langage valorisant				
12- Favoriser l'expression des émotions				
13- Permettre une ouverture aux autres				
14- Encourager l'enfant à se faire des amis et à gérer lui-même les conflits.				
15- Susciter sa motivation				

16- L'amener à comprendre que les résultats de ses entreprises sont des suites logiques de stratégies et de moyens employés.				
17- Améliorer la relation avec les élèves de la classe				
18- Essayer d'adopter des attitudes et des attentes positives pour tous les élèves de la classe, même si certains(es) sont plus méritants(es) que d'autres.				
19- Fournir fréquemment aux élèves des occasions de connaître le succès et de développer un sentiment de compétence				
20- Eviter de réagir directement au comportement provocateur, confrontant ou de désobéissance passive manifeste par l'élève.				
21- Trouver des manières pour féliciter sincèrement les élèves et de leur donner une attention positive de façon régulière.				
22- Fournir aux élèves de nombreuses occasions de participer en classe, afin de leur donner des chances de réussir et donnez-leur les indices, encouragements, rétroactions, corrections et secondes chances nécessaires.				
23- Encourager les apprentissages et les comportements positifs des élèves et montrez-vous vraiment intéressé(e) à leur succès.				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 1: La variable indépendante de l'approche relationnelle de l'estime de soi

VD : Estime de soi • EBS	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation1	Post-observation 2
1- est heureux				
2- se fait des amis facilement				
3- apprécie les activités sociales				
4- aime essayer de nouvelles activités				
5- peut jouer seul ou avec d'autres enfants				
6- aime être créatif et avoir leurs propres idées				
7- est à l'aise de parler aux autres sans avoir besoin de beaucoup d'encouragement				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 2: La variable dépendante de l'estime de soi

Les grilles d'observation 3 et 4 sont établies dans le but de tester la deuxième hypothèse, aux plans des variables VI et VD respectivement. La grille 3 concerne l'enseignant, et contient trois colonnes. La première, comme pour les précédents tableaux, est inspirée des lectures et se base sur les recherches de Viau (2006) (cf. page 156). Le nombre d'items à observer y est listé. La deuxième colonne retient deux rubriques qui sont en lien avec les pré-observations, La troisième colonne contient à son tour deux chroniques en lien avec les post-observations. Enfin le nombre d'items observés est calculé.

Quant à la grille 4, nous opérons de façon identique, en relevant cette fois le comportement de l'élève inclus. Les grilles 3 et 4 se complètent pour valider l'hypothèse selon laquelle l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'EDI contribue à l'amélioration de la motivation de ce dernier.

VI : Approche relationnelle de la motivation • Enseignant	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix				
2- Proposer des activités pertinentes sur les plans personnel, social et professionnel				
3- Proposer des activités exigeantes sur le plan cognitif				
4- Proposer des activités interdisciplinaires				
5- Proposer des activités d'apprentissage productif				
6- Proposer des activités qui présentent un défi pour l'élève				
7- Proposer des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'interagir				
8- Donner aux élèves un temps suffisant pour le déroulement d'une activité				
9- Donner des consignes claires				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 3: La variable indépendante de l'approche relationnelle de la motivation

VD : Motivation EBS	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Ecoute en classe				
2- Participe à la vie de la classe				
3- Apporte des objets en classe en rapport avec la leçon				
4- Travaille de manière autonome				
5- Choisit l'activité				
6- Réagit rapidement à l'activité proposée				
7- Persévère dans une tâche malgré la difficulté				
8- Intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente				
9- Consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de toute contrainte				
10- Progresse dans l'activité				
11- Manifeste un bon niveau d'activité				
12- Fait plus que ce qui est demandé				
13- Reproduit l'attitude souhaitée à l'extérieur de la classe				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 4: La variable dépendante de la motivation

Les grilles 5 et 6 cherchent à tester la troisième hypothèse, selon laquelle le développement des stratégies métacognitives améliore l'apprentissage de l'EDI. Les éléments du tableau 5 concernent la VI (observation de l'enseignant) et ceux de la grille 6 sont en lien avec la VD (EBS). Nous nous basons ici sur les recherches faites par Vienneau (2005) (cf. page 158) et nous suivons une structure et un processus identiques aux précédents tableaux, à savoir une première colonne avec le nombre d'items, une deuxième avec deux rubriques relatives aux pré-observations et enfin une troisième colonne avec deux chroniques relatant les post-observations. Nous terminons avec la somme du nombre d'items observés.

VI : le développement des stratégies métacognitives • Enseignant	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Offrir une médiation de stratégie				
2- Amener les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter				
3- Modeler les stratégies absentes				
4- Evaluer les stratégies utilisées				
5- Afficher les stratégies				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 5: La variable indépendante du développement des stratégies métacognitives

VD : le développement des stratégies métacognitives EBS	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- L'élève explicite ses processus ou ses états mentaux (l'énonciation)				
2- Il élabore la prise en compte des processus ou des états mentaux d'autrui (la décentration)				
3- Il précise la production des inférences ou des coordinations d'opérations (l'identification des éléments implicites)				
4- Il établit clairement un lien avec une tâche semblable rencontrée par ailleurs (la référenciations)				
5- Il planifie explicitement des procédures d'effectuation (l'anticipation)				
6- Il dit comment il ajuste les procédures prévues à l'aide des résultats intermédiaire de l'action (l'adaptation)				
7- Il évalue, de façon justifiée, la pertinence des procédures qu'il a employées, à la lumière des résultats obtenus (l'appréciation)				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 6: La variable dépendante du développement des stratégies métacognitives

Les grilles 7 et 8 adressent la quatrième et dernière hypothèse, à savoir qu'amener l'EDI à transférer un savoir acquis améliore son apprentissage. Le tableau 7 est en lien avec la VI, et consiste en l'observation de l'enseignant, alors que le 8 concerne la VD et se consacre aux comportements de l'EBS. Pour la nature et le nombre d'items à observer, que nous documentons en colonne 1, nous nous basons cette fois sur les recherches faites par Horth (1999) (cf. page 160). Comme pour les précédents tableaux, la deuxième colonne retient deux rubriques qui sont en lien avec les pré-observations, La troisième colonne contient à son tour deux chroniques en lien avec les post-observations. Enfin le nombre d'items observés est calculé.

VI : La facilitation du transfert . Enseignant	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Indiquer aux élèves ou les inciter à indiquer des applications directes de l'objet dans des contextes similaires.				
2- Fournir à l'élève plusieurs types de situations d'apprentissage qui correspondent bien à la situation d'application.				
3- Utiliser la simulation de la situation d'application				
4- Utiliser le modelage.				
5- Engager les élèves dans un apprentissage base sur la résolution du problème				
6- Demander aux élèves d'anticiper des applications possibles de l'objet dans des contextes différents				
7- Trouver des analogies pour montrer les liens entre des objets différents.				
8- Établir des parallèles dans la résolution de problèmes dans des contextes différents.				
9- Favoriser la réflexion métacognitive				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 7: La variable indépendante de la facilitation du transfert

VD : L'apprentissage du transfert . EBS	Pré-observation		Post-observation	
	Pré-observation 1	Pré-observation 2	Post-observation 1	Post-observation 2
1- Comparer ce qui est semblable et ce qui est différent				
2- Sélectionner l'essentiel				
3- Situer les informations dans l'espace				
4- Situer les informations dans le temps				
5- Tenir compte de plus d'une chose en même temps				
6- Anticiper le problème à résoudre				
7- Comparer le problème avec un autre déjà vu				
8- Se faire une représentation mentale du problème				
9- Elargir le cadre de résolution				
10- Vérifier la réponse avant de la produire				
11- Transférer l'acquis dans différents contextes d'utilisation				
12- Gérer son stress				
13- Persévérer				
14- Planifier l'utilisation de ressources matérielles adéquates				
15- Recourir à des ressources matérielles compétentes et disponibles				
TOTAL				
TOTAL				

Grille d'observation 8: La variable dépendante de l'apprentissage du transfert

Pour clore, les huit grilles décrites ci-dessus ont pour objectif de vérifier si la formation des enseignants en matière d'inclusion est utile pour améliorer l'apprentissage d'un EDI en milieu scolaire ordinaire, en d'autres termes, elles aideront à tester les quatre hypothèses. Les observations sont axées sur les attitudes enseignantes qui visent à renforcer les quatre traits représentatifs du fonctionnement cognitif et affectif des EDIL, puis à observer sur les comportements induits chez ces derniers.

Pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des EDIL, une grille d'observation a été construite. Chacune des quatre variables retenues ci-dessus a été déclinée en indicateurs décrivant les comportements favorables des enseignants : vingt-trois items pour l'approche relationnelle de l'estime de soi (être présent de façon chaleureuse, établir des règles conviviales peu nombreuses et claires, contrôler les facteurs de stress, etc. : Duclos, 2000), neuf pour le travail de la motivation (responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix, proposer des activités pertinentes sur les plans social et personnel, proposer des activités exigeantes au plan cognitif, etc. : Viau, 2006), neuf autres pour la facilitation du transfert (indiquer aux élèves des applications directes dans des contextes similaires, utiliser des situations de simulation, engager les élèves dans des résolutions de problèmes, etc. : Horth, 1999) et cinq enfin pour le développement des stratégies métacognitives (offrir une médiation des stratégies, amener les élèves à verbaliser les stratégies, modeler les stratégies absentes, etc. : Vienneau, 2005). Outil de formation et d'auto-formation, cette grille nous a également servi d'instrument de mesure des évolutions des professeurs.

Symétriquement, un outil d'observation de l'estime de soi (se faire des amis facilement, aimer essayer de nouvelles activités, être créatif, etc. : Société canadienne de pédiatrie 2011) et de la motivation (participer à la vie de la classe, apporter en classe des objets en rapport avec la leçon, choisir son activité, etc. : Vianin, 2006), puis du transfert (comparer ce qui est semblable et différent, sélectionner les données pertinentes, comparer le problème avec un autre déjà vu, etc. : Horth, 1999) et des compétences métacognitives des EDIL (expliciter ses processus mentaux, préciser des coordinations d'opérations, établir un lien avec une tâche semblable antérieure, etc. : Grangeat & Meirieu, 1997) a été mis en œuvre avant et après la formation de leurs enseignants. Il est temps à présent de présenter la population cible de cette recherche.

9 La population cible de la recherche

9.1 Le profil des élèves

Cette recherche consiste à inclure 15 élèves présentant une déficience intellectuelle légère dans les écoles régulières en France, celles appartenant à la circonscription de Mulhouse 2. La tranche d'âge des élèves en question étant comprise entre 6 et 11 ans, nous envisageons de les inclure dans leur école élémentaire, pour respecter leur âge réel tout en prenant en considération leur âge mental, afin d'éviter de les mettre dans une situation d'échec répété ou dans une situation infantilisante. Pour cela, le choix de la classe n'est pas seulement en lien avec les compétences et les capacités de l'enfant, mais également avec son âge réel.

9.2 Le profil de l'enseignant

Les enseignants auprès desquels nous allons mettre en œuvre la recherche sont ceux qui accueillent des EDI dans leur classe. Leur formation et leurs années d'expérience ne sont pas prises en considération. Ce qui nous intéresse est de savoir qu'ils sont intervenus auprès des EBS et plus particulièrement auprès des EDI.

L'analyse porte sur 10 enseignants, intervenant dans les écoles de la circonscription de Mulhouse 2, dont les écoles contiennent une CLIS, population cible travaillant auprès d'un groupe d'enfants dans une classe régulière, à l'école élémentaire, avec la présence d'un enfant présentant une déficience intellectuelle légère.

Le biais par lequel nous pouvons atteindre l'objectif de cette recherche est l'enseignant lui-même à travers la formation : c'est lui qui travaille de près avec l'EDI, il sera donc conscientisé sur ses possibilités et ses limites quand il aura participé à la formation que nous envisageons. C'est lui qui aide l'enfant à surmonter les difficultés rencontrées pour réussir son inclusion. L'enseignant l'encourage, le soutient et le guide dans un climat de confiance, en nourrissant chez lui un sentiment d'efficacité personnelle et en lui montrant qu'il est capable de se dépasser et de réussir malgré ses multiples difficultés. Cela contribuera à améliorer son estime de soi et à le motiver vis-à-vis de son apprentissage.

Comme déjà mentionné, cette recherche couvre un espace bien défini. Ce qui nous intéresse, c'est d'effectuer la thèse même si le nombre des participants est réduit, afin de

mener une réflexion sur la réalisation de ce projet et d'essayer de l'améliorer dans la réalisation d'autres recherches. La continuité est alors envisagée.

Le nombre réduit de l'échantillon permet de faire deux pré-observations et deux post-observations. Le terrain choisi pour faire la recherche est une niche où il y a beaucoup d'immigrés, de ce fait, la majorité des élèves ne sont pas francophones et présentent des difficultés d'apprentissage dues à la langue. Cependant, la formation que nous avons envisagée peut aider l'enseignant à intervenir non seulement auprès des EDI, mais auprès de l'ensemble du groupe, car les thèmes abordés dans notre formation peuvent être utiles pour tout le groupe.

Le choix du terrain n'était pas pour nous une condition préalable à négocier avec l'IEN, nous avons donc laissé ce choix à la discrétion totale de l'IEN. Car en fait, quels que soit la niche, la région ou le quartier de notre observation, nous sommes en train de tester des hypothèses qui s'appliquent dans tous les endroits sans exception. Ce qui change c'est la population mais le contenu et le fond du travail demeurent les mêmes, ils ne sont pas fonction des populations choisies.

En guise de conclusion, ce chapitre a contribué à la compréhension de la méthodologie suivie pour réaliser cette thèse, partant de la problématique qui consiste à tester l'efficacité de la formation des enseignants appelés à inclure des EDI dans leur classe. Pour cette fin, quatre hypothèses sont élaborées, deux en lien avec les caractéristiques cognitives et deux autres en lien avec celles affectives. Cette recherche est marquée par dix étapes fondamentales servant à sa réalisation. De même, cette partie a clarifié auprès de quelle population notre intervention est faite et quels outils nous avons utilisé pour la mettre en place. Le chapitre méthodologique a préparé la moisson des résultats de cette recherche. C'est ce dont il sera question dans la partie suivante.

CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Nous exposons ici les données recueillies grâce aux outils présentés dans le chapitre précédent, ainsi que leur interprétation. Nous commencerons par une étude comparative entre les résultats des enseignants expérimentaux et témoins puis nous procéderons de même entre les résultats du groupe d'élève expérimental et témoin. Nous enchaînerons par l'évolution de l'élève examinée en fonction de celle de son enseignant avant de clôturer ce chapitre par une conclusion reprenant tous les résultats de cette étude.

10 Comparaison des résultats des groupes enseignants expérimentaux et témoins

Cette partie vise à présenter en détail les résultats des groupes enseignants expérimental et témoin, dans l'intention de mesurer les effets de la formation sur le comportement du groupe expérimental, en le mettant en parallèle avec celui du groupe témoin. Pour atteindre cet objectif, nous nous penchons premièrement sur la moyenne des variables indépendantes des deux groupes. Dans l'étape suivante, nous affichons l'ensemble des variables indépendantes de chaque groupe à part. Par la suite, le résultat de chacune de ces variables est révélé. Enfin, l'évolution au niveau des variables indépendantes constitue la conclusion de cette partie.

10.1 La moyenne des variables indépendantes des groupes expérimental et témoin

Dans le tableau 21 (page 198), nous comparons l'évolution du groupe enseignant expérimental, sur les quatre variables : l'approche relationnelle de l'estime de soi, l'approche relationnelle de la motivation, la facilitation du transfert et le développement des stratégies métacognitives ; entre les pré-observations et les post-observations effectuées.

Avant de le faire, il semble important de décrire le contenu du tableau pour le rendre compréhensible et parlant. Il contient les quatre variables indépendantes (l'approche relationnelle de l'estime de soi (VI1), l'approche relationnelle de la motivation (VI2), la facilitation du transfert (VI3), le développement des stratégies métacognitives (VI4)). La

VI1 contient 23 items¹, la VI2 contient 9 items, la VI3 contient 9 items, la VI4 contient 5 items. Le nombre d'items est à chaque fois multiplié par 2 car nous avons effectué deux observations que ce soit pour les pré et pour les post-tests. Dans la mesure où le nombre des enseignants appartenant à ce groupe (expérimental) est de 7, nous obtenons un total de 644 items. Tandis que pour le groupe témoin le total est de 184 car ce dernier contient 2 enseignants.

10.1.1 Les variables indépendantes du groupe expérimental

Dans toutes les parties qui suivent, le terme « moyenne » se définit par le nombre d'items observés, divisé par le nombre d'enseignants, et par le nombre d'interventions possibles. En effet, nous avons choisi de faire la moyenne des items observés par un ensemble d'individus dans une même situation, à savoir, ici, les enseignants du groupe expérimental, car cette moyenne permet de refléter une caractéristique importante d'une distribution de résultats, et donne lieu à des comparaisons de groupes de manière identique, donc mesurable de manière significative.

Dans ce paragraphe, la moyenne est le nombre d'items observés dans les deux pré-observations divisé par le nombre des enseignants qui est de 7, et par le nombre d'observations qui est de 2. Ayant effectué deux observations pour chaque enseignant, pour obtenir la moyenne nous avons divisé le nombre d'items observés par 14. Ainsi, la moyenne du total des pré-observations des enseignants du groupe expérimental est de 14.28, ce résultat évolue positivement dans les post-observations pour atteindre une moyenne de 27.28. La différence entre ces moyennes est de 13. Vu la différence entre les moyennes des pré et des post-observations, nous soulignons que le groupe expérimental a progressé.

Pour avoir le degré de fiabilité, ou plus précisément, pour évaluer l'incidence sur ce progrès de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des EDI, nous avons appliqué le test du Khi 2 (voir tableau 22).

¹ Item= un comportement observé au moins une fois dans la liste (voir les grilles d'observation p.177-187)

Tableau 21 : Les variables indépendantes du groupe expérimental

		Groupe expérimental
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	101,00
	<i>Moyenne</i>	7,21
Post-observation	Occurrences	178,00
	<i>Moyenne</i>	12,71
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	70,00
	<i>Moyenne</i>	5,00
Post-observation	Occurrences	99,00
	<i>Moyenne</i>	7,70
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	17,00
	<i>Moyenne</i>	1,21
Post-observation	Occurrences	60,00
	<i>Moyenne</i>	4,29
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	12,00
	<i>Moyenne</i>	0,86
Post-observation	Occurrences	45,00
	<i>Moyenne</i>	3,21
TOTAL Pré-observation	Occurrences	200,00
	<i>Moyenne</i>	14,28
TOTAL Post-observation	Occurrences	382,00
	<i>Moyenne</i>	27,28
TOTAL nombre d'items	Occurrences	644,00
	<i>Moyenne</i>	46,00

Tableau 22 : Le résultat du Khi 2 du groupe enseignant expérimental

Question : Y a-t-il une évolution, du groupe expérimental des enseignants, entre les pré-observations et les post-observations ?
 Résultat : $\chi^2 = 13.779$ Significatif
 Réponse : Le groupe expérimental des enseignants a évolué positivement entre la pré-observation et la post-observation.

		Groupe expérimental
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	101,00
Post-observation	Occurrences	178,00
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	70,00
Post-observation	Occurrences	99,00
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	17,00
Post-observation	Occurrences	60,00
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	12,00
Post-observation	Occurrences	45,00
TOTAL		582,00
Khi 2 (χ^2)		13,779
Ddl		3

Le résultat du test du Khi 2 (tableau 22) est de 13.779. La différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation est donc significative au seuil de 1%. Le groupe expérimental des enseignants a évolué favorablement entre les pré-observations et les post-observations. Pour interpréter ce résultat, nous pouvons affirmer que les enseignants du groupe expérimental ont progressé au niveau de la moyenne des nombres d'items travaillés.

10.1.2 Les variables indépendantes du groupe témoin

La moyenne du groupe témoin dans les pré-observations est de 12 (voir tableau 23). Dans les post-observations le résultat est stable vu qu'il est de 12.75. La différence entre les deux résultats est de 0.75. La moyenne, comme déjà expliqué ci-dessus (cf. page 196) est le nombre d'items observés dans les deux pré-observations divisé par le nombre des

enseignants témoins qui est 2, et par le nombre d'observations, qui est également de 2. Ainsi, pour obtenir la moyenne nous avons divisé le nombre d'items observés par 4. Au vu de la différence entre les moyennes des pré et des post-observations, nous avons souligné ci-dessus que le groupe expérimental a progressé. Cependant, cette différence entre les deux résultats de la moyenne nous indique que le groupe témoin n'a pas progressé entre les pré et les post-observations.

Tableau 23 : Les variables indépendantes du groupe témoin

		Groupe témoin
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	23,00
	<i>Moyenne</i>	5,75
Post-observation	Occurrences	19,00
	<i>Moyenne</i>	4,75
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	23,00
	<i>Moyenne</i>	5,75
Post-observation	Occurrences	23,00
	<i>Moyenne</i>	5,75
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	1,00
	<i>Moyenne</i>	0,25
Post-observation	Occurrences	4,00
	<i>Moyenne</i>	1,00
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	1,00
	<i>Moyenne</i>	0,25
Post-observation	Occurrences	5,00
	<i>Moyenne</i>	1,25
TOTAL Pré-observation	Occurrences	48,00
	<i>Moyenne</i>	12,00
TOTAL Post-observation	Occurrences	51,00
	<i>Moyenne</i>	12,75
TOTAL nombre d'items	Occurrences	184,00
	<i>Moyenne</i>	46,00

Ici aussi, pour confirmer de façon objective s'il y a eu une évolution positive entre les pré-observations et les post-observations, nous avons eu recours au test du Khi 2 (voir tableau 24). Le résultat du Khi 2 est de 4.761. La différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation est donc non significative. Le groupe témoin des enseignants n'a pas évolué entre les pré-observations et les post-observations.

Tableau 24 : Le résultat du Khi 2 du groupe enseignant témoin

Question : Y a-t-il une évolution du groupe témoin des enseignants, entre les pré-observations et les post-observations ?
 Résultat : $\chi^2 = 4.761$ Non significatif
 Réponse : Le groupe témoin des enseignants n'a pas évolué entre la pré-observation et la post-observation.

		Groupe témoin
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	23,00
Post-observation	Occurrences	19,00
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	23,00
Post-observation	Occurrences	23,00
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	1,00
Post-observation	Occurrences	4,00
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	1,00
Post-observation	Occurrences	5,00
TOTAL		99,00
Khi 2 (χ^2)		4,761
Ddl		3

Pour conclure, nous affirmons que les enseignants du groupe témoin n'ont pas progressé au niveau de la moyenne des items travaillés.

Dans les deux parties présentées ci-dessus (10.1.1 et 10.1.2), nous avons exposé le résultat des variables indépendantes du groupe expérimental ainsi que du groupe témoin, de ce fait, nous avons comparé le total des quatre variables indépendantes pour les deux groupes concernés. Nous présenterons dans le chapitre ci-dessous (10.2) l'évolution de chaque variable indépendante à part.

10.2 Les variables indépendantes du groupe expérimental et témoin

Dans cette partie, les résultats de chaque VI sont présentés à part, dans le but de comparer l'évolution entre le groupe témoin et le groupe expérimental dans chaque variable.

10.2.1 La variable indépendante « Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1) »

Tableau 25 : La variable indépendante « Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1) »

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VI : Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1)			
Pré-observation	Occurrences	23,00	101,00
	<i>Moyenne</i>	<i>5,75</i>	<i>7,20</i>
Post-observation	Occurrences	19,00	178,00
	<i>Moyenne</i>	<i>4,75</i>	<i>12,70</i>

Nous remarquons qu'au niveau de la variable VI1 le total des items observés chez le groupe expérimental dans les deux pré-observations est de 101, avec une moyenne de 7.2 items par enseignant, tandis que dans la post-observation ce taux augmente pour atteindre 178 items soit une moyenne de 12.7 items par enseignant. En divisant la moyenne des post-observations par celle des pré-observations, nous obtenons le coefficient de progrès, qui est ici de 1.76. Nous en concluons qu'une certaine amélioration a eu lieu entre la pré-observation et les post-observations.

Ce n'est pas le cas pour le groupe témoin, le total des items observés dans les deux pré-observations est de 23 soit une moyenne de 5.7 items par intervenant, tandis que dans la

post-observation ce taux diminue pour atteindre 19 items ou une moyenne de 4.7 items par enseignant. Il n'y donc pas eu d'amélioration au niveau de cette variable.

Ainsi, pour la variable indépendante (VI1) « approche relationnelle de l'estime de soi », le groupe expérimental a progressé entre les pré et les post-observations, contrairement au groupe témoin qui a évolué négativement.

10.2.2 La variable indépendante « Approche relationnelle de la motivation (VI2) »

Tableau 26 : La variable indépendante « Approche relationnelle de la motivation (VI2) »

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VI : Travail de la motivation (VI2)			
Pré-observation	Occurrences	23,00	70,00
	<i>Moyenne</i>	<i>5,75</i>	<i>5,00</i>
Post-observation	Occurrences	23,00	99,00
	<i>Moyenne</i>	<i>5.75</i>	<i>7,00</i>

De même, pour la VI2, nous soulignons une évolution positive au niveau du groupe expérimental, le nombre d'items a augmenté de 70 pour arriver à 99. La moyenne est passée de 5 items par enseignant pour atteindre le taux de 7 items par enseignant. Le coefficient de progrès entre les deux observations est de 1.4.

Par contre, aucun progrès n'est à noter auprès du groupe témoin. Le nombre d'items est resté le même, à savoir 23 entre les pré-observations et les post-observations.

Pour résumer, nous soulignons qu'au niveau de la variable indépendante (VI2) « approche relationnelle de la motivation » le groupe expérimental des enseignants a progressé entre les pré et les post-observations, ce qui n'est pas le cas pour le groupe témoin où le résultat est resté stable entre les pré et les post-observations.

10.2.3 La variable indépendante « Facilitation du transfert (VI3) »

Tableau 27 : La variable indépendante « Facilitation du transfert (VI3) »

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VI : Facilitation du transfert (VI3)			
Pré-observation	Occurrences	1,00	17,00
	<i>Moyenne</i>	<i>0,25</i>	<i>1,20</i>
Post-observation	Occurrences	4,00	60,00
	<i>Moyenne</i>	<i>1,00</i>	<i>4,20</i>

Quant à la VI3, la facilitation du transfert, la comparaison des résultats de l'intervention des enseignants appartenant au groupe expérimental, entre les pré-observations et les post-observations, nous montre une évolution positive, passant de 17 avec une moyenne de 1.2 items par enseignant à 60 avec une moyenne de 4.2 items par enseignant. Le progrès entre les deux observations est multiplié par 3.5.

De même, une évolution positive est à souligner auprès du groupe témoin. Le nombre d'items passé de 1 avec une moyenne de 0.25 item par enseignant pour atteindre 4 avec une moyenne de 1 item par enseignant. Dans les deux cas, le coefficient de progrès est de 4. Par conséquent, au niveau de la variable indépendante (VI3) « facilitation du transfert », le groupe des enseignants expérimentaux ainsi que le groupe des enseignants témoins ont progressé quasiment de la même façon.

10.2.4 La variable indépendante « Développement des stratégies métacognitives (VI4) »

Tableau 28 : La variable indépendante « Développement des stratégies métacognitives (VI4) »

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VI : Développement des stratégies métacognitives (VI4)			
Pré-observation	Occurrences	1,00	12,00
	<i>Moyenne</i>	<i>0,25</i>	<i>0,80</i>
Post-observation	Occurrences	5,00	45,00
	<i>Moyenne</i>	<i>1,25</i>	<i>3,20</i>

Par rapport à la dernière variable, VI4, nous soulignons un progrès entre les deux observations auprès du groupe expérimental, le nombre d'items a augmenté de 12 avec une moyenne de 0.8 item par enseignant pour atteindre 45 items ou une moyenne de 3.2 items par enseignant lors des post-observations. Le progrès est multiplié par 4.

A l'instar de la variable indépendante VI3, nous remarquons une évolution positive entre les deux observations auprès du groupe témoin, le nombre d'items a augmenté de 1 avec une moyenne de 0.25 pour atteindre 5 items ou une moyenne de 1.25 lors des post-observations. Le coefficient de progrès est de 5.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les deux groupes d'enseignants ont progressé de la même façon au niveau de la variable indépendante (VI4) « développement des stratégies métacognitives ».

Dans la partie 10.2 nous nous sommes contentés de présenter les résultats quantitatifs de chaque variable indépendante brièvement, dans le but de comparer l'évolution des deux groupes (expérimental et témoin) entre les pré et les post-observations. Nous consacrons la partie suivante 10.3 à exposer les résultats en détail tout en les analysant.

10.3 L'évolution au niveau des variables indépendantes

D'après les tableaux présentés ci-dessus, nous remarquons que le groupe témoin n'a pas avancé comme le groupe expérimental (cf. tableaux 25, 26, 27, 28). Ce dernier a évolué positivement au niveau des quatre variables, ce n'est pas le cas de l'autre groupe.

En revanche, le progrès au niveau de la VI1 et de la VI2 est significatif comme pour la VI3 et VI4, toutefois il pourrait encore être amélioré. Cela peut être dû au fait que dès le début les enseignants observés ont veillé au développement de l'estime de soi et de la motivation auprès de tout le groupe y compris les élèves présentant une déficience intellectuelle qui étaient inclus. L'estime de soi « nous est naturelle, comme la respiration, la faim ou le sommeil, elle est inhérente à la nature humaine » (André, 2006, page 26). C'est sans doute la raison pour laquelle les enseignants ont intuitivement accordé une très grande importance à l'estime de soi, sans même avoir reçu une formation préalable. « Nous sommes naturellement dotés d'un sens de l'autre afin de pouvoir, au moins assez grossièrement décoder ses besoins : pouvoir supposer, imaginer ce que pense autrui est une chance » (*ibid.*, page 27).

10.3.1 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI1

- En ce qui concerne la VI1 (l'approche relationnelle de l'estime de soi), nous observons une évolution positive au niveau de la moyenne du groupe expérimental, tandis que pour le groupe témoin le résultat entre les prés et les post-observations est le même. Plusieurs points ont été travaillés afin de développer l'estime de soi de l'EDI et de ses pairs.

Un nombre certain d'enseignants ont veillé à utiliser un vocabulaire rassurant pour les élèves. Comme par exemple le fait d'utiliser le terme « évaluation » à la place du mot « test ». Cette terminologie a été utilisée dans le but d'éviter que l'EDI soit anxieux à chaque fois qu'il a un test à faire, ce qui le rend plus détendu face à sa copie. En d'autres termes, les facteurs de stress ont été contrôlés par l'enseignant. A l'école, une trop grande anxiété a un effet négatif sur l'apprentissage. D'ailleurs, plusieurs recherches menées en milieu scolaire, dont celle de Peterson (1977), démontrent qu'un minimum d'anxiété est nécessaire pour bien réussir, tandis qu'une trop grande anxiété, comme nous venons de le dire, nuit à la réussite.

Il est aussi très important de souligner que les enseignants ont amené les élèves à accepter leurs erreurs. Citons, à ce sujet, quelques répliques observées : « on a le droit de se tromper », « l'école est un endroit où on se trompe », « elle a le droit de ne pas savoir », « même si vous n'avez pas une bonne réponse, ce n'est pas grave », etc. Ces idées rejoignent celle stipulée par Meirieu (1994) : « l'école a été historiquement créée pour être le lieu de l'erreur ». Cette façon de faire encourage les élèves à poser des questions, à répondre à des questions même s'ils ne sont pas sûrs de la réponse. Donc, l'erreur est vue d'une manière positive. Ce qui pourra selon Meirieu (1994) améliorer l'apprentissage, car l'erreur n'est plus définie comme un manque mais comme le fruit d'une production. Ajoutons que « l'erreur est un outil privilégié du maître pour recenser les lacunes et les faiblesses, pour explorer les démarches d'apprentissage, pour élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées » (Devale, 2000). L'enseignant se doit d'essayer « de décortiquer la logique de l'erreur » (Meirieu, 1994). Cette dernière n'est plus définie comme un manque mais comme le fruit d'une production, ce qui lui attribue un statut positif.

Partir de l'erreur commise par l'élève joue un rôle primordial, elle offre un point de départ au niveau de la médiation des stratégies. Cette médiation est une étape indispensable pour développer les stratégies métacognitives (cf. page 112). En conséquence, partir de l'erreur de l'élève pourra contribuer au développement de l'estime de soi d'une part et au développement des stratégies métacognitives d'autre part (VI4).

En contexte scolaire, les perceptions de soi font qu'un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. L'importance des perceptions de soi en contexte scolaire a même conduit certains auteurs à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir (Covington, 1984 ; Weiner, 1984 cité par Viau, 2005). C'est d'ailleurs ce qui a fait dire à Bandura (1986, page 391) : « différentes personnes possédant des habiletés semblables, ou une même personne à différentes occasions, peuvent obtenir des résultats faibles, adéquats ou supérieurs, selon le cas » (Viau, 2005).

10.3.2 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI2

Selon les observations menées, dans bien des cas, nous avons remarqué les mêmes comportements qui se reproduisent dans la plupart des classes. Notons à titre d'exemple pour la VI2 (l'approche relationnelle de la motivation), les enseignants en pré-observation avaient presque tous les mêmes arguments « l'élève n'est pas motivé, on ne peut rien pour lui », « je ne sais pas le motiver », « l'élève n'est pas motivé pour ma discipline », etc. Les enseignants utilisent « les symptômes de démotivation » pour souligner leur représentation de la motivation, par exemple : « l'élève ne participe pas », « il n'est pas intéressé par le travail », « il est bavard, il est passif », etc. Une telle connaissance est trop vague pour permettre l'élaboration de stratégies d'intervention qui favorisent la motivation des élèves (Viau, 2006). Nous nous basons ici sur la définition de Viau (2006) pour lequel la motivation d'un élève à s'engager et persévérer dans une activité provient de l'encouragement qu'il perçoit dans son environnement (cf. page 122). La motivation ne se trouve pas seulement dans l'objet d'apprentissage, mais, comme le souligne Keller (1992), elle découle aussi de la manière dont l'activité pédagogique est présentée à l'élève et donc de la perception que ce dernier va en avoir (Viau, 2005). Ceci équivaut à dire qu'un enseignant ne doit pas uniquement tabler sur le fait que si la matière intéresse ses élèves, ceci suffira à les entraîner, il faut aussi que les élèves perçoivent les conditions d'apprentissage comme propices, ce qui influencera leur motivation.

Donc, celle-ci ne relève pas seulement de l'élève, mais l'environnement entre également en jeu. D'où la nécessité d'intervenir et de travailler de façon à ce que le cadre scolaire soit prêt pour favoriser la motivation.

En passant en revue les commentaires des enseignants cités ci-dessus, nous pouvons affirmer que ceux-ci jouent un rôle important dans l'interpellation de l'élève. Il ne s'agit plus de dire « on ne peut rien pour lui ». Ceci démontre que l'attitude « positive » des professeurs participe à la motivation de l'apprenant au même titre que la confiance qu'il nourrit en lui-même (IUFM, 2013). Pour donner aux enseignants une piste de réflexion sur la motivation, nous avons consacré une partie de la formation, organisée dans le cadre de cette recherche, pour aborder la définition ou plus précisément le concept cité d'une façon théorique. Cela clarifie en quoi consiste la motivation.

- A titre d'exemple, nous remarquons un progrès au niveau de la moyenne de la VI2 (l'approche relationnelle de la motivation) chez les enseignants expérimentaux. Tandis que la moyenne du groupe témoin est restée la même entre les prés et les post-observations.

Ce qui nous révèle que les enseignants ont profité de la formation, et que cette dernière a contribué à leurs donner des idées pour développer et travailler davantage la motivation dans leur classe.

10.3.3 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI3

- Au niveau de la VI3 (la facilitation du transfert), nous apercevons une évolution positive au niveau de la moyenne des enseignants expérimentaux, tandis que l'évolution du groupe témoin n'est pas très importante.

Pendant les pré-observations les enseignants des deux groupes expliquent les nouvelles notions sans avoir recours aux pré-requis des élèves ou à leurs « connaissances antérieures ». Legendre (1993, page 244) définit ces dernières comme « l'ensemble des informations, idées, perceptions, concepts et images, ainsi que de l'impact d'expériences émotionnelles, contenus dans la mémoire à long terme de tout usager de langue » (Viau, 2005, page 19). Les connaissances antérieures sont considérées par plusieurs auteurs comme l'une des deux caractéristiques individuelles qui influencent le plus l'apprentissage, l'autre étant la motivation (Viau, 2006). Les enseignants semblent oublier ce principe et plusieurs d'entre eux ne prennent pas en considération les connaissances antérieures de leurs élèves au début de leur enseignement. Cette situation crée des problèmes de motivation chez les élèves (*ibid.*). Vu l'importance de ce point, que ce soit au niveau de la VI2 (l'approche relationnelle de la motivation) ou au niveau de la VI3 (la facilitation du transfert), il a été abordé dans les restitutions faites auprès des enseignants expérimentaux et dans la formation.

Nous rejoignons ici l'idée de Bernardou (1996), selon lequel le savoir pratique se fait principalement par des échanges et des communications mêlant l'objectif et le relationnel. Selon lui, ces interactions ont pour objectif de créer chez l'apprenant un savoir d'action, de faire des choix de comportement et d'acquérir un degré de liberté dans l'exercice de ses fonctions. Et c'est la confrontation des savoirs théoriques et pratiques qui permet de faire apparaître les comportements professionnels (Bernardou, 1996).

D'après les observations, nous soulignons que les enseignants du groupe expérimental ont pris en considération l'importance de partir des pré-requis des élèves avant d'aborder la nouvelle notion. Ce qui permet de créer un lien entre les notions déjà acquises et les nouvelles. L'élève réinvestit les notions apprises dans un autre cadre. Ce qui favorise la facilitation du transfert. Les enseignants expérimentaux lors des post-observations ont accordé une très grande importance sur les pré-requis notons à titre d'exemple quelques questions ou répliques dites par les enseignants dans la classe : « qu'est-ce que nous avons travaillé la dernière fois ? », etc.

10.3.4 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI4

- Revenons à la VI4 abordée ci-dessus. Nous notons un progrès au niveau de la moyenne entre les prés et les post-observations du groupe enseignant expérimental. De même, une évolution positive, mais qui n'est pas assez significative est à souligner au niveau du groupe témoin.

L'une des étapes les plus importantes pour développer les stratégies métacognitives est d'amener les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter (cf. page 112). Pendant les pré-observations nous avons remarqué que les enseignants se contentent de poser des questions aux élèves de genre « Est-ce que vous savez qu'est-ce que ça veut dire ... ? », « qui a su faire les autres opérations ? », « qu'en penses-tu ? » etc. Et on passe à la question suivante. La majorité des enseignants observés sont satisfaits d'entendre la réponse « oui ».

Cependant, l'élève ne verbalise pas ce qu'il a appris ou ce qu'il a compris. Il reste au niveau de la perception, tout en négligeant l'évocation qui est le moyen dont dispose le cerveau pour opérer le glissement du percept vers le concept. Pour que l'évocation soit efficace dans l'apprentissage, il est une nécessité que la connaissance soit inscrite dans un projet de réutilisation. L'évocation permet le codage et assure l'accomplissement de la tâche. Vu l'importance de cette étape dans l'apprentissage, et en nous basant sur les pré-observations, ce point a été abordé lors des restitutions individuelles et lors de la formation. Ce qui a contribué à un changement lors des post-observations auprès du groupe expérimental. La majorité des enseignants ont essayé de faire des modifications dans leur façon de poser les questions. Notons à titre d'exemple : « qu'est-ce que tu retiens comme méthode ? », « comment vous avez fait ? », etc. et le plus important c'est que l'enseignant donne le temps à l'élève de répondre, pour que ce dernier ait le temps de verbaliser et d'expliquer ses stratégies. Un « examen de conscience pédagogique » est mis en

place, qui est selon De La Garanderie une phase qui aide les élèves à être conscients de leurs méthodes personnelles de travail (Grébot, 1994). « Le dialogue pédagogique » vise cette prise de conscience par l'apprenant de ses modes de fonctionnement et de ses évocations et la recherche des procédures efficaces pour mieux apprendre, mieux comprendre et développer ses capacités de réflexion et d'imagination. L'objectif du dialogue pédagogique est le changement orienté vers une meilleure réussite (*ibid.* page 13).

En guise de conclusion, une formation a été mise en place, car on peut difficilement utiliser des stratégies d'intervention sans connaître les fondements théoriques. Cette affirmation est fondée sur des recherches qui ont montré qu'un expert, confronté à un problème nouveau, se sert des modèles théoriques qu'il connaît pour modifier ou adapter ses stratégies d'intervention visant à le résoudre (Viau, 2006).

N'oublions pas d'autres recherches qui ont souligné l'idée que les formations offertes aux enseignants doivent tenir compte de leurs préoccupations et de leurs besoins (McLeskey & Waldron, 2002). Or, les croyances des professeurs comptent pour beaucoup dans l'expression de leurs soucis, elles sont composées de certitudes personnelles (Doudin & Lafortune, 2006), elles peuvent amener à percevoir que l'EDI est incapable de réaliser certaines tâches surtout au niveau intellectuel. Ces croyances peuvent nuire à la façon dont l'enseignant est en train d'intervenir auprès de l'EDI. En plus, ça peut influencer sur l'ambiance de la classe et les interactions créées entre les élèves dans une même classe. Car les croyances de l'enseignant peuvent favoriser l'inclusion de l'EDI au sein de la classe ou elles peuvent favoriser sa marginalisation et son étiquetage. L'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages, l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des élèves (Viau, 1994). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial dans la réussite ou non de son implantation (Rousseau & Bélanger, 2004). De ce fait, la formation permet à l'enseignant de discerner et de comprendre les difficultés qui entravent l'apprentissage de l'EDI, afin qu'il puisse l'aider à résoudre ces difficultés.

Cependant, la formation réalisée n'a pas contenu seulement un savoir théorique, le savoir pratique est également mis en action. La confrontation de ces deux savoirs permet aux

enseignants d'intervenir d'une façon professionnelle. Ils seront plus sûrs de leurs choix, leurs connaissances contribueront à réduire leur peur d'intervenir auprès de l'EDI.

11 Comparaison des résultats du groupe élève expérimental et témoins

Cette partie vise à présenter en détail les résultats des groupes EDI expérimental et témoin, afin d'observer le comportement des élèves inclus du groupe expérimental, et de le comparer avec celui du groupe témoin. Dans ce but, nous nous penchons d'abord sur la moyenne des variables dépendantes des deux groupes, puis enchaînerons en affichant l'ensemble des variables dépendantes de chaque groupe à part. Par la suite, le résultat de chacune est révélé. Enfin, nous concluons cette partie par l'évolution au niveau des variables dépendantes.

11.1 La moyenne des variables dépendantes du groupe expérimental et du groupe témoin

Dans le tableau 29 (page 214) ci-dessous, nous comparons la moyenne des élèves du groupe expérimental entre les pré-observations et les post-observations. Avant de le faire, nous souhaitons clarifier le contenu du tableau. Ce dernier contient les quatre variables dépendantes (l'estime de soi (VD1), la motivation (VD2), le transfert (VD3), la métacognition (VD4)). La VD1 contient 7 items, la VD2 contient 13 items, la VD3 contient 15 items, la VD4 contient 7 items. Le nombre d'items est à chaque fois multiplié par 2 car nous avons effectué deux observations que ce soit pour les pré et pour les post. Vu que le nombre d'élèves appartenant à ce groupe est de 10, nous obtenons un total de 840 items. Tandis que pour le groupe témoin le total est de 168 car ce dernier contient 2 élèves.

11.2 Les variables dépendantes du groupe expérimental

Tableau 29 : Les variables dépendantes du groupe expérimental

		Groupe expérimental
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	67,00
	<i>Moyenne</i>	<i>6,70</i>
Post-observation	Occurrences	92,00
	<i>Moyenne</i>	<i>9,20</i>
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	84,00
	<i>Moyenne</i>	<i>8,40</i>
Post-observation	Occurrences	120,00
	<i>Moyenne</i>	<i>12,00</i>
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	45,00
	<i>Moyenne</i>	<i>4,50</i>
Post-observation	Occurrences	102,00
	<i>Moyenne</i>	<i>10,20</i>
Stratégie métacognitive		
Pré-observation	Occurrences	5,00
	<i>Moyenne</i>	<i>0,50</i>
Post-observation	Occurrences	16,00
	<i>Moyenne</i>	<i>1,60</i>
TOTAL Pré-observation	Occurrences	201,00
	<i>Moyenne</i>	<i>20,10</i>
TOTAL Post-observation	Occurrences	330,00
	<i>Moyenne</i>	<i>33,00</i>
TOTAL nombre d'items	Occurrences	840,00
	<i>Moyenne</i>	84,00

La moyenne du total des pré-observations des élèves du groupe expérimental est de 20.1 items par élève, ce résultat évolue positivement dans les post-observations pour atteindre la moyenne 33 items par élève. Il y a donc une différence positive de 12.9 entre ces moyennes, ce qui nous permet d'affirmer que le groupe expérimental des élèves a progressé entre les pré et les post-observations. La moyenne est le nombre d'items observés dans les deux pré-observations divisé par le nombre des élèves qui est de 10, et

par le nombre d'observations. Vu que nous avons effectué deux observations pour chaque élève, pour obtenir la moyenne nous avons divisé le nombre d'items observés par 20.

Pour nous assurer du degré de fiabilité, ou plus précisément, pour évaluer l'incidence sur ce progrès de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des EDI, nous avons appliqué le test du Khi 2 (voir tableau 30).

Tableau 30 : Le résultat du Khi 2 du groupe expérimental

Question : Y a-t-il une évolution, du groupe expérimental des élèves, entre les pré-observations et les post-observations ?
 Résultat : $\chi^2 = 7.236$ Significatif (à 0.10 seuil de tolérance)
 Réponse : Le groupe expérimental des élèves a évolué faiblement entre la pré-observation et la post-observation.

		Groupe expérimental
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	67,00
Post-observation	Occurrences	92,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	84,00
Post-observation	Occurrences	120,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	45,00
Post-observation	Occurrences	102,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	5,00
Post-observation	Occurrences	16,00
TOTAL		531,00
Khi 2 (χ^2)		7,236
Ddl		3

Le résultat du test du Khi 2 (tableau 30) est de 7.236. Le nombre de degrés de liberté du tableau « les variables dépendantes du groupe expérimental » est 3. Selon la loi du Khi 2 à 3 degrés de liberté (ddl), la probabilité d'obtenir une valeur supérieure ou égale à 7.815 est de 5%. La différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation est donc significative au seuil de 10%.

En guise de conclusion, nous soulignons que les élèves du groupe expérimental ont progressé au niveau de la moyenne des nombres d'items travaillés et au niveau du Khi 2.

11.2.1 Les variables dépendantes du groupe témoin

La moyenne du groupe témoin dans les pré-observations est de 25 items par élève (cf. tableau 31), elle a évolué positivement dans les post-observations pour atteindre la moyenne de 27 items par élève. Nous avons effectué deux observations pour chaque élève, nous divisons donc le nombre d'items observés par 4 ; la différence entre les deux résultats est de 2. Vu cette différence positive, nous soulignons que le groupe témoin des élèves a progressé entre les pré et post-observations.

Tableau 31 : Les variables dépendantes du groupe témoin

		Groupe témoin
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	16,00
	<i>Moyenne</i>	<i>8,00</i>
Post-observation	Occurrences	18,00
	<i>Moyenne</i>	<i>9,00</i>
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	24,00
	<i>Moyenne</i>	<i>12,00</i>
Post-observation	Occurrences	22,00
	<i>Moyenne</i>	<i>11,00</i>
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	9,00
	<i>Moyenne</i>	<i>4,50</i>
Post-observation	Occurrences	12,00
	<i>Moyenne</i>	<i>6,00</i>
Stratégie métacognitive		
Pré-observation	Occurrences	1,00
	<i>Moyenne</i>	<i>0,50</i>
Post-observation	Occurrences	2,00
	<i>Moyenne</i>	<i>1,00</i>
TOTAL Pré-observation	Occurrences	50,00
	<i>Moyenne</i>	<i>25,00</i>
TOTAL Post-observation	Occurrences	54,00
	<i>Moyenne</i>	<i>27,00</i>
TOTAL nombre d'items	Occurrences	168,00
	<i>Moyenne</i>	84,00

Comme précédemment, pour voir d'une façon objective s'il y a eu une évolution positive ou un progrès entre les pré-observations et les post-observations, nous avons eu recours au test du Khi 2 (cf. tableau 32).

Tableau 32 : Le résultat du Khi 2 du groupe témoin

Question : Y a-t-il une évolution, du groupe témoin des élèves, entre les pré-observations et les post-observations ?
 Résultat : $\chi^2 = 0.814$ Non significatif
 Réponse : Le groupe témoin des élèves n'a pas évolué entre la pré-observation et la post-observation.

		Groupe témoin
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	16,00
Post-observation	Occurrences	18,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	24,00
Post-observation	Occurrences	22,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	9,00
Post-observation	Occurrences	12,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	1,00
Post-observation	Occurrences	2,00
TOTAL		50,00
Khi 2 (χ^2)		0,814
Ddl		3

Le résultat du Khi 2 est 0.814. Le nombre de degrés de liberté du tableau « les variables dépendantes du groupe témoin » est 3. Selon la loi du Khi 2 à 3 degrés de liberté (ddl), la probabilité d'obtenir une valeur supérieure ou égale à 7.815 est de 5%. La différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation est donc non significative vu

que le résultat est inférieur à 7.815. Le groupe témoin des élèves n'a pas évolué de façon statistiquement significative entre les pré-observations et les post-observations.

D'après les tableaux présentés ci-dessus (cf. tableaux 29, 30, 31, 32), nous remarquons que le groupe expérimental des élèves a progressé entre les pré-observations et les post-observations. Ce qui n'est pas le cas pour le groupe témoin.

Dans les deux parties présentées ci-dessus (11.1 et 11.2), nous avons exposé le résultat des variables dépendantes du groupe expérimental et le résultat des variables dépendantes du groupe témoin. Nous avons donc comparé l'ensemble des quatre variables dépendantes pour les deux groupes concernés. Nous présenterons dans le chapitre ci-dessous (11.3) l'évolution de chaque variable dépendante à part.

11.3 Les variables dépendantes du groupe expérimental et témoin

Dans cette partie, les résultats de chaque VD sont présentés à part, dans le but de comparer l'évolution entre le groupe témoin et le groupe expérimental des élèves dans chaque variable.

11.3.1 La variable dépendante de l'estime de soi (VD1)

Tableau 33 : la VD1 du groupe expérimental et témoin

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VD : Estime de soi (VD1)			
Pré-observation	Occurrences	16,00	67,00
	<i>Moyenne</i>	<i>8,00</i>	<i>6,70</i>
Post-observation	Occurrences	18,00	92,00
	<i>Moyenne</i>	<i>9,00</i>	<i>9,20</i>

Nous remarquons qu'au niveau de la variable dépendante l'estime de soi (VD1) du groupe expérimental le total des items observés dans les deux pré-observations est de 67 items, tandis que dans la post-observation ce nombre augmente pour atteindre 92 items. Le coefficient de progrès entre les pré et les post-observations est de 1.37. Par conséquent, une certaine amélioration a eu lieu entre la pré-observation et les post-observations.

En ce qui concerne le groupe témoin, le total des items observés dans les deux pré-observations est de 16 items, tandis que dans les post-observations ce taux évolue positivement pour atteindre 19 items. Le progrès entre les pré et les post-observations est multiplié par 1.12.

Pour conclure, nous soulignons qu'au niveau de la variable dépendante (VD1) « l'estime de soi » le groupe expérimental des élèves a progressé entre les pré et les post-observations, ce qui est également le cas pour le groupe témoins. Toutefois le coefficient du progrès du groupe expérimental est statistiquement plus significatif.

11.3.2 La variable dépendante de la motivation (VD2)

Tableau 34 : la VD2 du groupe expérimental et témoin

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VD : Motivation (VD2)			
Pré-observation	Occurrences	24,00	84,00
	<i>Moyenne</i>	<i>12,00</i>	<i>8,40</i>
Post-observation	Occurrences	22,00	120,00
	<i>Moyenne</i>	<i>11,00</i>	<i>12,00</i>

De même, pour la VD2 du groupe expérimental, nous soulignons une évolution positive, le nombre d'items a augmenté de 84 pour arriver à 120. La moyenne a donc évolué positivement, elle est passée de 8.4 items par élèves à 12 items par élève.

A l'inverse, pour le groupe témoin nous soulignons que le nombre d'items a évolué négativement : dans les pré-observations le nombre d'items est de 24, tandis que dans les post-observations il est de 22. Donc, aucune amélioration n'a eu lieu entre les pré-observations et les post-observations.

Nous concluons en soulignant que le groupe expérimental a progressé au niveau de la variable dépendante (VD2) « la motivation » entre les pré et les post-observations, ce qui n'est pas le cas du groupe témoin qui a évolué négativement.

11.3.3 La variable dépendante du transfert (VD3)

Tableau 35 : la VD3 du groupe expérimental et témoin

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VD : Transfert (VD3)			
Pré-observation	Occurrences	9,00	45,00
	<i>Moyenne</i>	<i>4,50</i>	<i>4,50</i>
Post-observation	Occurrences	12,00	102,00
	<i>Moyenne</i>	<i>6,00</i>	<i>10,20</i>

Quant à la VD3, le transfert, la comparaison des résultats des élèves appartenant au groupe expérimental, entre les pré-observations et les post-observations, nous révèle une évolution positive, passant de 45 items à 102 items. En d'autres termes, nous passons de 4.5 items par élève à 10.2 items par élève. Le coefficient de progrès entre les pré et les post-observations est de 2.26.

De même, la comparaison des résultats des élèves appartenant au groupe témoin, entre les pré-observations et les post-observations, nous montre une évolution positive, passant de 4.5 items par élève à 6 items par élève. Le progrès entre les pré et les post-observation est multiplié par 1.33.

Pour résumer, nous soulignons qu'au niveau de la variable dépendante (VD3) « le transfert » le groupe expérimental des élèves a progressé entre les pré et les post-observations, ce qui est également le cas pour le groupe témoin. Toutefois le coefficient du progrès du groupe expérimental est statistiquement plus significatif.

11.3.4 La variable dépendante de la métacognition (VD4)

Tableau 36 : la VD4 du groupe expérimental et témoin

		Groupe témoin	Groupe expérimental
VD : Stratégie métacognitive (VD4)			
Pré-observation	Occurrences	1,00	5,00
	<i>Moyenne</i>	<i>0,50</i>	<i>0,50</i>
Post-observation	Occurrences	2,00	16,00
	<i>Moyenne</i>	<i>1,00</i>	<i>1,60</i>

Par rapport à la dernière variable, VD4, nous soulignons le même progrès entre les deux observations, le nombre d'items a augmenté de 5 pour atteindre 16 items lors des post-observations. Le coefficient de progrès entre les pré et les post-observations est de 3.2.

Pour le groupe témoin, nous soulignons également une évolution au niveau de la VD4 entre les deux observations, le nombre d'items a augmenté de 1 pour atteindre 2 items lors des post-observations. Le progrès entre les pré et les post-observation est multiplié par 2. Cependant, ce résultat est peu significatif, vu la faiblesse numérique des données recueillies.

Nous concluons qu'au niveau de la variable dépendante (VD4) « la métacognition » les deux groupes d'élèves ont progressé entre les pré et les post-observations. Toutefois le coefficient du progrès du groupe expérimental est statistiquement plus significatif que celui du groupe témoin.

11.4 L'évolution au niveau des variables dépendantes

Le décalage entre les progrès des VD1 et VD2 d'une part et les VD3 et VD4 d'autre part peut être justifié par le fait que les élèves observés sont des enfants présentant une déficience intellectuelle qui ont des caractéristiques cognitives très spécifiques (cf. page 72, partie 2.6). Comme mentionné précédemment, dans la partie « la déficience intellectuelle » (cf. page 73), l'EDI rencontre une grande difficulté à résoudre des problèmes et à conserver les stratégies enseignées. Lorsqu'il réussit à les conserver, il éprouve en outre de la difficulté à les transférer dans une situation différente de celle où il les a apprises (Dumas, 2005). Les

caractéristiques cognitives de l'EDI peuvent justifier le décalage. De surcroît, il est important de souligner que les enseignants sont intervenus auprès de tout le groupe, sans accorder une attention spécifique à l'EDI. En effet, quand ils ont travaillé les 4 VI, surtout la VI3 et la VI4 ils n'ont pas différencié l'EDI, la démarche était faite auprès de tout le groupe. De même, pour les VI1 et VI2 leurs attitudes étaient visibles pour tout le groupe sans différencier une personne en particulier. Notons à titre d'exemple et en nous basant sur les grilles d'observation élaborées, que pour développer la motivation l'enseignant peut proposer des activités pertinentes sur les plans personnel, social et scolaire, il peut proposer des activités d'apprentissage productives, il donne aux élèves un temps suffisant pour le déroulement d'une activité, il donne des consignes claires, il propose des activités d'apprentissage qui permettent aux élèves d'interagir etc. Ce genre d'adaptation ne demande pas une intervention individuelle auprès de chaque élève à part, ce sont plutôt des modifications faites au niveau de tout le groupe et tous les élèves peuvent en profiter. Quand l'enseignant donne une consigne claire et un intervalle de temps suffisant pour faire un exercice, il n'est pas censé spécifier que c'est pour l'EDI ou pour l'enfant tout-venant, ce sont des adaptations importantes et efficaces pour tout le groupe. C'est le même cas pour le développement de l'estime de soi. Quand l'enseignant est présent de façon chaleureuse auprès de tout le groupe, quand il souligne les forces de l'enfant, quand il suscite sa motivation, quand il fournit aux élèves de nombreuses occasions de participer en classe, toutes ces interventions sont visibles pour tout le groupe et pourraient avoir une influence sur l'ambiance de la classe en général.

Tandis que le développement de la métacognition et du transfert demande une intervention et une présence à un autre niveau. Amener les élèves à verbaliser les stratégies et à en discuter, évaluer les stratégies utilisées, demander aux élèves d'anticiper des applications possibles de l'objet dans des contextes différents, favoriser la réflexion métacognitive, etc., toutes ces actions requièrent un va-et-vient entre l'enseignant et l'élève, cela demande un entraînement. En réalité, l'enseignant ne peut pas poser la même question à chaque élève à part, vu l'effectif des élèves de la classe, il est donc obligé de sélectionner quelques élèves pour le faire. Cela peut justifier le décalage entre les résultats des VD1 et VD2 d'une part et les VD3 et VD4 de l'autre part.

11.4.1 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD1

Il est important de noter que le groupe expérimental a progressé plus que le groupe témoin. En comparant les moyennes par élève entre les deux groupes nous remarquons que pour la VD1 du groupe expérimental, la moyenne de la pré-observation est de 6.7 tandis que pour la post-observation ce taux augmente pour atteindre 9.2. Nous relevons donc un progrès de 2.5 pour la VD1 du groupe expérimental. Pour la même variable auprès du groupe témoin, la moyenne de la pré-observation est de 5 tandis que pour la post-observation ce taux augmente pour atteindre la moyenne de 9. Nous notons donc une différence positive de 4. Le niveau de l'évolution entre les prés et les post-observations du groupe témoin est multiplié par 1.8, tandis que pour le groupe expérimental, il est multiplié par 1.4. Le niveau de progrès de la VD1 entre les deux groupes peut être justifié par le fait que dès les pré-observations, le groupe expérimental avait une moyenne plus élevée que celui du groupe témoin. En dépit de cela, le groupe expérimental a une moyenne plus importante que l'autre groupe au niveau des deux observations.

11.4.2 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD2

En ce qui concerne la VD2, la moyenne du groupe expérimental augmente de 5.4 dans les pré-observations pour atteindre la moyenne de 12 dans les post-observations. Le progrès souligné est à peu près le double. Tandis que pour le groupe témoin la moyenne des pré-observations est 12, elle a évolué négativement lors des post-observations pour atteindre la moyenne de 11. De ce fait, le groupe expérimental a beaucoup progressé au niveau de la VD2, à l'inverse du groupe témoin.

11.4.3 Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD3 et VD4

Quant à la VD3, les moyennes des pré-observations des deux groupes est de 4.5. Or, ils ont le même point de départ, tandis que le point d'arrivée diffère : la moyenne du groupe témoin est de 6 alors que celle du groupe expérimental est de 10.2. De ce fait, le coefficient d'évolution entre les prés et les post-observations du groupe expérimental est de 2.2, tandis que pour le groupe témoin il est de 1.3. Par rapport à la dernière variable la VD4, la moyenne du groupe témoin a augmenté de 0.5 pour atteindre la moyenne 1, d'où un

coefficient de 2 à ce niveau-là, tandis que, pour le groupe expérimental, l'évolution entre la moyenne des prés et post-observations est multipliée par 3.2.

D'après cette revue détaillée des chiffres de la moyenne nous pouvons souligner que le résultat du groupe expérimental est plus avantageux. Nous insérons ici quelques exemples pratiques que nous avons pu constater lors de nos observations dans les classes. Il semble important de noter que dans cette partie les sujets sont appelés par des diminutifs et non par des chiffres pour que la présentation soit claire et pour éviter de confondre entre les participants.

Pendant les pré-observations l'élève ILY, appartenant au groupe expérimental, a obtenu la meilleure note sur une évaluation qui a été faite pour tout le groupe de la classe. Il n'avait pas exprimé de réaction, comme s'il était indifférent, alors qu'il avait clairement exprimé sa crainte avant l'évaluation. Ce qui peut montrer que cet élève a une faible estime de soi, il ne valorise pas son travail, il ne vit pas son succès, malgré son « bon niveau d'activité » qui est un élément important contribuant à motiver l'enfant dans son apprentissage. Cela rejoint l'idée que, bien que la réussite soit elle-même la plus grande motivation et le meilleur agent renforçateur, l'enfant a quand même besoin de se faire confirmer ses réussites, ses progrès. Il revient donc à l'enseignant d'aider l'élève à construire sa motivation. Plus l'enfant se voit confirmer ses réussites et reçoit des manifestations d'encouragement, plus il sera enclin à s'engager à participer et à persister dans l'achèvement de la tâche (Roberge, 2000).

Toujours auprès du même élève mais dans le cadre d'une séance lors des post-observations, l'enseignant pose une question en lien avec l'objectif de la séance « quel goût avez-vous dégusté ? » ILY est le seul à utiliser des termes qui ne sont pas familiers pour ses pairs, notons à titre d'exemple le mot « fade ». Cette fois, l'enseignant a félicité l'élève concerné et il lui a demandé d'expliquer à ses pairs le sens du mot qu'il a utilisé. A ce niveau-là, nous remarquons qu'ILY était très fier et content. Il n'était pas indifférent à sa réussite comme la première fois, ce qui pourrait être dû au fait que l'enseignant a souligné ses forces, c'était une manière de le complimenter. Cela pourra contribuer à développer la VD1 et la VD2 (cf. les grilles d'observation pages 181, 182, 183 et 184).

Voyons le cas d'un autre élève, pendant les pré-observations, KAR, enfant appartenant au groupe expérimental, a oublié son texte de lecture à la maison. L'enseignante ne l'a pas remarqué, et KAR n'a pas demandé à son pair de mettre son texte de lecture au milieu du pupitre pour qu'il puisse suivre. Ce qui peut montrer que KAR ne participe pas à la vie de la classe, il n'est pas impliqué dans les tâches à réaliser. En nous basant sur nos grilles d'observation nous pourrions souligner que ce sont des signes de démotivation. En plus, dans le cadre d'une autre activité mais toujours dans la même classe et auprès du même public, KAR ne répond pas aux consignes communiquées par l'enseignant, il a tendance à faire ce qu'il a envie sans prendre en considération les consignes données. Notons à titre d'exemple qu'au lieu de résoudre l'exercice, il a passé toute la séance à jouer avec son crayon. Ce qui pourrait être dû au fait que les activités ne sont pas adaptées à son mode de pensée et à son mode d'apprentissage. D'où la nécessité d'adapter le travail et de simplifier la tâche afin de mettre l'objet d'apprentissage à sa portée et en faciliter l'assimilation (*ibid.*). L'enseignant doit donc s'assurer que les activités et les apprentissages proposés à l'enfant présentent des défis raisonnables, ni trop faciles (pour éviter le désintéressement) ni trop ardues (pour maintenir la motivation) (*ibid.*).

Lors des post-observations KAR n'a pas toléré qu'il soit aidé par ses pairs pour résoudre un problème ou répondre à une consigne. Il est devenu persévérant dans la réalisation d'une tâche malgré la difficulté, il a essayé de faire ce qui est demandé pour progresser dans l'activité. Ce qui n'était pas le cas dans les pré-observations. A présent, quand il a une difficulté ou qu'il n'arrive pas à comprendre la consigne, il demande l'aide de l'enseignant « maitresse je n'ai pas compris ».

Ce progrès au niveau du comportement nous confirme les résultats présentés ci-dessus.

Nous avons consacré deux parties (10 et 11) à comparer les résultats d'une part des deux groupes enseignants et de l'autre ceux du groupe EDI. Etant donné que cette recherche vise à tester l'efficacité de la formation des enseignants, il nous semble important de procéder à un rapprochement entre l'évolution de l'élève inclus en fonction de celle de son professeur, afin de savoir si l'enseignant et l'apprenant ont progressé de manière similaire. Cela contribue à savoir si les gestes professionnels adoptés par l'enseignant ont des répercussions sur le comportement de l'EDI inclus en classe. Pour mettre en place cette

étape, nous avons sélectionné les deux classes accueillant plusieurs EDI, et avons pris en considération les résultats des deux, car ils sont les seuls à inclure plusieurs EDI dans leur classe. Nous avons décidé d'inclure dans notre étude le résultat de leurs élèves. C'est ce dont il sera question dans la partie suivante.

12 L'évolution de l'élève en fonction de l'évolution de l'enseignant

Dans ce chapitre nous envisageons faire une comparaison entre l'évolution des enseignants expérimentaux et celle des élèves de leurs classes. Pour mettre la démarche en place, nous avons choisi les classes qui contiennent plus qu'un élève présentant une déficience intellectuelle (EDI) inclus. Il y en a deux, la première accueillant trois EDI, et la deuxième incluant deux EDI. Dans chacune, l'intervention éducative est faite par un seul enseignant.

Il s'avère important de signaler que dans cette partie les sujets sont appelés par des diminutifs et non pas par des chiffres comme dans les tableaux déjà présentés ci-dessus. Cela contribuera à rendre la présentation plus claire.

12.1 L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant AME

Dans cette partie nous exposerons les résultats des trois élèves inclus dans la classe de l'enseignant AME appartenant au groupe expérimental, ainsi que l'évolution effectuée par ce dernier lors des pré et post-observation.

Dans le tableau (37) ci-dessous, nous comparons l'évolution de l'élève KAR sur les quatre variables : l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition ; entre les pré-observations et les post-observations.

Tableau 37 : les variables dépendantes de l'élève KAR

		Elève KAR
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	6,00
Post-observation	Occurrences	10,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	2,00
Post-observation	Occurrences	9,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	3,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	0,00
TOTAL	Pré-observation	8,00
	Post-observation	22

Nous remarquons qu'au niveau de la VD1 le total d'items observés dans les pré-observations est de 6, ce taux augmente dans les post-observations pour atteindre 10 items.

De même, pour la VD2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations où le nombre d'items est de 2 et post-observation où le nombre d'items est de 9. Ce progrès est encore visible au niveau de la VD3, le nombre d'items a augmenté de 0 pour arriver à 3. Par contre ce n'est pas le cas de la VD4, où le résultat est stable entre les pré et les post-observations. Dans la globalité de ces résultats nous pourrions souligner un progrès entre le total des VD lors des pré-observations qui est 8 et le total des VD dans les post-observations qui est de 22. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 2.75.

Comparons à présent dans le tableau 38 l'évolution de l'élève ROM sur les mêmes variables : l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition ; entre les pré-observations et les post-observations.

Tableau 38 : les variables dépendantes de l'élève ROM

		Elève ROM
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	8,00
Post-observation	Occurrences	12,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	6,00
Post-observation	Occurrences	16,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	2,00
Post-observation	Occurrences	6,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	0,00
TOTAL	Pré-observation	16,00
	Post-observation	34

Nous soulignons qu'au niveau de la VD1 le total d'items observés dans les pré-observations est de 8, ce taux augmente dans les post-observations pour atteindre 12 items. De même, pour la VD2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations où le nombre d'items est de 6 et post-observation où le nombre d'items est de 16. Ce progrès se retrouve au niveau de la VD3, le nombre d'items a augmenté de 2 pour atteindre 6. Par contre ce n'est pas le cas de la VD4, où le résultat est stable. Dans la globalité de ces résultats nous pourrions souligner un progrès entre le total des VD lors des pré-observations qui est 16 et

le total des VD dans les post-observations qui est 34. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 2.12.

Pour récapituler, comparons les résultats de l'élève KAR et ROM, la différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation pour l'élève KAR est de 14 ; tandis que pour l'élève ROM la différence est de 18. Le nombre d'items observés auprès des deux élèves (KAR et ROM) a augmenté entre les pré et les post-observations.

Dans le tableau (39) ci-dessous nous montrons l'évolution de l'élève MAR sur les quatre variables : l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition ; entre les pré-observations et les post-observations.

Tableau 39 : Les variables dépendantes de l'élève MAR

		élève MAR
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	4,00
Post-observation	Occurrences	10,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	4,00
Post-observation	Occurrences	9,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	4,00
Post-observation	Occurrences	4,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	0,00
TOTAL	Pré-observation	12,00
	Post-observation	23

Nous notons qu'au niveau de la VD1 le total d'items observés dans les pré-observations est de 4, ce taux augmente dans les post-observations pour atteindre 10 items. De même, pour la VD2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations où le nombre d'items est de 4 et post-observation où le nombre d'items est de 9. Par contre au niveau de la VD3 et VD4 le résultat est stable entre les pré et les post-observations. Dans la globalité de ces résultats nous soulignons un progrès entre le total des VD lors des pré-observations qui est 12 et le total des VD dans les post-observations qui est 23. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 1.9.

Pour résumer, nous remarquons que les trois élèves : KAR, ROM et MAR ont progressé entre les pré-observations et les post-observations. . Le coefficient de progrès de chaque élève à part varie entre 1.9 et 2.75 et donc, le progrès effectué entre les pré-observations et les post-observations n'est pas le même auprès des trois élèves concernés. Nous remarquons que le nombre d'items observés pour la VD4 « la métacognition » est resté stable et nul auprès des trois élèves. Tandis que pour les autres variables nous notons une évolution positive entre les pré et les post-observations dans chaque cas.

Ce groupe est inclus dans la même classe chez l'enseignant AME. Voyons maintenant l'évolution de ce dernier entre les pré et les post-observations.

Dans le tableau (40) ci-dessous nous exposons les résultats des pré et post-observations de l'enseignant AME au niveau des variables : l'approche relationnelle de l'estime de soi, l'approche relationnelle de la motivation, la facilitation du transfert et le développement des stratégies métacognitives.

Tableau 40 : les variables indépendantes de l'enseignant AME

		Enseignant AME
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	12,00
Post-observation	Occurrences	30,00
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	3,00
Post-observation	Occurrences	14,00
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	7,00
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	6,00
TOTAL	Pré-observation	15,00
	Post-observation	57,00

Nous remarquons qu'au niveau de la VI1 le total d'items observés dans les pré-observations est de 12, ce taux augmente dans les post-observations pour atteindre 30 items. De même, pour la VI2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations où le nombre d'items est 3 et post-observation où le nombre d'items est de 14. C'est également le cas pour la VI3, le nombre d'items a augmenté de 0 pour atteindre 7 items. Le même progrès est visible au niveau de la VI4 où le nombre d'items passe de 0 lors des pré-observations à 6 items lors des post-observations. Au total nous soulignons un progrès entre le total des VI lors des pré-observations qui est 15 et le total des VI dans les post-observations qui est 57. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 3.8.

En guise de récapitulation des résultats en lien avec l'enseignant AME et ses trois élèves, un progrès est à souligner au niveau de toutes les variables que ce soit pour les variables

indépendantes et les variables dépendantes, à l'exception cependant de VD4 « la métacognition ». Ce qui peut souligner que la formation des enseignants a des effets positifs non seulement sur la nature d'intervention des enseignants mais aussi sur le rendement des élèves. Cette idée sera développée davantage dans la partie 12.3.

12.2 L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant PER

Dans cette partie nous présenterons les résultats des deux élèves inclus dans la classe de l'enseignant PER appartenant au groupe expérimental, ainsi que l'évolution effectuée par ce dernier lors des pré et post-observation.

Dans le tableau (41) ci-dessous nous montrons l'évolution de l'élève JOS sur les quatre variables : l'estime de soi, la motivation, le transfert et la métacognition ; entre les pré-observations et les post-observations.

Tableau 41 : Les variables dépendantes de l'élève JOS

		Elève JOS
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	6,00
Post-observation	Occurrences	6,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	5,00
Post-observation	Occurrences	14,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	4,00
Post-observation	Occurrences	11,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	1,00
TOTAL	Pré-observation	15,00
	Post-observation	32,00

Nous remarquons qu'au niveau de la VD1 le total d'items observés dans les pré-observations et les post-observations est le même, 6 items, à ce niveau-là le résultat est stable. Tandis que, pour la VD2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations, où le nombre d'items est 5, et post-observation où le nombre d'items est passé à 14. De même, au niveau de la VD3 le nombre d'items observés dans les pré-observations est 4, ce taux augmente pour atteindre 11 items. Un progrès est à noter au niveau de la VD4, le nombre d'items passe de 0 dans les pré-observations pour atteindre 1 seul item. Dans la globalité de ces résultats nous soulignons un progrès entre le total des VD lors des pré-observations qui est 15 et le total des VD dans les post-observations qui est 32. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 2.13.

Tableau 42 : Les variables dépendantes de l'élève DES

		Elève DES
Estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	6,00
Post-observation	Occurrences	6,00
Motivation		
Pré-observation	Occurrences	8,00
Post-observation	Occurrences	13,00
Transfert		
Pré-observation	Occurrences	4,00
Post-observation	Occurrences	10,00
Stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	0,00
Post-observation	Occurrences	0,00
TOTAL	Pré-observation	18,00
	Post-observation	29,00

Dans le tableau 42, nous exposons l'évolution de l'élève DES lors des pré et post-observations. Nous remarquons qu'au niveau de la VD1 le total d'items observés dans les pré-observations et les post-observations est le même 6 items, à ce niveau-là le résultat est stable. Tandis que, pour la VD2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations, où le nombre d'items est 8, et post-observation où le nombre d'items est de 13. De même, au niveau de la VD3 le nombre d'items observés dans les pré-observations est de 4, ce taux augmente pour atteindre 10 items. Au niveau de la VD4, le nombre d'items est stable dans les deux observations. Dans la globalité de ces résultats nous soulignons un progrès entre le total des VD lors des pré-observations qui est 18 et le total des VD dans les post-observations qui est 29. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 1.6.

Pour récapituler, comparons les résultats de l'élève JOS et DES, la différence entre les résultats de la pré-observation et de la post-observation pour l'élève JOS est de 17, avec un coefficient de progrès de 2.13. Tandis que pour l'élève DES la différence est de 11, avec un coefficient de progrès de 1.6. Le nombre d'items observés auprès des deux élèves (JOS et DES) a augmenté entre les pré et les post-observations. Toutefois, à l'exception de la VD1 où le résultat est stable, le progrès effectué entre les pré-observations et les post-observations n'est pas le même auprès de ces deux élèves, bien que le nombre d'items observés pour les quatre variables auprès de JOS et DES soit sensiblement identique.

Ce groupe est inclus dans la même classe chez l'enseignant PER. Passons maintenant à l'évolution de ce dernier entre les pré et les post-observations.

Dans le tableau (43) ci-dessous nous exposons les résultats des pré et post-observations de l'enseignant PER au niveau des variables : l'approche relationnelle de l'estime de soi, l'approche relationnelle de la motivation, la facilitation du transfert et le développement des stratégies métacognitives.

Tableau 43 : les variables indépendantes de l'enseignant PER

		Enseignant PER
Approche relationnelle de l'estime de soi		
Pré-observation	Occurrences	9,00
Post-observation	Occurrences	18,00
Travail de la motivation		
Pré-observation	Occurrences	9,00
Post-observation	Occurrences	14,00
Facilitation du transfert		
Pré-observation	Occurrences	1,00
Post-observation	Occurrences	7,00
Développement des stratégies métacognitives		
Pré-observation	Occurrences	3,00
Post-observation	Occurrences	6,00
TOTAL	Pré-observation	22,00
	Post-observation	45,00

Nous remarquons qu'au niveau de la VI1 le total d'items observés dans les pré-observations est de 9, ce taux augmente dans les post-observations pour atteindre 18 items. De même, pour la VI2 une évolution positive est à noter entre les pré-observations où le nombre d'items est 9 et post-observation où le nombre d'items est de 14. De même, pour la VI3 le nombre d'items a augmenté de 1 pour atteindre 7 items. Le même progrès est visible au niveau de la VI4 où le nombre d'items passe de 3 lors des pré-observations à 6 items lors des post-observations. Au total nous soulignons un progrès entre le total des VI lors des pré-observations qui est 22 et le total des VI dans les post-observations qui est 45. L'évolution entre les deux résultats est multipliée par 2.04.

Pour conclure, nous croisons les résultats de l'enseignant avec ses deux élèves afin de souligner leur évolution. Un progrès est à souligner au niveau de toutes les variables que ce

soit pour les variables indépendantes et les variables dépendantes. Ce qui peut justifier le lien entre l'intervention de l'enseignant et le rendement de l'élève, dans la mesure où tous deux évoluent plus ou moins de la même façon. Nous développerons cette idée dans la partie 11.3.

12.3 Une comparaison entre les résultats de l'enseignant et de l'élève

Les deux parties présentées ci-dessus, nous permettent de souligner que les élèves et les enseignants ont progressé pendant les post-observations. De ce fait, nous pourrions stipuler que la formation des enseignants a des répercussions positives sur le rendement des enseignants et sur celui des élèves.

Les deux figures 14 et 15 présentées ci-dessous nous permettent de visualiser le progrès entre les pré et les post-observations de l'enseignant et de ses élèves.

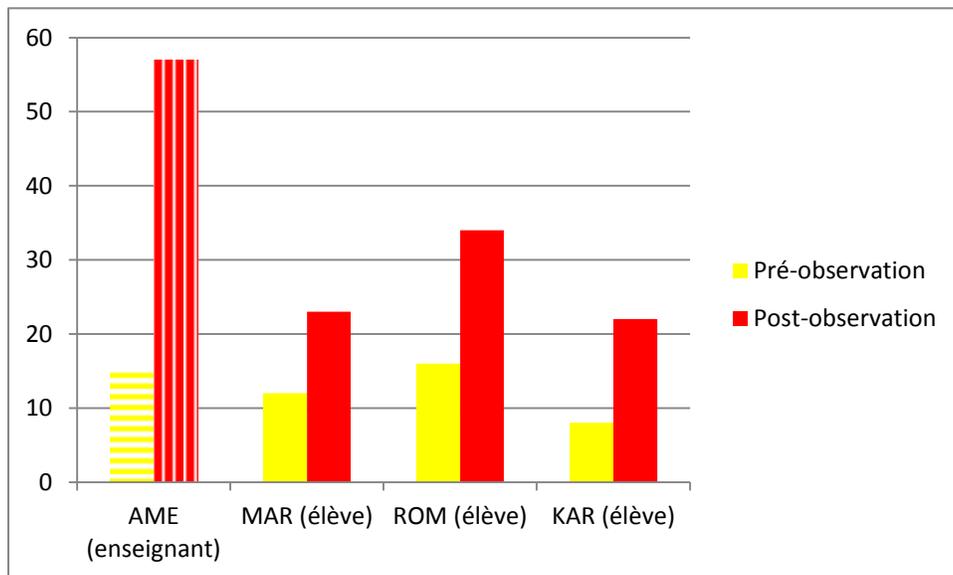


Figure 14 : une comparaison entre les résultats de l'enseignant AME et ses trois élèves

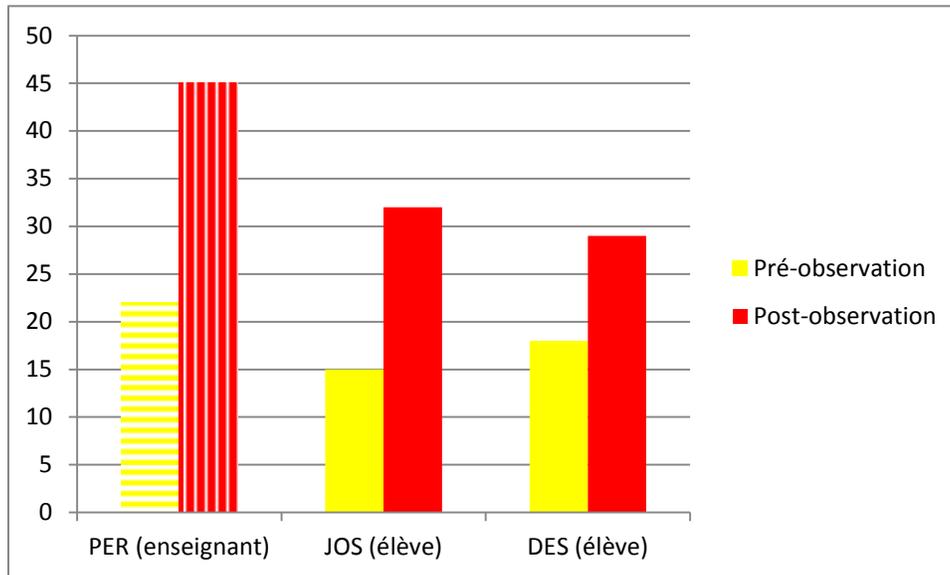


Figure 15 : une comparaison entre les résultats de l'enseignant PER et ses deux élèves

Il est important de noter que les élèves n'ont pas progressé de la même façon. Leurs évolutions, entre les pré-observations et les post-observations, varient entre 1.60 et 2.75. Cette différence au niveau du progrès peut être due à plusieurs facteurs ; notons à titre d'exemple : les facteurs propres aux enfants, les facteurs socioculturels et le parentage, etc. (Connor & Morrison, 2006).

En ce qui concerne les facteurs propres aux enfants : n'oublions pas que la population, concernée dans le cadre de cette recherche, présente une déficience intellectuelle, et donc comme déjà exposé dans la partie 2.6.1 (cf. page 73) les caractéristiques cognitives jouent un rôle important dans la réussite et le rendement scolaire des EDI. Ce dernier est affecté par ces caractéristiques, selon Legendre (2005), car il représente le « degré de réussite d'un sujet ou d'un ensemble de sujets en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études ou encore comme la qualité et quantité du travail d'un sujet, ou un groupe de sujets, en situation pédagogique » (Doucet, Utzschneider & Bourque, 2009, page 230).

Quant au deuxième élément, les facteurs socioculturels, ils englobent les effets de la pauvreté, de l'appartenance ethnique et de la communauté. Ce sont des facteurs distaux, qui sont associés à la réussite scolaire des enfants. A ce niveau-là, notons que les EDI inclus

appartiennent à une population d'immigrés en France. Lors des observations effectuées nous avons remarqué que les élèves ont des difficultés à s'exprimer en français. Or, la langue est un des éléments fondamentaux permettant l'intégration sociale d'une personne dans sa société (Van Avermaet, 2006). Les enfants issus d'un milieu défavorisé ne possèdent souvent pas les aptitudes linguistiques nécessaires pour occuper dans la société la place que celle-ci attend d'eux. Il est important de noter que l'une des principales raisons de leurs « difficultés linguistiques » réside dans le fait qu'ils n'utilisent pas la « langue d'enseignement » à la maison (*ibid.*).

A l'égard du dernier facteur, le processus d'apprentissage d'un enfant n'est pas uniquement lié aux mécanismes cognitifs mais est aussi fonction d'une dynamique émotive, soit les attitudes et l'intérêt que manifestent les parents à l'égard de l'apprentissage et des résultats scolaire (Doucet, Utzschneider & Bourque, 2009). La participation parentale à l'éducation des enfants est considérée comme un droit en France. Ces droits appellent aux responsabilités et ces responsabilités prennent la forme de trois activités en termes de participation parentale dans les pays de l'OCDE :

- 1- Le soutien psychosocial – le soutien que les écoles fournissent aux familles, peut être sous la forme d'éducation parentale ;
- 2- La communication entre l'école et la maison ;
- 3- La participation parentale au travail de l'école, dans la classe et à la maison.

De nombreuses études ont mis en évidence les liens positifs entre la participation des parents et le rendement scolaire des élèves. Pour Van Peteghem (2006), dans le contexte scolaire, lorsqu'on parle de participation parentale, on entend surtout la façon dont un parent prend part à la scolarisation de ses enfants (Doucet, Utzschneider, & Bourque, 2009).

Selon Potvin et al., (1999), les formes de participation parentale peuvent varier. Elles comprennent, par exemple, la préparation de l'enfant à l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et des assemblées générales (Doucet, Utzschneider & Bourque, 2009).

Les trois facteurs cités ci-dessus peuvent justifier le décalage entre les résultats des élèves. Car, même s'ils reçoivent le même enseignement auprès du même enseignant, il est important de ne pas oublier que les facteurs propres à l'enfant, les facteurs socioculturels et le facteur parental ne sont pas identiques pour tous les élèves. A ces niveaux-là, chaque enfant a sa propre histoire et son propre parcours, ce qui peut faire la différence.

13 Conclusion générale du chapitre 3

Nous avons consacré le chapitre 4 à présenter les résultats de la recherche que nous avons menée. En premier lieu, une comparaison des résultats des groupes enseignants expérimentaux et témoins (cf. partie 10) a été faite. Nous avons constaté que le groupe expérimental a progressé au niveau des quatre variables indépendantes, contrairement au groupe témoin qui a évolué négativement au niveau de la VI1, tandis que le résultat de la VI2 est resté stable. Concernant la troisième et la quatrième variable dépendante, les deux groupes ont progressé plus ou moins de la même façon. Cependant, le progrès du groupe expérimental est statistiquement plus significatif que celui du groupe témoin (cf. tableau 44).

Tableau 44: synthèse du résultat des pré- et post-observation des enseignants

		Gr. expérimental	Gr. témoin
Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1)			
Pré-observation	Occurrences	101,00	23,00
	<i>Moyenne</i>	7,21	5,75
Post-observation	Occurrences	178,00	19,00
	<i>Moyenne</i>	12,71	4,75
Travail de la motivation (VI2)			
Pré-observation	Occurrences	70,00	23,00
	<i>Moyenne</i>	5,00	5,75
Post-observation	Occurrences	99,00	23,00
	<i>Moyenne</i>	7,70	5,75
Facilitation du transfert (VI3)			
Pré-observation	Occurrences	17,00	1,00
	<i>Moyenne</i>	1,21	0,25
Post-observation	Occurrences	60,00	4,00
	<i>Moyenne</i>	4,29	1,00
Développement des stratégies métacognitives (VI4)			
Pré-observation	Occurrences	12,00	1,00
	<i>Moyenne</i>	0,86	0,25
Post-observation	Occurrences	45,00	5,00
	<i>Moyenne</i>	3,21	1,25

Les données brutes figurent sur une première ligne et permettront la comparaison directe des occurrences sur chaque variable et chaque groupe. La seconde ligne donne une moyenne, calculée de la façon suivante : le nombre d'occurrences est divisé par l'effectif du groupe et par le nombre d'observations. Par exemple, pour le groupe expérimental, lors des pré-observations, les 101 cas d'observation de comportements magistraux visant à améliorer l'estime de soi des élèves ont été divisés par 7 (effectif du groupe) puis par 2 (puisque nous avons procédé à deux pré-observations). Le résultat de 7,21 ainsi obtenu correspond alors au nombre moyen de comportements relatifs à cette variable observés sur un enseignant lors d'une séquence. La donnée ainsi construite nous permettra de comparer les évolutions entre les deux groupes en évitant les difficultés d'interprétation dues à la différence de leurs effectifs respectifs et, le cas échéant, à la faiblesse numérique des informations recueillies.

Comparons pour commencer les évolutions entre pré- et post-observation sur l'ensemble des variables explorées. L'évolution du groupe expérimental est statistiquement très significative ($\chi^2 = 13,78$, TS à P.01) alors que celle du groupe témoin ne l'est pas ($\chi^2 = 4,76$, NS, avec il est vrai deux cellules à faibles effectifs). La formation semble avoir porté ses fruits dans les domaines travaillés et ce jusqu'à pouvoir faire la preuve non seulement d'une prise de conscience, mais aussi d'un début de traduction dans les pratiques quotidiennes.

Nous pouvons préciser nos résultats en envisageant successivement chacune des quatre dimensions retenues. Une première comparaison Groupe expérimental / Groupe témoin sur les évolutions pré / post, focalisée sur l'approche relationnelle de l'estime de soi, mène à un χ^2 égal à 5,30, significatif à P.05. Un progrès est ici perceptible, impression renforcée par l'examen des moyennes par enseignant par séquence : alors que les deux populations présentent initialement des fréquences proches (7,21 vs 5,75), le groupe expérimental évolue positivement en augmentant son score de plus de 5 points, quand le groupe témoin régresse. L'analyse du travail de la motivation conduit à un résultat similaire bien que plus nuancé. Aucune différence statistiquement significative ne peut en effet être constatée ($\chi^2 = 1,08$, NS). Mais, si les moyennes originelles sont quasi identiques (5 vs 5,75), seul le groupe expérimental progresse, une fois encore, alors que le groupe témoin stagne. Si l'on

agrège les deux variables ressortant au domaine affectif, le khi² est encore significatif (6,07, à P.05).

Passons au travail des caractéristiques cognitives des EDIL. Les tests statistiques sont inopérants compte-tenu de la faiblesse numérique des pré-tests dans le groupe témoin. Mais c'est là déjà une indication : les moyennes de l'une et l'autre variables y sont d'emblée inférieures à celles des enseignants qui vont suivre la formation. A l'issue de celle-ci, les écarts se sont creusés, le groupe expérimental augmentant à chaque fois d'avantage son score (3 vs 0,75 points ; 2,5 vs 1 points).

L'impression générale dégagée en introduction à cette première analyse est confirmée dans l'enquête de détail, une formation longitudinale articulée selon des modes de travail et de regroupement complémentaires aboutit à des résultats perceptibles sur la population accompagnée.

Le tableau 44 (cf. page 242) constitue un compte-rendu des résultats des pré- et post-observations des comportements des deux groupes enseignants en lien avec les quatre variables indépendantes. Il explicite clairement l'évolution citée ci-dessus.

En deuxième étape, nous avons dédié un chapitre à la comparaison des résultats du groupe élève expérimental et témoin (cf. partie 11). Il contient deux sous-parties, dont la première a exposé la moyenne des variables dépendantes du groupe expérimental et du groupe témoin. Cette partie a montré que le groupe expérimental des élèves a progressé de façon statistiquement significative ce qui n'est pas le cas du groupe témoin.

La deuxième sous-partie avait pour objectif de souligner l'évolution de chaque variable dépendante des deux groupes. Concernant la VD1, la VD3 et la VD4 les deux groupes ont progressé mais le coefficient du groupe expérimental est plus significatif. Tandis que pour la VD2, le groupe expérimental a évolué positivement ce qui n'est pas le cas du groupe témoin (cf. tableau 45).

Tableau 45 : synthèse du résultat des pré- et post-observation des EDIL

		Gr. expérimental	Gr. témoin
Estime de soi (VD1)			
Pré-observation	Occurrences	67,00	16,00
	<i>Moyenne</i>	6,70	8,00
Post-observation	Occurrences	92,00	18,00
	<i>Moyenne</i>	9,20	9,00
Motivation (VD2)			
Pré-observation	Occurrences	84,00	24,00
	<i>Moyenne</i>	8,40	12,00
Post-observation	Occurrences	120,00	22,00
	<i>Moyenne</i>	12,00	11,00
Transfert (VD3)			
Pré-observation	Occurrences	45,00	9,00
	<i>Moyenne</i>	4,50	4,50
Post-observation	Occurrences	102,00	12,00
	<i>Moyenne</i>	10,20	6,00
Stratégies métacognitives (VD4)			
Pré-observation	Occurrences	5,00	1,00
	<i>Moyenne</i>	0,50	0,50
Post-observation	Occurrences	16,00	2,00
	<i>Moyenne</i>	1,60	1,00

Le tableau 45 révèle tous les résultats des pré- et post-observations des comportements des deux groupes d'EDI en lien avec les quatre variables dépendantes. Il montre clairement l'évolution communiquée ci-dessus.

La recherche d'évolutions induites en conséquence dans les comportements des élèves cette fois est sans doute plus délicate, tant les délais de l'étude et les effectifs touchés rendent difficile le repérage de phénomènes suffisamment massifs pour être statistiquement significatifs. C'est cependant ce à quoi nous allons nous atteler dans ce qui suit.

Comme nous pouvions le prévoir, les résultats sont peu significatifs au plan statistique. Nous essaierons donc tout au plus d'identifier quelques tendances qui semblent raisonnablement pouvoir en être dégagées. La comparaison d'ensemble pré / post aboutit

toutefois à un χ^2 faiblement significatif (7,24, P.10) dans le cas du groupe expérimental : le nombre des comportements attendus de la part des élèves inclus croît sensiblement dans les classes des enseignants formés, alors que rien de tel n'est perceptible chez leurs camarades ($\chi^2 = 0,81$, NS).

Si nous reprenons séparément chacune des quatre variables dépendantes de notre étude, quelques pistes peuvent être dégagées au moyen de comparaisons des évolutions entre les deux groupes. S'agissant des comportements témoignant d'une meilleure estime de soi ($\chi^2 = 0,28$, NS), il apparaît que si le groupe expérimental présentait initialement une moyenne un peu plus faible (6,7 vs 8), il avait comblé son retard à l'issue de l'expérimentation (9,2 vs 9). Le même phénomène, amplifié ($\chi^2 = 1,85$, NS), s'observe sur les signes de motivation (pré-observation : 8,4 vs 12 ; post-observation : 12 vs 11).

Cela reste vrai pour les compétences de transfert ($\chi^2 = 1,26$, NS), où l'on passe de moyennes identiques au départ à un avantage de plus de quatre points pour le groupe expérimental (10,2 vs 6). Les stratégies métacognitives constituent la dimension qui évolue le moins ($\chi^2 = 0,12$, NS), comme dans le cas des enseignants d'ailleurs, mais avec là encore un avantage final pour les élèves des classes expérimentales (1,6 vs 1).

Après cette revue des résultats, il est temps de noter que le nombre d'items insérés dans les grilles d'observation (cf. page 181 à 191) n'est pas le même, ni pour les variables indépendantes ni pour les variables dépendantes. Cela peut justifier le décalage entre les résultats des variables. A titre d'exemple, relevons ici le nombre d'items mentionnés dans la grille d'observation : pour la VI1, il est de 23 tandis que dans la VD1, il est de 7 ; pour la VI2, il est de 9 tandis que pour la VD2, ce nombre passe à 13 ; pour la VI3, le nombre d'item est de 5 et pour la VD3, il est de 7. Enfin, dans la VI4, il y a 9 items, tandis que pour la VD4, il y en a 15.

Ajoutons que le nombre des participants des enseignants du groupe expérimental et des enseignants du groupe témoin n'est pas le même, le premier contient sept enseignants tandis que seuls deux enseignants appartiennent au groupe témoin. De même pour les groupes des élèves, dix participants appartiennent au groupe expérimental et deux dépendent du groupe témoin. De ce fait, dans les deux groupes (enseignants et élèves) il y a un décalage entre les effectifs de la population cible de notre recherche. Une faiblesse des

effectifs est à souligner surtout au niveau des groupes témoins. Nous analyserons ces idées en détail dans la conclusion de la thèse.

L'objectif de cette recherche est de tester les effets de la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des EDI. Une comparaison est élaborée entre les évolutions réalisées par le groupe expérimental et le groupe témoin dans leurs interventions auprès des élèves en question. Le plan de recherche comprend plusieurs temps de mesure. Il implique quatre variables indépendantes (approche relationnelle de l'estime de soi, approche relationnelle de la motivation, facilitation du transfert et développement des stratégies métacognitives) et quatre variables dépendantes (estime de soi, motivation, transfert et stratégies métacognitives).

Cette comparaison et ces analyses ont été menées dans le but de vérifier l'hypothèse selon laquelle la formation des enseignants améliore l'apprentissage de l'EDI inclus dans une classe régulière. Leurs résultats ont mis en évidence que les enseignants expérimentaux ont fait significativement plus de progrès entre les pré et les post-observations. Ce qui n'est pas le cas des enseignants témoins.

- Vérification de la première hypothèse « l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'EDI contribue à l'amélioration de l'estime de soi de l'enfant » :

Pour tester cette hypothèse deux grilles d'observation ont été élaborées une en lien avec la VI1 « approche relationnelle de l'estime de soi » (cf. page 153) et l'autre en lien avec la VD1 « estime de soi » (cf. page 154). Les indicateurs retenus pour cette hypothèse figurent dans les grilles d'observation (cf. pages 181 et 183). Au regard des analyses statistiques en lien avec la VI1 (cf. partie 10.2.1) le rapprochement entre les deux groupes expérimental et témoin, concernant la VI1, révèle un χ^2 égal à 5,30, significatif à P.05. Une évolution positive se dessine, impression renforcée par l'épluchage des moyennes par enseignant par séquence : les deux populations présentent à l'origine des fréquences proches (7,21 vs 5,75), mais le groupe expérimental progresse en améliorant son score de plus de 5 points, alors que le groupe témoin régresse. Lors de l'analyse statistique en lien avec la VD2 (cf. partie 11.3.1), le groupe expérimental va de l'avant avec un coefficient de 1.37. De même, pour le groupe témoin qui évolue positivement mais avec un coefficient de 1.12. Quant aux

comportements relevant d'une meilleure estime de soi ($khi^2 = 0,28$, NS), ils révèlent que si le groupe expérimental présentait initialement une moyenne un peu plus faible (6,7 vs 8), il avait comblé son retard au terme de l'expérimentation (9,2 vs 9).

Nous pouvons souligner que la formation des enseignants sur l'approche relationnelle de l'estime de soi (VI1) fortifie l'estime de soi de l'EDI (VD1). Au regard des résultats, nous estimons que la première hypothèse est justifiée.

- Vérification de la deuxième hypothèse « l'approche relationnelle motive l'EDI vis-à-vis de son apprentissage » :

Pour tester cette hypothèse deux grilles d'observation ont été élaborées une en lien avec la VI2 « approche relationnelle de la motivation » (cf. page 156) et l'autre en lien avec la VD2 « la motivation » (cf. page 157). Les indicateurs retenus pour cette hypothèse sont cités dans les grilles d'observation (cf. pages 184 et 185). A l'égard des analyses statistiques en lien avec la VI2 (cf. partie 10.2.2) la comparaison entre les deux groupes expérimental et témoin obtient un résultat comparable à celui de la VI1, avec cependant quelques nuances. En effet, si on ne peut relever de différence statistiquement significative ($khi^2 = 1,08$, NS), et si les moyennes initiales sont pratiquement identiques (5 vs 5,75), seul le groupe expérimental évolue positivement. Quant aux variables dépendantes relatives au domaine affectif, le khi^2 est encore significatif (6,07, à P.05). Le même phénomène, accru ($khi^2 = 1,85$, NS), s'observe sur les signes de motivation (pré-observation : 8,4 vs 12 ; post-observation : 12 vs 11). Toutefois, il est important de noter que le progrès au niveau de la moyenne effectué par le groupe expérimental est multiplié par 1.4. Tandis que pour le groupe témoin aucune évolution n'est à mentionnée.

Nous révélons que la formation des enseignants sur « l'approche relationnelle de la motivation » (VI2), améliore la motivation de l'EDI dans son apprentissage (VD2). Ces résultats indiquent la justification de la deuxième hypothèse.

- Vérification de la troisième hypothèse « le développement des stratégies métacognitives améliore les apprentissages de l'EDI » :

Pour tester cette hypothèse deux grilles d'observation ont été élaborées une en lien avec la VI3 « les stratégies métacognitives » (cf. page 158) et l'autre en lien avec la VD3 « la métacognition » (cf. page 159). Les indicateurs retenus pour cette hypothèse sont exposés dans les grilles d'observation (cf. pages 187 et 188). Par rapport aux analyses statistiques en lien avec la VI3 (cf. partie 10.2.3) la comparaison entre le Groupe expérimental / Groupe témoin sur les évolutions pré / post, portant sur les stratégies métacognitives (VI3) montre un progrès d'un coefficient de 3,5 pour le groupe expérimental et une évolution positive multipliée par 4 pour le groupe témoin. Les tests statistiques sont infructueux en raison de la faiblesse numérique des pré-tests dans le groupe témoin. Mais ce point est en soi une indication : les moyennes des variables y sont d'emblée inférieures à celles des enseignants qui vont suivre la formation. A l'issue de celle-ci, l'écart s'est accru, le groupe expérimental augmentant à chaque fois d'avantage son score (3 vs 0,75 points ; 2,5 vs 1 points). La même remarque est à noter auprès du groupe expérimental élève en lien avec les VD3 « la métacognition ».

Nous relevons que la formation des enseignants sur « les stratégies métacognitives » (VI3) a des effets positifs sur l'apprentissage de « la métacognition » auprès de l'EDI (VD3). Ces résultats permettent de mentionner que la troisième hypothèse est pratiquement justifiée.

- Vérification de la quatrième hypothèse « amener l'EDI à transférer un savoir acquis améliore les apprentissages de l'EDI » :

Pour tester cette hypothèse deux grilles d'observation ont été élaborées une en lien avec la VI4 « la facilitation du transfert » (cf. page 160) et l'autre en lien avec la VD4 « le transfert » (cf. page 160). Les indicateurs retenus pour cette hypothèse figurent dans les grilles d'observation (cf. pages 190 et 191). Au regard des analyses statistiques en lien avec la VI4 (cf. partie 10.2.2) la comparaison entre les deux groupes sur les évolutions pré / post, concernant « la facilitation du transfert » (VI4) marque un progrès d'un coefficient de 4 pour le groupe expérimental et une évolution positive multipliée par 5 pour le groupe témoin. Encore une fois, Les tests statistiques sont inopérants compte-tenu de la faiblesse

numérique des pré-tests dans le groupe témoin, mais cela est révélateur, dans la mesure où, ici aussi, les moyennes de l'une et l'autre variables sont d'entrée de jeu inférieures à celles des enseignants qui vont suivre la formation. La même remarque est à noter auprès du groupe expérimental élève en lien avec les VD4 « le transfert ». Ces résultats permettent de mentionner que la quatrième hypothèse est plutôt justifiée.

Avant de clôturer la synthèse des résultats, nous rappelons brièvement que les modalités d'analyse sont basées sur l'analyse qualitative vu le nombre réduit de l'échantillon de cette étude. Le type de recherche qualitative n'est pas « une mode passagère mais une réponse à des besoins réels » (Poisson, 1991, page 38). Un projet de recherche qualitative en éducation dans le milieu scolaire répond ordinairement au besoin de comprendre, d'éclairer ou d'expliquer des phénomènes que l'on connaît mal ou très peu (Poisson, 1991). Les motifs qui poussent une personne à s'engager dans le long processus d'une étude sur le terrain devraient idéalement se situer au niveau de la volonté de développer de nouvelles connaissances purement et simplement. Il y a toutefois des raisons plus terre à terre (Poisson, 1991).

La recherche qualitative permet d'explicitier et de comprendre un phénomène humain et social (El Hadj, 2010). Le qualitatif se targue de profondeur, de richesse, de nuances (El Hadj, 2010, page 47). À cet égard, Deslaurier (1991) souligne que la recherche qualitative ne vise pas à généraliser les résultats obtenus à partir d'un échantillon, mais plutôt à transférer les résultats d'un contexte à un autre. Ainsi pour certains auteurs, il va de soi que les méthodes qualitatives sont les plus en mesure de saisir toute la complexité de la situation éducative (Paillé, 1994 ; Van der Maren, 1995 ; Anadòn, 2004 ; Anadòn & L'Hostie, 2001 ; Martineau, Beauchesne & Tardif, 2001 ; Mialaret, 2004 cité par El Hadj, 2010).

Finalement, les résultats de cette recherche révèlent sans équivoque l'importance de la formation des enseignants. Certains écarts entre le groupe expérimental et le groupe témoin offrent un angle d'analyse faisant ressortir l'importance de cette formation. Pour terminer il est important de préciser que ces quatre hypothèses doivent être vérifiées par des recherches ultérieures ayant des échantillons plus vastes d'enseignants intervenant

auprès des EDI inclus dans leur classe pour s'assurer qu'elles peuvent être maintenues. Si c'est le cas, elles pourront alors être considérées comme des affirmations généralistes.

CONCLUSION

Tout comme le concept du handicap a subi beaucoup de modifications à travers les siècles, la déficience intellectuelle a suivi une évolution identique. Dès la fin des années 60 et surtout au cours des années 70, un autre type d'analyse, une autre vision concernant le handicap ont vu le jour (Plaisance, 2007). La réflexion en matière de théories éducatives amènera à prendre en compte certains facteurs socio-économiques et socioculturels dans le processus de développement des difficultés des enfants, et notamment de ce qui est de plus en plus souvent appelé l'échec scolaire ; cela aboutit à remettre en question les classifications trop étroites et à reconsidérer la question de l'éducabilité (*ibid.*).

Nombre de pédagogues, inspirés par des idéaux à la fois diversifiés et convergents, affirment, depuis plus d'un siècle, que l'éducation est l'instrument fondamental de la démocratie (HEP-Bejune, 2013). En ce sens, plusieurs textes législatifs soutiennent avec plus ou moins de force l'objectif de scolariser tous les élèves, indépendamment de leurs particularités. Citons à titre d'exemple la loi du 11 février 2005 qui accorde une très grande importance à la scolarisation de l'enfant handicapé dans un milieu ordinaire, c'est-à-dire dans un établissement de l'Education Nationale, quel que soit le type de scolarisation de l'élève en question ; notons le cas de la scolarisation individuelle ou collective, etc. Sans être toujours explicite, cet idéal témoigne de motivations humanistes, sociologiques, philosophiques ou psychopédagogiques renforcées par de nouvelles réalités contemporaines et interdépendantes qu'elles soient locales ou globales. La prise en compte de ces nouvelles réalités exige une ouverture à l'autre qui passe par l'apprentissage de la solidarité (*ibid.*).

Le souci de l'éducation des enfants à besoins spéciaux était toujours présent et avec le temps les structures qui accueillent ces enfants ont subi des modifications. Ces dernières ont été couronnées par la loi du 11 février 2005 qui a organisé davantage la scolarisation de la population en question. De constantes modifications interviennent dans le but d'améliorer le système et de favoriser davantage l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles, avec leurs pairs. De ce fait, la tendance actuelle est de promouvoir une éducation dans le cadre scolaire ordinaire pour éviter la ségrégation.

Plusieurs facteurs participent à l'application et à la réussite d'un projet d'inclusion (intervenir auprès des gouvernements, sensibiliser les enseignants et enseignantes en exercice ou les parents... (Doudin & Lafortune, 2006)), entre autre la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des EBS. Notre intérêt pour la formation est basé sur plusieurs recherches qui ont été publiées et plus précisément sur les travaux de Wehmeyer et Obremski (2012) démontrant que « pour améliorer les compétences des EDIL, l'enseignant intervenant auprès d'eux doit être formé pour qu'il puisse intervenir d'une façon adaptée ». Ces professionnels mentionnent en effet de façon régulière un manque de confiance en leurs compétences dans le domaine de l'inclusion scolaire (Doré, Wagner & Brunet 1996). Il convient alors de former les enseignants de la classe ordinaire, pour qu'ils puissent intervenir d'une façon adaptée auprès des élèves en question. Leur formation est par conséquent capitale afin de promouvoir des pratiques inclusives (Doudin & Lafortune 2006). En effet comme nous l'avons examiné au chapitre consacré aux enjeux de l'inclusion (cf. parties : 3.5 et 3.6), la mise en œuvre d'un projet pareil demande une préparation à plusieurs niveaux. Nous pourrions considérer qu'aujourd'hui le principal problème que pose la scolarisation des EBS, si l'on veut aller dans le sens de l'inclusion scolaire, est celui de la formation des maîtres. Cette dernière est devenue un sujet d'actualité brûlant et une question d'importance majeure.

Le choix de faire une recherche étalée sur trois ans, traitant la formation des enseignants appelés à inclure des EBS dans leur classe, n'est pas basée seulement sur les résultats des études menées auparavant et soulignant son utilité et son importance. Mais ce sont aussi des idéaux personnels et professionnels qui ont conduit à aborder ce sujet d'étude : « Le chercheur est confronté à des croyances, représentations et idéologies où il est lui-même impliqué de manière plus ou moins consciente » (Delhomme & Meyer, 2002, page 40). Une expérience professionnelle de plusieurs années dans le secteur de l'éducation des EBS a conduit à un questionnement sur la manière dont nous, orthopédaque nous positionnions par rapport à l'éducation des élèves cibles de notre champ d'intervention. La pratique force le repositionnement en tant qu'acteur face à des besoins, des difficultés, des demandes du terrain. Allant de la formation en orthopédagogie et de valorisation personnelle, la réalité du terrain nous impose de donner ou de trouver des réponses adaptées aux besoins des enseignants intervenant auprès des EBS. Responsable

pédagogique d'un centre accueillant une centaine d'EBS et orthopédagogue dans l'élaboration d'un projet d'inclusion au sein d'une école « ordinaire », force a été de constater que si les enseignants étaient formés et outillés, cela pourrait faciliter leurs interventions auprès des enfants en question. Le sujet de l'éducation des EBS et plus particulièrement dans le cadre scolaire « régulier » touche à de nombreux domaines, dont la formation des enseignants, sujet qui nous tient à cœur. Nous avons pris la décision de nous orienter dans le champ des sciences de l'éducation et de faire une recherche sur les effets de la formation des enseignants dans la réalisation d'un projet d'inclusion. Et cela dans l'espoir d'aider les enseignants dans leur intervention auprès des EBS en général et des EDI en particulier. L'une des difficultés rencontrées dans l'application de ce projet, est le fait de respecter une certaine distance et d'intervenir sur le terrain en tant que chercheur qui observe une situation tout en restant objective. Ôter la casquette d'orthopédagogue était au début très dur et difficile à réaliser.

L'inclusion scolaire des EBS est un point qui nous préoccupe et qui nous a poussée à élaborer cette étude. Il s'agit d'un des défis majeurs d'aujourd'hui en matière d'éducation, mais aussi d'un domaine sensible qui sollicite intensément les chercheurs. A cet effet, vu la circonstance toujours brisante de la thématique concernant l'inclusion scolaire, plusieurs colloques ont été organisés ces derniers temps pour aborder ce thème. Citons notamment le colloque international « *De l'intégration à l'inclusion scolaire : Regards croisés sur les défis actuels de l'école* » qui a convié praticiens et chercheurs à un dialogue pour favoriser la mise en œuvre d'un projet qui ne reste souvent que politique à l'écart des réalités scolaires. Il a visé à réunir l'ensemble des acteurs engagés dans une réflexion inscrite au cœur de l'institution scolaire dans ses aspects tant pédagogiques que sociologiques.

Dans ce colloque les organisateurs, les intervenants et les participants sont venus de partout. Ainsi, l'intérêt de ce sujet est vu au niveau international. C'est une thématique qui interpelle tout le monde. Preuve que l'inclusion scolaire des EBS a toujours préoccupé les chercheurs sur le terrain et aujourd'hui, plus que jamais.

A mesure que le temps s'écoulait, se développaient avec une régularité constante de nouvelles pistes de réflexion, de nouveaux modes d'intervention, des difficultés et défis encore inexplorés, en lien avec l'inclusion. La prise en compte de la diversité dans la classe et à l'école, loin d'être un nouvel enjeu, semble ne plus pouvoir être occultée comme projet

de société (HEP-Bejune, 2013). Or, sa réalisation sur le terrain exige une interrelation des perspectives théoriques et pratiques pour qu'elles s'enrichissent mutuellement. Il s'agit de mieux comprendre le sens des pédagogies favorisant les apprentissages scolaires par la rencontre de la différence. Pour cela, les acteurs scolaires, les formateurs d'enseignants et les chercheurs en éducation ont tout avantage à s'ouvrir mutuellement à la réalité des uns et des autres, à la diversité des connaissances et à la complémentarité des approches (*ibid.*). L'inclusion est une question d'actualité, chaque recherche consacrée à ce domaine y compris la nôtre pourrait contribuer à avancer dans ce domaine, à trouver des réponses à certaines questions et mener une réflexion sur un sujet qui occupe le terrain. C'est l'une des forces de ce travail, nous sommes en train de faire une réflexion sur un thème où les chercheurs n'ont pas encore de réponse à toutes les questions. C'est un domaine qui est plutôt récent en sciences de l'éducation. Les résultats de cette recherche donnent quelques pistes de réflexion et contribuent à orienter les autres études vers d'autres points afin de compléter cette recherche et d'affiner ses résultats.

L'objectif dans cette étude a été de tester les effets de la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des enfants présentant une déficience intellectuelle légère (EDIL). Ce projet a été réalisé auprès d'une quinzaine d'EDIL appartenant à la classe pour l'inclusion scolaire (CLIS), que nous avons inclus dans une classe « ordinaire » avec les élèves tout-venant. Le groupe des participants à la recherche était composé de dix enseignants, répartis dans trois écoles élémentaires. Ils étaient divisés en deux groupes : le groupe expérimental qui a participé à la formation et le groupe témoin, qui ne l'a pas suivie. Nous avons donc proposé aux enseignants une formation permettant d'acquérir les gestes professionnels qui favorisent le développement de deux caractéristiques affectives de l'EDIL, l'estime de soi et la motivation, et de deux caractéristiques cognitives, la métacognition et le transfert, et nous avons ensuite procédé à la mesure des effets de la formation sur le comportement du groupe expérimental, et à la comparaison avec le comportement du groupe témoin. Pour identifier les comportements magistraux favorisant les acquis des EDIL, une grille d'observation a été construite. Chacune des caractéristiques retenues ci-dessus a été déclinée en indicateurs décrivant les comportements favorables des enseignants. La collecte d'information s'est basée sur ces grilles. L'effectif réduit de

notre échantillon nous a permis de faire deux pré-observations et deux post-observations, grâce auxquelles les résultats de cette recherche ont été dégagés.

L'enquête de terrain a cherché essentiellement à répondre à l'interrogation : Dans quelle mesure la formation des enseignants peut-elle contribuer à optimiser les chances de réussite de l'inclusion de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère dans une classe régulière? A-t-elle un effet tangible sur les capacités d'apprentissage des EDI ? C'est de cette interrogation qu'est née la thèse que nous défendons dans ce travail. A cette question structurante de départ, nous avons apporté une réponse provisoire que nous nous sommes attelée à vérifier tout au long de cette entreprise de recherche. En guise de rappel, cette réponse qui tient lieu d'hypothèse de travail s'établit de la façon suivante : la formation des enseignants améliore l'apprentissage de l'EDI inclus dans une classe régulière. Cette hypothèse est basée sur l'idée développée dans la partie théorique selon laquelle la formation des enseignants a un effet positif sur l'évolution de l'apprentissage des EBS (HELIOS II, 1996 ; Blanc, 2011 ; Dionne & Rousseau, 2006).

Partant de cette hypothèse, les données quantitatives et qualitatives obtenues ont permis de mesurer l'effet de la formation des enseignants dans la réalisation d'un projet d'inclusion, et de souligner son importance.

Cette étude a permis de comparer l'évolution des groupes expérimentaux et témoins. Les résultats obtenus pour la première hypothèse, « l'approche relationnelle entre l'enseignant et l'EDI contribue à l'amélioration de l'estime de soi de l'enfant » soulignent une évolution tangible à la fois des attitudes des professionnels et des comportements des élèves inclus du groupe expérimental. Ces résultats se croisent avec l'idée soulignée par Viau (1994) que l'attitude des enseignants a un impact significatif sur l'estime de soi des élèves. De même, ce constat rejoint l'idée de Bandura (2002) pour qui l'image positive de soi n'est pas innée en nous, mais elle se construit.

Les résultats de la deuxième hypothèse « l'approche relationnelle motive l'EDI vis-à-vis de son apprentissage », révèlent des conclusions identiques aux précédentes, à savoir qu'elles renforcent l'idée de Viau (1994) : l'attitude des enseignants a un impact significatif sur les apprentissages et la motivation des élèves. Travailler la motivation demande que certaines conditions soient remplies (McCombs, 1994).

Pour la troisième hypothèse « le développement des stratégies métacognitives améliore les apprentissages de l'EDI », les conclusions se croisent avec les recherches élaborées par Boutet, Rocque et Langevin (2006) soulignant le besoin du renforcement intellectuel dans l'intervention auprès des EDI d'où l'importance de la remédiation cognitive (Büchel & Paour, 2005 ; Académie de Lyon, 2012).

Quant à la quatrième hypothèse « amener l'EDI à transférer un savoir acquis améliore les apprentissages de l'EDI », ses résultats confirment l'idée mentionnée par Morissette (2002) : le transfert est une condition indispensable pour un apprentissage scolaire responsable et autonome. D'où la nécessité de le développer auprès des EDI d'autant plus qu'il éprouve des difficultés à ce niveau (Langevin, 1996 ; Büchel & Paour, 2005).

Nous pouvons cependant noter que l'ensemble des résultats observés apparaissent comme positifs. Que ce soit au niveau des enseignants ou à celui des EDIL, le groupe expérimental progresse toujours plus que le groupe témoin et ce, quelle que soit la paire de variables considérées. Le travail des caractéristiques affectives a semblé plus fructueux chez l'une et l'autre population, les progrès sur les compétences de transfert et les stratégies métacognitives étant plus difficiles à observer, non seulement chez les élèves, mais aussi dans les procédés d'enseignement mis en œuvre à cet effet. Les résultats de cette recherche sont positifs car la formation organisée a pris en compte les préoccupations et les besoins des enseignants, comme soulevé par Doudin et Lafortune (2006).

De même, son contenu n'est pas d'ordre général et catégoriel mais plutôt orienté vers les caractéristiques cognitives et affectives de l'EDI. Ces connaissances serviront d'appuis solides pour favoriser l'accès au savoir des élèves en question. Ce qui permet de saisir la singularité de l'élève (Gombert, Tsao, Barbier & Faure-Brac, 2012).

Le présent travail a permis de démontrer que malgré l'effectif réduit de cette recherche, nous pouvons conclure que le groupe expérimental d'enseignants ainsi que celui des EDIL progresse mieux que le groupe témoin respectif, aussi bien au niveau des variables affectives qu'à celui des variables cognitives. L'investissement des professeurs dans leur formation, les caractéristiques du suivi qui leur a été proposé mènent à une évolution tangible à la fois des attitudes des professionnels et des comportements des élèves inclus.

Conséquemment, nous avons atteint l'objectif qui consistait essentiellement à tester l'efficacité de la formation des enseignants dans la réalisation d'un projet d'inclusion. Et ce

voir ces effets sur le comportement des enseignants et sur le rendement scolaire des élèves inclus. Par cette thèse nous avons cherché à clarifier et de mettre en lumière ce qui peut être un obstacle devant la réalisation d'un projet d'inclusion. Mais aussi d'émettre quelques points sur les effets de la réalisation d'un projet d'inclusion.

Cette thèse démontre, de par l'abondance des écrits scientifiques, l'importance indéniable de la formation des enseignants dans l'apprentissage des EDI inclus. Elle rejoint avec ces résultats positifs les autres recherches (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Le Blanc, 2011 ; Doudin & Lafortune, 2006 ; Belmont, 2004) citées dans ce manuscrit soulignant l'utilité de la formation des enseignants dans la réalisation d'un projet d'inclusion en général et en particulier les EDI population cible de ce travail. Il est nécessaire de nuancer les résultats de cette étude portés sur une pratique. Il existe effectivement d'autres façons pour tester l'efficacité de la formation des professeurs, il nous semble donc primordial d'examiner les limites et les forces de ce travail et leurs implications dans l'interprétation des résultats. C'est ce dont il sera question dans les paragraphes ci-dessous.

- Les limites de cette recherche :

Comme toute œuvre humaine, celle-ci n'est évidemment pas parfaite et comporte bien des limites. Les résultats ont été construits sur un nombre restreint de classes et d'élèves inclus présentant une déficience intellectuelle légère. Ils sont donc à prendre avec précaution, à plus forte raison quand il s'agit des EDIL où plusieurs facteurs peuvent interagir. Notons à titre d'exemple : le degré de maîtrise de la langue d'enseignement, en effet, la langue maternelle des participants n'a pas été prise en compte et contrôlée. Cette variable pourrait avoir eu un impact sur les progrès scolaires des participants en langue d'enseignement. Le fait de parler une langue étrangère à la maison exerce une influence sur les résultats scolaires des élèves, surtout en lecture (Moser & Hollenweyer, 2008 ; Zahner-Rossier, 2004 in Dessemontet, 2012).

Ajoutons à cela, que le processus d'apprentissage d'un élève ne dépend pas uniquement des mécanismes cognitifs mais est aussi fonction de dynamique émotive, soit les attitudes et l'intérêt que manifestent les parents à l'égard de l'apprentissage et des résultats scolaires (Sheldon & Epstein, 2005 ; Van Vdorchis, 2001 ; in Doucet & Bourque, 2009). De ce fait, les

parents jouent un rôle essentiel dans la réussite scolaire de leurs enfants. Les parents qui soutiennent, complimentent et offrent leur aide sont associés à de meilleurs résultats scolaires ou à une amélioration de la performance scolaire (Dornbusch & Ritter, 1992 ; in Doucet & Bourque, 2009).

Cette étude, dont nous venons de mentionner les faiblesses découlant du petit nombre d'individus qui la composent, a donc essayé de clarifier d'une façon pratique l'efficacité de la formation des enseignants dans l'inclusion des EDIL dans une classe régulière. Nous pensons avoir montré qu'un accompagnement suivi durant l'année scolaire, consistant en l'adoption, pour l'enseignant, de diverses attitudes encourageantes et le discernement de ce qu'il peut attendre de la part des apprenants, pouvait résulter en une amélioration sensible de l'apprentissage en classe, surtout si ce suivi est complété par un temps d'information et de retour sur expérience. La formation continue des professionnels de l'enseignement pourrait reposer sur ces rouages, souples et modulables.

Enfin, il est important de préciser que les résultats de cette étude ne sont pas généralistes à des enfants ayant des limitations plus sévères et des besoins en soutien plus importants que les participants de cette étude. De même, puisque cette recherche a été réalisée uniquement avec des élèves intégrés à l'école maternelle et primaire, ses résultats ne s'étendent pas à l'intégration au niveau secondaire. La structure et le fonctionnement de l'école secondaire sont en effet très différents de ceux de l'école primaire et posent des défis supplémentaires pour la réussite de l'intégration des EDI (Bouck, 2007 ; Doré, Wagner & Brunet, 1996).

Certaines forces de l'étude doivent également être mentionnées.

- Les forces de cette étude :

Nous notons que l'ensemble des résultats observés que ce soit au niveau des enseignants expérimentaux ou à celui des EDIL appartenant au même groupe sont positifs. Un progrès est à souligner entre les pré- et les post- tests, ce n'est pas le cas du groupe témoin. De ce fait, la formation des enseignants a des effets positifs non seulement sur la nature d'intervention des professeurs en question mais aussi sur le rendement des élèves inclus.

De plus, le lien entre les items des variables indépendantes et dépendantes figurant dans les grilles d'observation (cf. partie 8.4) semble être confirmé étant donné que le progrès est au niveau de la paire de variables. Cependant, le progrès est plus significatif au niveau des variables liées aux caractéristiques affectives à savoir la motivation et l'estime de soi et a semblé plus fructueux que l'évolution au niveau des variables relatives aux caractéristiques cognitives, soit le transfert et la métacognition. Ces résultats ont été soulignés grâce au caractère longitudinal de cette recherche constituant un atout important. Il permet d'amener des résultats nettement plus fiables quant aux effets de l'inclusion qu'une étude procédant à un seul temps de mesure (Lindsay, 2007 ; Mark & Reichardt, 2009).

Cela peut être justifié par le fait qu'une simple observation ne suffit pas à rendre leur évolution visible, surtout que ce sont des concepts très abstraits, il fallait intervenir autrement pour tester le changement.

Cela nous permet d'avancer qu'une formation de courte durée, telle celle que nous avons effectuée dans cette recherche, convient à l'évolution positive de l'intervention adéquate au niveau de l'estime de soi et de la motivation, et que les EDI en tirent un bénéfice presque immédiat, mais elle n'est pas appropriée pour le transfert et la métacognition. Nous remarquons aussi que le progrès entre les pré et les post-tests auprès des enseignants est plus significatif que celui des EDI. Ces derniers, compte tenu de leurs caractéristiques cognitives, ont besoin de plus de temps pour développer et intérioriser ces compétences. De surcroît, lorsque l'enseignant intervient de manière collective, son action ne peut pas être efficace pour tout le groupe, car les élèves ne raisonnent pas tous de la même façon et cela demande une intervention plutôt individualisée.

En conclusion, cette étude est le fruit d'un travail étalé sur trois ans, ses résultats, conjugués aux résultats de recherches internationales (Doudin & Lafortune, 2006 ; Belmont, 2004 ; Mantoan, 1996 ; etc.), soutiennent clairement l'importance de la formation des enseignants appelés à inclure dans leur classe des EDI. De même, ils contribuent à confirmer la littérature sur la nécessité de soutenir chaque membre de l'école (Doré, Wagner & Brunet, 1996), sur le rôle primordial que jouent les attitudes des enseignants à l'égard de la réussite de l'inclusion scolaire (Rousseau & Bélanger, 2004), sur l'importance de la formation à l'enseignement afin de soutenir des pratiques inclusives (Doudin &

Lafortune, 2006), sur la priorité de la formation des enseignants dans les expériences d'inclusion (Belmont, 2004).

Enfin, « Le bon choix ne se présente (...) pas toujours de manière claire et univoque » (Ringler, 2004, page 57), chaque chercheur a sa propre façon de procéder pour atteindre l'objectif de son étude. Ce qui compte, c'est le respect du paradigme. La réflexion ne s'achève pas une fois que la thèse est terminée, cette dernière n'est qu'une étape, personnelle certes, mais s'inscrivant dans une démarche globale.

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION.....	8
CHAPITRE 1 : LE CADRE CONCEPTUEL.....	13
1 Le handicap.....	13
1.1 L'historique du terme « handicap ».....	13
1.2 Définition du terme handicap.....	17
1.3 Les approches françaises du handicap.....	38
2 La déficience intellectuelle.....	46
2.1 Historique de la déficience intellectuelle.....	46
2.2 La situation de la déficience intellectuelle en France.....	52
2.3 Définition de la déficience intellectuelle.....	56
2.4 Les causes de la déficience intellectuelle.....	70
2.5 Les diverses catégorie de déficiences intellectuelles.....	71
2.6 Les caractéristiques de l'enfant présentant une déficience intellectuelle légère et moyenne.....	72
2.6.1 Les caractéristiques cognitives (Dionne, Langevin & al., 1999).....	73
2.6.2 Les caractéristiques affectives (Dionne, Langevin & al., 1999).....	75
3 De l'intégration scolaire à la pédagogie de l'inclusion des enfants à besoins spécifiques dans les écoles « régulières ».....	80
3.1 L'intégration scolaire ou le <i>mainstreaming</i>	81
3.2 La pédagogie de l'inclusion ou <i>full inclusion</i>	90
3.3 Les acteurs mis à contribution.....	94
3.4 Les acteurs dans les écoles françaises.....	95
3.4.1 Les personnels Education nationale.....	96
3.4.2 Les personnels non Education nationale.....	97
3.5 Les facteurs participants pour réussir l'inclusion.....	100
3.6 La formation des enseignants.....	101
3.6.1 La métacognition.....	109
3.6.2 Le transfert.....	115
3.6.3 La motivation.....	122
3.6.4 L'estime de soi.....	126

3.7	La scolarisation des élèves à besoins spécifiques.....	132
4	Conclusion générale de la partie théorique.....	141
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE		145
5	La problématique.....	145
6	Les hypothèses, les variables indépendantes et les variables dépendantes.....	149
6.1	Les effets de la formation sur les enseignants et sur les EDI	152
6.1.1	Concernant les caractéristiques affectives	152
6.1.2	Indicateurs	154
6.1.3	Concernant les caractéristiques cognitives.....	157
7	Le dispositif expérimental.....	162
7.1	Des entretiens préliminaires	164
7.2	Un entretien semi-directif avec l'IEN ASH 68.....	165
7.3	Un entretien semi-directif avec une enseignante référente (cf. son rôle à la page 136)	165
7.4	Un entretien semi-directif avec l'IEN	166
7.5	Un entretien semi-directif avec les directeurs des établissements scolaires.....	166
7.6	Une pré-observation	168
7.7	Le remplissage des grilles d'observation	170
7.8	Le passage d'un questionnaire auprès des enseignants.....	172
7.9	La réalisation de la formation	172
7.10	La post-observation.....	175
7.11	Le remplissage de la grille d'observation.....	177
8	Les outils	178
8.1	Une fiche pour le profil de l'enseignant	178
8.2	Un questionnaire auprès des enseignants	178
8.3	Un entretien semi-directif.....	178
8.4	Une grille d'observation	178

9	La population cible de la recherche	194
9.1	Le profil des élèves	194
9.2	Le profil de l'enseignant	194
CHAPITRE 3 : PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....		196
10	Comparaison des résultats des groupes enseignants expérimentaux et témoins.....	196
10.1	La moyenne des variables indépendantes des groupes expérimental et témoin.....	196
10.1.1	Les variables indépendantes du groupe expérimental.....	197
10.1.2	Les variables indépendantes du groupe témoin.....	199
10.2	Les variables indépendantes du groupe expérimental et témoin.....	202
10.2.1	La variable indépendante « Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1) ».....	202
10.2.2	La variable indépendante « Approche relationnelle de la motivation (VI2) ».....	203
10.2.3	La variable indépendante « Facilitation du transfert (VI3) ».....	204
10.2.4	La variable indépendante « Développement des stratégies métacognitives (VI4) » ...	205
10.3	L'évolution au niveau des variables indépendantes.....	206
10.3.1	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI1.....	206
10.3.2	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI2.....	208
10.3.3	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI3.....	209
10.3.4	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VI4.....	210
11	Comparaison des résultats du groupe élève expérimental et témoins.....	213
11.1	La moyenne des variables dépendantes du groupe expérimental et du groupe témoin.....	213
11.2	Les variables dépendantes du groupe expérimental.....	214
11.2.1	Les variables dépendantes du groupe témoin.....	216
11.3	Les variables dépendantes du groupe expérimental et témoin.....	219
11.3.1	La variable dépendante de l'estime de soi (VD1)	219
11.3.2	La variable dépendante de la motivation (VD2)	220
11.3.3	La variable dépendante du transfert (VD3)	221
11.3.4	La variable dépendante de la métacognition (VD4)	222
11.4	L'évolution au niveau des variables dépendantes.....	222
11.4.1	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD1 ...	224
11.4.2	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD2 ...	224
11.4.3	Interprétation des résultats des effets de la formation des enseignants sur la VD3 et VD4	224

12 L'évolution de l'élève en fonction de l'évolution de l'enseignant.....	228
12.1 L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant AME	228
12.2 L'évolution des élèves en fonction de leur enseignant PER.....	234
12.3 Une comparaison entre les résultats de l'enseignant et de l'élève	238
13 Conclusion générale du chapitre 3.....	242
CONCLUSION	252
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	266
LISTE DES SIGLES	290
LISTE DES FIGURES	292
LISTE DES TABLEAUX.....	293
LISTE DES GRILLES D'OBSERVATION.....	295
INDEX DES NOMS PROPRES	296
ANNEXES.....	305
Annexe A : Qu'est-ce que le quotient intellectuel ?	305
Annexe B: L'entretien fait auprès de l'inspectrice de l'éducation nationale	307
Annexe C : L'entretien fait auprès de l'enseignant référent.....	308
Annexe D : Le questionnaire réalisé auprès des enseignants concernés par cette recherche...	309
Annexe E : Les acteurs du système éducatif français.....	310
Annexe F : Organigramme de la direction académique du Haut-Rhin (68)	311
Annexe G : L'organigramme de l'équipe de circonscription de Mulhouse 2	312
Annexe H : Liste des écoles élémentaires (Circonscription de Mulhouse II)	313
Annexe I : La liste des intervenants dans la réalisation du projet.....	314
Annexe J : Le calendrier des pré-observations	315
Annexe K : Le plan des formations individuelles.....	315
Annexe L : Le calendrier des post-observations	315

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AAMR. (s.d.). *Déficiência intellectuelle*. Consulté le 16 Octobre 21, 2010, sur Encyclopédie de l'Agora, pour un monde durable:
[http://agora.qc.ca/dossiers/Deficience intellectuelle](http://agora.qc.ca/dossiers/Deficience_intellectuelle)
- A.A.P.E.I. (2007). *Le handicap mental c'est ...* Consulté le 16 Octobre 16, 2011, sur A.A.P.E.I de strasbourg et environs: www.aapei-strasbourg.fr/fr/le-handicap-mental,482/
- Academie de Lyon. (2006). *Elèves présentant des troubles des fonctions cognitives, Mieux les connaitre pour mieux les scolariser*. Consulté le 22 Mars 2013, sur Inspection académique de l'Ain : [http : // http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/aisbourg/page_outils/sommaire_bep/documents_pdf/tfc_mieux_les_connaitre.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/ash01/aisbourg/page_outils/sommaire_bep/documents_pdf/tfc_mieux_les_connaitre.pdf)
- Altet, M. (1994, Avril, mai, Juin). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe?* Revue française de pédagogie, 107(107), page 123-139.
- Amiel-Tison, C., & Gosselin, J. (2008). *Démarche clinique en neurologie du développement*. Issy-les-Moulineux Cedex: Elsevier Masson.
- André, C. (2006). *Imparfais, libres et heureux : Pratiques de l'estime de soi*. Paris : Odile Jacob.
- Andrews, J. & Lupart, J. (2000). *Inclusive classroom : Educating Exceptional Children*. Scarborough : Nelson.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'observation directe, l'enquête et ses méthodes* (éd. 2ème édition). Paris: Armand Colin.
- Assemblée Nationale. (2010, Janvier 5). *Réponse à la question écrite*. Assemblée nationale n° 56008 du 28 juillet 2009 de Monsieur Jean-François CHOSSY : Handicapés (intégration en milieu scolaire - perspectives). *JO*(1), page 122-123.
- Association Canadienne Pour La Santé Mentale. (1999, mai 3-9). *L'estime de soi*. Consulté le février 28, 2011, sur <http://www.acsm-ca.qc.ca/coffres-a-outils/1999/estime-de-soi.pdf>.
- Bandura, A. (1982). *The self and mechanisms of agency*. In Martinot, M. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation,, 27(3), page 483-502.

- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Supérieur.
- Barral, C., Paterson, F., Stiker, H.-J., & Chauvière, M. (2000). *L'institution du handicap. Le rôle des associations. XIXe-XXe siècles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Barth, B.-M. (2011). *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- Baruk, H. (1977, février 28). *Pinel et son temps - Pinel et notre temps*. 152-160. Paris, Paris. Consulté le mai 2011, sur l'Académie de médecine: www.biusante.parisdescartes.fr/.../HSMx1977x011.
- Beaupré, P. & Poulin, J.-R. (1997). *Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants*. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 8 (2), page 179-183.
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32 (3), page 545-565.
- Bélanger, S. & Rousseau, N. (2003). *Identification des attitudes des enseignants du primaire relatives à l'inclusion scolaire*. Consulté le 22 Mars 2013, sur Grand atelier MCX : la formation au défi de la complexité : [http : www.uqtr.ca/chaire_cfer/publications/steph/steph.htm](http://www.uqtr.ca/chaire_cfer/publications/steph/steph.htm).
- Belmont, J.M, Butterfield, E.C & Ferretti, R.P. (1982). *To secure transfer of training, instruct self-management skills*. In Büchel, F., & Paour, J.-L. (2005). *Déficience intellectuelle: déficits et remédiations cognitive*. Collection Au quotidien, 57, page 227-240.
- Belmont, B. (2004). *Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*. In Ministère de l'Éducation nationale (Éd.), *Intégration, inclusion et pédagogie*, (page 14).
- Benoît, H. (2008). *De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants*. *Reliance*, vol.1, n°27, page99-104.
- Bernardou, A. (1996). *Savoir théoriques et savoirs pratiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Berthier, N. (2000). *Les techniques d'enquête: Méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.

- Blake, K.A (1976). *The mentally retarded*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall. In Langevin, J. (1996). *Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 7 (2), page 135-140.
- Blanc, A. (1999). *Les handicapés au travail. Analyse sociologique d'un dispositif d'insertion professionnelle*. Paris: Dunod.
- Blanc, P. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés*. Paris: Rapport au président de la république.
- Bloch-Laine, F. (1969). *Etude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées*. Paris: La documentation française.
- Bolch, H., Depret, E., & Gallo, A. (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse-Bordas.
- Bonjour, P. & Lapeyre, M. (2000). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques. Des intentions aux actes*. Toulouse : Editions Érès.
- Bossard, S. (2012). *Politique d'intégration scolaire des enfants en situation de handicap et nouvelles politiques de l'emploi : une alliance nouvelle mais inadaptée*. Consulté le 18 mars 2013, sur Association Française de Sociologie : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/68/87/19/PDF/WP2012-2Bossard.pdf>.
- Botokro Beguin, R. (2002). *Évaluer le handicap ? De l'évaluation des handicaps à l'évaluation du fonctionnement du sujet*. thèse inédite: Université de Provence-Aix-Marseille 1, Lambesc.
- Botokro Beguin, R. (2003, Décembre). *A la recherche des outils perdus ... : Entre pratiques et paroles fondatrices, chaque jour l'évaluation est au coeur de l'ergothérapie*. ErgOThérapie, 12, page 13-22.
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D., & Sorel, L. (1996). *Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ?* (deuxième partie). Apprentissage et socialisation, 17 (3), 41-48.
- Bourdon, P. (2012). *Le développement de l'enfant et de l'adolescent*. Consulté le 17 Janvier 2012, sur IUFM Nantes : [http : www.iufm.univ-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichie...](http://www.iufm.univ-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichie...)

- Boutet, M., Rocque, S., & Langevin, J. (2006). *Les défis de l'intégration sociale. Une perspective écologique, Intégration des personnes déficientes intellectuelles*. Les cahiers de l'Actif (294-295), page 17-27.
- Brown, J.D & Dutton, K.A. (1995). *Truth and consequences : The costs and benefits of accurate self-knowledge*. Personality and Social Psychology Bulletin, 21, 1288-1296.
- In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.
- Büchel, F., & Paour, J.-L. (2005). *Déficiência intellectuelle: déficits et remédiations cognitive*. Collection Au quotidien, 57, page 227-240.
- Bussy, G.; Des Portes, V. (2008). *Définition du retard mental, épidémiologie, évaluation clinique*. Médecine Thérapeutique Pédiatrie, 11(4), page 196-201.
- Calin, D. (2005, décembre). *Comprendre la loi de février 2005 sur les droits des personnes handicapées*. Enfances & psy(29), page 189-200.
- Calsyn, R.J & Kenny, D.A (1977). *Self-concept of ability and perceived evaluation of others : Cause or effect academic achievements ?* Journal of Educational Psychology 19, 136-145. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation,, 27(3), page 483-502.
- Campione, J.C, Brown, A.L & Ferrara, R.A (1982). *Mental retardation and intelligence*. In Büchel, F., & Paour, J.-L. (2005). *Déficiência intellectuelle: déficits et remédiations cognitive*. Collection Au quotidien, 57, page 227-240.
- Canguillem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Carlier, M., & Ayoun, C. (2007). *Déficiences intellectuelles et intégration sociale*. Belgique: Editions Mardaga.
- Castel, R. (1981). *La gestion des risques. De l'anti-psychiatrie à l'après psychanalyse*. Paris, Minuit.
- Chabrol, B., & Haddad, H. (2006). *Handicaps de l'enfant*. Paris : Editions Doin.
- Centre de ressources en SMS d'Île de France. *Les classifications dans le domaine du handicap*. Consulté le 17 janvier 2011, sur Colloque Handicap et Enjeux de société janvier 2006 : http://sms-idf.ac-creteil.fr/doc_colloque2006/gilbert.rtf
- Collicot, J. (1992). *Enseignement à niveaux multiples : stratégies de mise en œuvre à l'intention des enseignants*. In Porter, G.L & Richler, D. *Réformer les écoles*

- canadiennes. *Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. North York, Institut Roecher, page205-225.
- Connor, C. & Morrison, F. (2006, Janvier 26). *Services ou programmes qui influencent la réussite scolaire des jeunes enfants et leur diplomation*. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, page 14.
- Gouiffès, C. (2005). *Métacognition et image mentale vers un savoir-faire et un savoir-être*
Consulté le 22 Mars, 2013 sur : <http://educaroline.fr/ash/pdf/caroline-coude-memoire-de-capash-option-E.pdf>.
- COPEX. (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : service général des communications, Ministère de l'Education.
- Cosnefroy, L. (2004, Avril, mai, Juin). *Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires*. Revue Française de Pédagogie(147), page 107-128.
- Côté, J. (1991). *Réflexion sur l'évolution historique de la notion de handicap*. La Revue Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux(5), page 35-39.
- CRADI. (2009). *Stimuler tôt, agir ensemble, une intervention porteuse d'avenir ! Pour une vision renouvelée de la stimulation précoce des enfants présentant une déficience intellectuelle*. Consulté le 2 février 2013, sur http://www.cradi.com/assets/files/Plate-formes/stimulation_precoce/Stimuler_tot_agir_ensemble.pdf.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck. In Doudin, P., & Lafortune, L. (2006). *Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers:quelle formation à l'enseignement*. Québec: PUQ.
- CRIPH. (2007). *La définition du handicap*. Consulté le Septembre 22, 2010, sur <http://alize3.finances.gouv.fr/criph/vous/avantpropos.htm>.

- Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour l'éducation et les besoins spéciaux. (1994). *Conférence Mondiale sur l'Education et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. Salamanque, Espagne, 7-10 juin.
- Decley, M. (1996). Association des paralysés de France. *Déficiences motrices et handicaps, Aspects sociaux, psychologiques, médicaux, techniques et législatif, troubles associés*. Association des paralysés en France, page 505,3-8.
- De Grandmont, N. (2004). *Acceptation de la différence dans la société. Perspective historique et éléments réflexifs*. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (page5-20). Québec: PUQ.
- Delhomme, P. & Meyer, T. (2002). *La recherche en psychologie sociale*. Paris : Armand Colin.
- Demonet, R., Moreau De Bellaing, L. (2000). *Déconstruire le handicap, Citoyenneté et folie Analyse d'un système de pensée*. Paris, CTNERHI.
- Deschênes, A., & Dufour. (2005, Janvier). *L'évaluation de la déficience intellectuelle, c'est bien plus qu'un test d'intelligence*. Psychologie Québec, page 37-39.
- Deslandes, R. (1999). *Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels*. La revue internationale de l'éducation familiale, 3 (1-2), 31-49.
- Deslauriers, J-P, (1991). *Recherche qualitative. Guide Pratique*. Montréal : McGraw-Hill. In El Hadj, T. (2010). *Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problème de scientificité*. Recherches qualitatives, 29 (1), page 5-27.
- Dessemontet, R.S. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative*. Thèse inédite : Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.
- Detraux, J.-J. (2001). *L'intégration des enfants à besoins éducatifs en milieu non spécialisé*. Manuel de psychologie des handicaps, page 442-467.
- Deubel, P., Huart, J.M, Montoussé, M. & Vin-Datiche, D. (2011). *100 Fiches pour comprendre le système éducatif*. 4^{ème} édition, Bréal, France.
- Deval, K. (2000). *L'erreur : un obstacle à analyser*. Consulté le 22 Mars 2013 sur http://http://fradet.net/img_g/memoires/memoire_pe1.pdf

- Didier-Courbin, P., & Gilbert, P. (2005). *Eléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France: de la loi de 1975 à celle de 2005*. Revue Française des Affaires sociales(2), page 207-227.
- Didriche, P. & Montulet, P. (1991). *L'intervention précoce : quelle aide apporter à l'enfant handicapé mental et sa famille ?* Bruxelles : Centre bruxellois de recherche, de documentation et de formation pédagogique.
- Dionne, C., Langevin, J., & al., e. (1999). *Le retard de développement intellectuel*. Montréal: Editions Gaëtan Morin.
- Dionne, C.; Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Doré, R. (1998). *Intégration scolaires*. Récupéré sur SASSLF: www.adaptationscolaire.org
- Doré, R. (2001, février 8). *Intégration scolaire*. Consulté le Novembre 20, 2010, sur Thématiques: Intégration et inclusion:
www.adaptationscolaire.net/themes/inin/documents/textes_inin.pdf
- Doré, R.; Wagner, S.; Brunet, J-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Doré, R.; Wagner, S.; Brunet, J-P. & Bélanger, N. (1998). *L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada*. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Dorvil, H., & Mayer, R. (2001). *Problèmes sociaux, Tome 1 Théories et méthodologies*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doucet, J.-J., Utzschneider, A., & Bourque, J. (2009). *Influence parentale sur le rendement scolaire: Comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(2), page 227-242.
- Doudin, P.A, & Lafortune, L. (2006). *Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion*. In *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement*. Québec: PUQ.
- Doudin, P.A & Lafortune, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : PUQ.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Montréal: Hopital Sainte-Justine.

- Dumas, B. (2005). *Caractéristiques cognitives et affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère*. Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle légère. Sur [http : //
 \[http://www.patrickjidadanaud.com/INEE%20%20cole%20et%20crises/FORMATI
ON-INTERVENTION/D%20%20FICIENCE%20INTELLECTUELLE/DIL-
caracteristiques.pdf\]\(http://www.patrickjidadanaud.com/INEE%20%20cole%20et%20crises/FORMATI%20ON-INTERVENTION/D%20%20FICIENCE%20INTELLECTUELLE/DIL-caracteristiques.pdf\)](http://www.patrickjidadanaud.com/INEE%20%20cole%20et%20crises/FORMATI%20ON-INTERVENTION/D%20%20FICIENCE%20INTELLECTUELLE/DIL-caracteristiques.pdf)
- Dunn, L. (1968). *Special education for the mildly retarded-is much of it justifiable?* *Exceptional Children*, 1(35), page 5-22.
- Ebersold, S., (1997). *L'intervention du handicap : la normalisation de l'infirmes*. Paris, CTNERHI.
- El Hadj, T. (2010). *Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problème de scientificité*. *Recherches qualitatives*, 29 (1), page 5-27.
- Mantoan, M-T-E. (1996). *La formation des enseignants en vue de l'intégration scolaire*. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, numéro spécial, Mai, page 27-29.
- Esquirol, E. (1838). *Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal* (Vol. 2). Bruxelles: J.B Baillière.
- Faraut, M.-C. (2006, décembre). *L'éducation et le formation: 1975-2005 Quelles évolutions?* *Reliance: Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés*(22), page 17-21.
- Féger, R. (1991). *Pédagogie et Thérapie : convergences des chemins*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ferguson, D.L, Desjarlais, A. & Meyer, G. (2000). *Improving Education : The promise of Inclusive Schooling*. Education Development Center, Newton, MA, National Institute for Urban School Improvement. In Dionne, C.; Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire* (page10-29). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Fleur, M. (2009). *Handicap mental: crime ou chatiment?* Paris: Le monde, PUF.
- Fogarty, R., Perkins, D. & Baull, J. (1992). *How to teach for transfer*. Palatine (Ill) : IRI/Skylight Training Publishing Inc. In Horth, R. (1999). *Efficience cognitive et déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.

- Fougeyrollas, M. (1993). *Les applications du concept de handicap (désavantages) de la CIH et de sa nomenclature*. Belgique: Council of Europe.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Coté, J., & ST Michel, G. (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec: Réseau international sur le Processus de production du handicap (RIPPH)/SCCIDIH.
- Frankard, A-C & Render, X. (2004). *La santé mentale de l'enfant : Quelles théories pour penser nos pratiques ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur
- Frenay, M. (1994). *Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire*, In Pallascio,R.; Lafortune,L., *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: PUQ.
- Frenay, M., & Bedard, D. (2006). *Le transfert des apprentissages*. France: PUF.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S (1995). *What's "special" about special education ?*, Phi Delta Kappan, 76 (7), page522-530. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (page103). Québec: PUQ.
- Fustec, A. & Sappey-Marinier, D. (2011). *Manager la génération y avec les neurosciences*. Eyrolles, éditions d'organisation.
- Gardou, C. (1998). *Comment passer des intentions aux actes*. Revue européenne du Handicap Mental, 5(17), page 3-9.
- Gardou, C. (1999). *Quelle intégration pour le 3ème millénaire?* Psychologie et éducation(38), page 29-38.
- Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, pour une évolution de la pensée et de l'action*. Toulouse: Erès.
- Gauthier, M. (1992). *A quels fondements théoriques peut-on associer la valorisation des rôles sociaux ?* Mémoire de maîtrise en éducation spécialisée, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières. In Horth, R. (1999). *Efficiencie cognitive et déficiencie intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Djibo, F. (2003). *Pédagogies et écoles efficaces dans les pays développés en développement*. Document préparé pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris : ADEA. In Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.

- Gauthier, C. & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Document de travail pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Paris : UNESCO. In Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.
- Gayraud, L. (2006). *La politique d'emploi des personnes handicapées genèse et mise en oeuvre d'une politique ordinaire*. Bordeaux: Université Victor Segalen.
- Genouvrier, E., Hordé, T., & Désirat, C. (1992). *Nouveau dictionnaire des synonymes*. Paris: Larousse.
- Germain, C. & Céré, S. (1995). *Adaptation de l'enseignement et adaptation de matériel*. Longueuil, Equipe régionale de soutien en déficience intellectuelle. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Godfryd, M. (2000). *Le droit de la santé mentale par les textes*. Thoiry: Heures de France.
- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (éd. 2ème édition). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Gombert, A., & Guedj, D. (2011). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves en situation de handicap*. Consulté le 22 Mars 2013, sur *Travail et formation en éducation* <http://tfe.revues.org/index1544.html>
- Gombert, A., Tsao, R., Barbier, M.L & Faure-Brac, C. (2012). *Former les enseignants à scolariser des élèves en situation de handicap dans leur classe ordinaire*. Bruxelles : De Boeck : Collection Pratiques Pédagogiques.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (éd. 3ème édition). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Goupil, G. & Boutin, G. (1983). *L'intégration scolaire des enfants en difficulté*. Montréal, Agence d'ARC. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Grangeat, M. (1999). *Processus cognitifs et différenciation pédagogique*. Dans Noël.B *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck.
- Grangeat, M., & Meirieu, P. (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF Editeur.

- Grébot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage : explication et critique : les outils de la gestion mentale*. Esf Editeur.
- Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC-IV*. Belgique : Mardaga.
- Hamonet, C. (2000). *Les personnes handicapées* (éd. 3ème édition). Paris: PUF.
- Hamonet, C., & Magalhaes, T. (2000). *Système d'identification et de mesure du handicap, SIMH*. Paris: Eska.
- Hamonet, C., Magalhaes, T., De Jouvencel, M., Gagnon, L., & Foltran, F. (2001). *Une nouvelle approche de la subjectivité et du handicap*. Journal de réadaptation médicale, Vol.21, n°3, page 99-109.
- Hamonet, C. & Magalhaes, T. (2003, Octobre). *La notion de handicap*. Annales de réadaptation et de médecine physique, Elsevier, 46, page 251-254.
- Hamonet, C., Magalhaes, T., De Jouvencel, M. & Gagnon, L. (2001). *A propos du handicap, langage médical ou langage social?* ErgoTHérapies, 4, page 14-18.
- Handitest. (2005). Consulté le 18 Avril 15, 2011, sur Un instrument d'analyse et de mesure du handicap en quatre dimensions: <http://handitest.free.fr/fr.htm>
- Harter, S. (1986). *Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children*. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.
- Hatzfeld, H., & Spielgestein, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale: Comprendre, évaluer, agir*. Paris: Dunod.
- Heber, R.A. (1961). *A manual on terminology and classification on mental retardation*. Washington, DC : American Psychological Association. In Luckasson, R., Coulter, D.L, Polloway, E.A, Reiss, S.A, Schalock, R.L, Smell, M.E & coll. (1994). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (9eme édition). Washington, D.C : American Association on Mental Retardation (Traduction sous la dir. de Paul Maurice de l'ouvrage original publié en 1992).
- HELIOS II. (1996). *Le rôle de l'enseignant de classe et des personnels de soutien dans la démarche d'intégration scolaire. Incidences sur la formation des enseignants*. Rapport du groupe 5 du programme HELIOS II, Luxembourg.

- Helmke, A. & Van Aken, M.A.G. (1995). *The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school : A longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 87, 624-637. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.
- HEP-BEJUNE. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire : Regards croisés sur les défis actuels de l'école*. Suisse : Bienne. Consulté le 21 Avril, 2013 sur : <http://www.hep-bejune.ch/recherche/evenements/inclusion-scolaire-2013/evenement/thematique-1>
- Herreman, S., Boyer, C., & Ghrenassia, P. (2007). *Agir en fonction de l'état, Oral du CRPE*. Paris: Hachette.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres : Routledge/Falmer. In Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO. In Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.
- Horth, R. (1999). *Efficiency cognitive et déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Inspection de l'Education Nationale. (2011). *Histoire de l'évolution de la notion de handicap intellectuel*. Consulté le Octobre 16, 2011, sur circonscription ASH, Inspection académique Sarthe: cic-lemans-5-ais.ia72.ac-nantes.fr/.../histoire_du_handicap_1_.doc
- Isaacs, M.L, Greene, M. & Valesky, T. (1995). *Full Participation : A Useful Paradigm for School Self-Renewal*. University of South Florida. In Dionne, C.; Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire* (page10-29). Québec: Presses de l'université du Québec.
- IUFM, Académie de Créteil, 2013. *Motiver, être motivé : du geste professionnel aux pratiques scolaires*. Conférence de consensus - Motivation en contexte scolaire- http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/pdf/Motivation_jury.pdf

- Juhel, J.-C. (2000). *La déficience intellectuelle: connaître, comprendre, intervenir*. Québec: Chronique sociale, les presses de l'université Laval.
- Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Traduction de J. Barni, Paris : Hachette.
- Kavale, K.A. (2002). *mainstreaming to Full Inclusion : from orthogenesis to pathogenesis of an idea*. International Journal of Disability, Development and Education, vol.49, no2 (juin), page 201-214.
- Kernbaum, S. (2001). *Dictionnaire de médecine Flammarion* (éd. 7ème édition). Paris: Flammarion.
- Klinger, J., Vaughn, S., Schumm, J., & Cohen, P. (1998). *Inclusion or pull-out: which do students prefer?* In Rousseau, N., Dionne, C. (2006) *Transformation des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Lafortune, L. & Fennema, E. (2003). *Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques*. In Doudin, P.A & Lafortune, L. *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers: quelle formation à l'enseignement*. Québec: PUQ.
- Lambert, J.-L. (1981). *Enseignement spécial et handicap mental*. Belgique: Edition Margada.
- Langevin, J. (1996). *Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 7 (2), page 135-140.
- Laplante, G., Godin, A. (1983). *L'identification des facteurs pouvant favoriser et défavoriser l'intégration des élèves en difficulté et d'apprentissage*. La technologie du comportement, 7, page 103-122. In Beaupré, P. & Poulin, J-R. (1997). *Plaidoyer pour garantir une formation en intégration scolaire aux enseignantes et aux enseignants*. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 8 (2), page 179-183.
- Lasnier, M.-C. (2003). *L'insertion professionnelle en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap*. Rapport, Conseil économique et social.
- Lavallée, M. (1986). *Les conditions d'intégration*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3ème édition). Montréal: Guérin.

- Legifrance. (2005). *Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Consulté le 17 novembre, 2010, sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&dateTexte=&categorieLien=id>
- Legifrance. (2009). *Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements*. Consulté le 17 novembre, 2010, sur <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020480797&dateTexte=&categorieLien=id>
- Liberman, R. (2007). *Handicap et maladie mentale*. Paris: Que sais-je?, PUF.
- Louis, J.M & Ramond, F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris : Dunod.
- Luckasson, R., Bothwick-Duffly, S., Buntinx, W.H.E, Coulter, D.L, Craig, E.M, Reeve, A. & coll. (2003). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (10^{ème} édition). Eastman, Québec : Editions Behaviora (Traduction sous la dir. de Diane Morin de l'ouvrage original publié en 2002).
- Luckasson, R., Coulter, D.L, Polloway, E.A, Reiss, S.A, Schalock, R.L, Smell, M.E & coll. (1994). *Retard mental : définition, classification et systèmes de soutien* (9^{ème} édition). Washington, D.C : American Association on Mental Retardation (Traduction sous la dir. de Paul Maurice de l'ouvrage original publié en 1992).
- Madden, N.A & Slavin, R.E (1983). *mainstreaming students with mild handicaps : Academic and social outcomes*. Review of Educational Research, 53, 519-569.
- Marcel, J.-F. (2005). *Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes*. Revue des sciences de l'éducation, 31(3), page 585-608.
- Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.
- Maurice, P. & Piédalue, M. (2003). *L'évaluation et la mesure du comportement adaptatif*. In M. J. Tassé & D. Morin (Éds.), *La déficience intellectuelle* (page 57-67). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

- McClennen, S.E. (1991). *Cognitive Skills for Community Living*. Austin (Texas) : Pro ed., 402 page In Horth, R. (1999). *Efficiencie cognitive et déficiencie intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- McCombs, B.L & Pope, J.E. (1994). *Motivating hard to reach student*. Washington, D.C, American Psychological Association. In Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). *Professional development and inclusive reflections on effective practice*. *The Teacher Educator*, 37(3), 159-172.
- Meirieu, P. (1994). *Le statut de l'erreur, communiquer oui, mais comment ?* CDDP du Var, n°2, avril.
- MELS. (2007). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*. Consultee le 17 Mars, 2011, sur Cadre de référence : [http:// www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/soutienetacc/pdf/19-7051.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/das/soutienetacc/pdf/19-7051.pdf).
- Meirieu, P. (1999). *Apprendre... Oui mais comment*. Paris: ESF.
- Mendelsohn, P. (1996). *Le concept de transfert*. In Perrenoud, P. (1997, Mars). *Vers des pratiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*. *Pédagogie collégiale*, 3(10), page 5-16.
- Metais, S. (s.d.). *Asile, psychiatrie*. Consulté le 17 Mars, 2011, sur Encyclopædia Universalis : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/asile-psychiatrie/>
- Meyer, E., & Mercier, L. (s.d.). *La métacognition*. Consulté le 17 Décembre 2011, sur http://www.scolalor.org/svpalg/IMG/pdf/la_metacognition.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2005). *Education.gouv.fr*. Consulté le 16 février, 2011, sur La scolarisation des élèves handicapés: <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>
- Ministère de l'éducation nationale (1995). *Une école pour l'enfant des outils pour les maîtres*. Centre de documentation pédagogique, Savoir Lire.
- Ministère de l'éducation nationale. (2010, Novembre). *Les acteurs du système éducatif*. Consulté le 16 février, 2011, sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2012, Septembre). *La scolarisation des élèves handicapés*. Consulté le 24 Octobre, 2012, sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr): <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html>

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2011-2012). *Scolariser les élèves en situation de handicap dans le second degré* – Guide académique à destination des enseignants et des équipes éducatives. Consulté le 22 Mars 2013, sur Académie de Bordeaux : <http://www.ac-bordeaux.fr/fileadmin/Fichiers/VieEleve/ASH/scolar-elev-handic-sec-deg.pdf>
- Moreau D. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants: Enjeux, structures et problèmes*. Paris: Editions l'Harmattan.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Editions Chenelière McGraw-Hill.
- Musset, M. & Thibert, R. (2010). *Ecole et handicap : de la séparation à l'inclusion*. Dossier d'actualité de la VST, n°52-mars.
- Myles, B.S & Simpson, R.L. (1989). *Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children*. The Journal of Special Education, 22 (4), page 479-491.
- Nègre, P., & Kohn, R. (2003). *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Nihira, K. (1999). *Adaptive behavior: A historical overview*. In R. L. Schalock, *Adaptive behavior and its measurement, implications for the field of Mental Retardation*, page 15-41.
- Noël, B. (2001). *La métacognition* (éd. 2ème édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Nugent, M. (2007). *Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia- parental perspectives from Ireland*. Support for learning, 22 (2), page 52-59.
- OCDE. (2008, Septembre 9). *Des politiques meilleures, pour une vie meilleure*. Consulté le 6 février 2011, sur Regards sur l'éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE: <http://www.oecd.org/fr/education/enseignementsuperieuretapprentissageadultes/regardssurleducation2008lesindicateursdelocde.htm>
- OCDE-CERI. (1995). *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*. Paris.
- O'Donogue, T.A & Chalmers, R. (2000). *How teachers manage their work in inclusive classrooms*. Teaching and Teacher Education, 16, page 889-904.
- OMS. (2000). *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, (CIH-2)*. Genève, Suisse.

- OMS. (2001). *Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé, CIF*. Genève.
- OMS-INSERM-CTNERHI. (1988). *Classification international des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de classification des conséquences des maladies*. Paris : CTNERHI-PUF.
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : PUQ.
- Paour, J-L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*. Aix-Marseille I : Thèse de doctorat d'Etat, Université de Provence. In Langevin, J. (1996). *Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles*. Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 7 (2), page 135-140.
- Payette, F. (2003). *Adapter l'école aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Virage: Gouvernement du Québec, vol.5, n°5, page 16-19.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : entre théorie et pratique*. Editions le Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997, Mars). *Vers des pratiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école*. Pédagogie collégiale, 10(3), page 5-16.
- Peterson, P. (1977). *Interactive Effects of Students Anxiety, Achievement Orientation and Teacher Behavior on Student Achievement and Attitude*. Journal of Educational Psychology, 69 (6), page779-792. In Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1976), dans Dumas, B. (2005). *Caractéristiques cognitives et affectives de l'élève présentant une déficience intellectuelle légère*. Consulté le 17 janvier, 2011, sur Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves présentant une déficience intellectuelle légère : <http://www.patrickjldaganaud.com/INEE%20%20cole%20et%20crises/FORMATI%20ON-INTERVENTION/D%20%20FICIENCE%20INTELLECTUELLE/DIL-caracteristiques.pdf>

- Pintrich, P.R & Schrauben, B. (1992). *Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 27(3)*, page 483-502.
- Plaisance, E. (2002). *Education, scolarisation, formation et insertion professionnelles. Mission d'étude en vue de la révision de la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Rapport remis à la Ministre déléguée à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, Paris.*
- Plaisance, E. (2007). *De la notion de déficience à celle de « besoin éducatif particulier »*. De l'intégration spéciale à l'éducation partagée. Consulté le 9 avril 2011, sur : http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/reussite-educative-pour/handicap/communication-e/downloadFile/file/communication_e_plaisance.pdf
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables, Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris : Autrement.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : PUQ.
- Pollez, B. (2011). *Handicaps en 2011 concepts, réalités, réponses*. Consulté le 2 avril 2011, sur Pole universitaire HDC, Université Catholique de Lille: <http://www.infectio-lille.com/diaporamas/du-precarite/DU-Sante-precarite2011-POLLEZ-Handicap11.pdf>
- Postic, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.
- Potvin, P., Deslandes, R. Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. & Leclerc, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. *Revue canadienne de l'éducation, 24(4)*, 441-453. In Doucet, J.-J., Utzschneider, A., & Bourque, J. (2009). *Influence parentale sur le rendement scolaire: Comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(2)*, page 227-242.
- Ravaud, J.-F., & Fougeyrollas, P. (2005). *La convergence progressive des positions franco-québécoises*. *Dossier Handicaps et personnes handicapées, Santé, Société et Solidarité, 4(2)*, page 13-27.

- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur.
- Ringler, M. (2004). *Comprendre l'enfant handicapé et sa famille*. Paris : Dunod.
- Risselin, P. (1998). *Handicap et citoyenneté au seuil de l'an 2000 -20 ans de politiques sociales du handicap en France: bilan et perspective*. Paris: ODAS éditeur.
- Roberge, J.-V. (2000). *Programme d'éducation préscolaire adapté*. Consulté le 25 Octobre, 2012, sur Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires Ministère de l'Éducation: <http://sass.uqac.ca/doc/ad-presc.pdf>
- Robert, P., Rey, A. & Rey-Debove, J. (1977). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Robert, P. (1990). *Le petit Robert 1 dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Rondal, J-A. (2010). *La trisomie 21 : Perspective historique sur son diagnostic et sa compréhension*. Belgique : Mardaga.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY : Wadsworth. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.
- Rossignol C. (1998). *Classification internationale des altérations du corps, invalidités et handicaps: "modèles" et enjeux du processus de révision*. Handicaps et Inadaptations: le cahier du CTNERHI(79-80), page 49-65.
- Rossignol, C. (2007). *Classifications internationales des altérations corporelles, dysfonctionnements et handicaps, pour une classification de l'usage des concepts*. Paris, France: Entretiens de Bichat.
- Rossignol, C. (2010, Janvier). *La notion de handicap: métaphore politique et point de ralliement des corporatismes*. Interactions, 2, page 13.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Rozen, B. (2003, Décembre). *A la recherche des outils perdus... : Entre pratiques et paroles fondatrices, chaque jour l'évaluation est au coeur de l'ergothérapie*. (12), page 13-22.

- Ruvolo, A.P. & Markus, H.R (1992). *Possible selves and performance : The power of self-relevant imagery*. *Social cognition*, 10, 95-124. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), page 483-502.
- Scheerens, J. (2000). Améliorer l'efficacité des écoles (Principes de la planification de l'éducation, n°68). Paris: IIPÉ-UNESCO. In Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.
- Schunk, D.H. (1991). *Self-efficacy and achievement motivation ?* *Educational Psychologie*, 26, 207-231. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), page 483-502.
- Schwille, J., Dembélé, M. & Schubert, J. (2007). *Former les enseignants : Politiques et pratiques*. Paris : UNESCO.
- Senon, J.-L., Rossinelli, G., & Pascal, J.-C. (2007). *Expertise psychiatrique pénale*. Paris: John Libbey Eurotext.
- Siaud-Facchin. (2009). *L'enfant et les troubles de l'apprentissage*. epe IDF.
- Siaud-Facchin, J. (2005). *Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ?* *A.N.A.E.*(81), page 7-15.
- Siegler, S., & Bourdin, B. (2000). *Enfant et raisonnement: le développement cognitif de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Slavin, R.E. (1991). *Synthesis of research of cooperative learning*. *Educational leadership*, 48 (5), page 71-82. In Dionne, C.; Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Société canadienne de pédiatrie. (2011, Novembre). *Comment favoriser une bonne estime de soi chez votre enfant*. Consulté le 28 décembre, 2011, sur Soins de nos enfants: http://www.soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/foster_self_esteem
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). *Inclusive schooling*. Support networks for inclusive schooling, page 2-23. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (page 79-98). Québec: PUQ.

- Stainback, W., & Stainback, S. (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating for all Students*. Baltimore, Paul H. Brookes. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (page 59-76). Québec: PUQ.
- Stiker, H.-J. (1966). *Handicap et Exclusion. La construction sociale du handicap*. dans S.Paugam (dir.), *L'exclusion: l'état des savoirs*, Paris: La découverte.
- Tarabulsy, G., Provost, M., Drapeau, S., & Rochette, E. (2008). *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. Paris: PUF.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Editions Logiques. In Horth, R. (1999). *Efficiences cognitive et déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques. In Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Editions Chenelière McGraw-Hill.
- Taylor, S.E & Brown, J.D (1988). *Illusion and well-being : A social psychological perspective on mental health*. Psychological Bulletin, 103, 193-210. In Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation, 27(3), page 483-502.*
- Tesser, L., & Campbell, R. (1983). *Self-definition and self-evaluation maintenance*. In Ninot, G.; Delignières, D.; Fortes, M. (2000), *L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel*. Revue S.T.A.P.S., page 35-48.
- Thériault, C. (2007). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Montréal: Les Editions Quebecor.
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *CAIRN*(152), page 19-27.
- Thomazet, S. (2008). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*. Revue des sciences de l'Education, 34 (1), page 123-139.
- Tisserand, E. (2011). *Le système éducatif français*. Vanves: Edition Foucher.
- Toulemonde, B. (2009). *Le système éducatif en France*. Paris: La documentation française - les Notices.

- Trépanier, N. (2003). *L'intégration scolaire des élèves en difficultés. Une typologie de modèles et de services*. Montréal: Editions Nouvelles.
- UNAPEI. (s.d.). *S'informer sur le handicap mental*. Consulté le 21 octobre, 2011, sur <http://www.unapei.org/Le-handicap-mental-sa-definition.html>
- Vakil, S., Freeman, R. & Swim, T.J (2003). *The Regio Emilia approach and inclusive early childhood programs*. Early Childhood Education Journal, 30 (3), page 187-192. In Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: PUQ.
- Vallée-Tocqueville, M. (2009). *L'intégration des jeunes enfants en situation de handicap dans les crèches et haltes garderies seino-marines*. Thèse inédite : Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC.
- Van Avermaet, P. (2006). *Elèves issus des milieux défavorisés et langues de scolarisation*. Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe (page 14). Strasbourg: division des politiques linguistiques.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI
- Viau, R. (2000, Avril, mai). *La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions*. Vie pédagogique (115), page 5-8.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire, pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Vienneau, R. (2004). *Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social*. In Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : PUQ.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement, Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin ltée.
- Vienneau, R. (2006). *De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion*. In Dionne, C.; Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives, la recherche sur l'inclusion scolaire* (page 77-28). Québec: PUQ.

- Villard, M. (2001). *Questions de définitions, approche relativiste des classifications*. Consulté le 21 octobre, 2011, sur <http://maurice.villard.pagesperso-orange.fr/defin.htm>
- Ville, I.; Ravaud, J-F. (2003, septembre). *Personnes handicapées et situations de handicap*. Problèmes politiques et sociaux (892).
- Wehmeyer, M., & Obremski, S. (2012). *Le déficience intellectuelle*. In JH Stone, M Blouin, editors. International encyclopedia of rehabilitation. Récupéré de : <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/15>
- Winance, M. (2004). *Handicap et normalisation. Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions*. Persée, 17(66), page 201-227.
- Winance, M. (2008). *La notion du handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001*. Consulté le 18 avril 2011, sur <http://scielo.isciii.es/pdf/dyn/v28/16.pdf>
- Winzer, M. (2001). *Children with Exceptionalities in Canadian Classrooms*. Pearson Education Canada.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principale of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation. In Horth, R. (1999). *Efficience cognitive et déficience intellectuelle*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Wolfensberger, W. & Thomas, S. (1988). *Passing programme d'analyse des systèmes de services : application des buts de la valorisation des rôles sociaux : manuel des critères et des mesures de la valorisation des rôles sociaux*. 2^{ème} édition, Traduction du français par Michel Roberge. Gatineau (Québec) : Les communications Opell et Downsview (Ontario) : Institut G. Allan Roeher.
- Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés* (éd. 2^{ème} édition). Paris: Le Harmattan.
- Zazzo, R. (1970). *Les débilités mentales*. Paris : Armand Colin
- Zigler, E., Balla, D., & Hodapp, R. (1984). *On the Definition and Classification of mental retardation*. American Journal of Mental Deficiency, 89 (3), page 215-220. In Roberge, J.-V. (2000). *Programme d'éducation préscolaire adapté*. Consulté le 25 octobre, 2012, sur Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires Ministère de l'Éducation: <http://sass.uqac.ca/doc/ad-presc.pdf>

Zribi, G., & Poupée-Fontaine, D. (2007). *Dictionnaire du handicap* (éd. 6ème). Rennes: éditions ENSP.

LISTE DES SIGLES

AAMR	: Association Américaine pour le Retard Mental
AAPEI	: Association de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis
AIS	: Adaptation et intégration scolaire
ANAHM	: Association nationale d'aide aux handicapés mentaux
AVS	: Auxiliaire de vie sociale
AVS-i	: Auxiliaire de vie scolaire individuel
CDES	: Commission départementale d'éducation spéciale
CERI	: Centre de recherche pour l'innovation dans l'enseignement
CIF	: Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé
CIH	: Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages
CIM	: Classification internationale des maladies
CLIS	: Classe d'inclusion scolaire
COPEX	: Comité provincial de l'enfance exceptionnelle
COTOREP	: Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CRADI	: Comité régionale des associations pour la déficience intellectuelle
EBS	: Enfant à besoin spécifique
EDIL	: Elève présentant une déficience intellectuelle légère
EHDA	: Elèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FNANSEPH	: Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap
ICIDH	: International classification of impairment, disability and handicap
IEN-ASH	: Inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés
MDPH	: maison départemental des personnes handicapées
OCDE	: Organisation de coopération et de développement économiques
OMPH	: Organisation mondiale des personnes handicapées
OMS	: Organisation mondiale de la santé
ONU	: Organisation des Nations Unies

PIA	: Projet individualisé d'accompagnement
PPH	: Processus de production du handicap
PPS	: Projet personnalisé de scolarisation
QI	: Quotient intellectuel
RASED	: Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficultés
RIPPH	: Réseau international sur le processus de production du handicap
SESSAD	: Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile
SIMH	: Système d'identification et de mesure du handicap
UNAPEI	: Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales
UPI	: Unité pédagogique d'intégration
WISC	: Wechsler intelligence scale for children

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le modèle de Wood illustré.....	20
Figure 2: Interaction entre les composantes de la CIF.....	27
Figure 3: Schéma du modèle PPH : Modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne.....	30
Figure 4: Définitions des concepts du PPH.....	31
Figure 5: Représentation schématique du handicap selon le SIMH	33
Figure 6: les mots clés de la déficience intellectuelle.....	60
Figure 7 : Scores bruts et scores standard de trois sujets de 12 ans à un même subtest.	63
Figure 8: Courbe illustrant six caractéristiques du développement et du fonctionnement intellectuel d'un enfant présentant des incapacités intellectuelles	67
Figure 9: Système en cascade : modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement	83
Figure 10: le processus métacognitif (MC).....	111
Figure 11: Sept indicateurs de conduite métacognitive	114
Figure 12: La relation entre les variables indépendantes et dépendantes.....	162
Figure 13 : Dimension du moment d'observation	177
Figure 14 : une comparaison entre les résultats de l'enseignant AME et ses trois élèves	238
Figure 15 : une comparaison entre les résultats de l'enseignant PER et ses deux élèves	239

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Composantes, schémas et classifications de la CIF	25
Tableau 2: Dimensions de la personne et du handicap selon le SIMH	34
Tableau 3: Composantes du handicap présentées par chaque classification ou modèle	37
Tableau 4: L'évolution terminologique de la déficience intellectuelle	51
Tableau 5: Nombre d'élèves scolarisés en 2009 (par type de handicap)	55
Tableau 6 : Les diverses définitions de la déficience intellectuelle	59
Tableau 7: Les faits saillants des principales manifestations d'apprentissage de l'enfant à travers ces stade	68
Tableau 8 : les diverses catégories de déficiences intellectuelles	72
Tableau 9 : Tableau des différents déficits dans les processus du traitement de l'information	74
Tableau 10 : les caractéristiques cognitives et affectives de l'EDI	77
Tableau 11: Les quatre niveaux de l'intégration scolaire	89
Tableau 12: Un parallèle entre l'intégration scolaire et l'inclusion	92
Tableau 13 : Les acteurs actifs dans les écoles françaises	95
Tableau 14: Évolution du nombre d'enfants handicapés scolarisés entre 2005 et 2009	102
Tableau 15: Calendrier des étapes de la recherche	163
Tableau 16: La liste des intervenants dans la réalisation du projet.....	167
Tableau 17: Le calendrier des pré-observations.....	169
Tableau 18: Le plan de la formation principale.....	173
Tableau 19: Le plan des formations individuelles.....	174
Tableau 20: Le calendrier des post-observations.....	176
Tableau 21 : Les variables indépendantes du groupe expérimental.....	198
Tableau 22 : Le résultat du Khi 2 du groupe enseignant expérimental	198
Tableau 23 : Les variables indépendantes du groupe témoin	200
Tableau 24 : Le résultat du Khi 2 du groupe enseignant témoin	201
Tableau 25 : La variable indépendante « Approche relationnelle de l'estime de soi (VI1) »	202
Tableau 26 : La variable indépendante « Approche relationnelle de la motivation (VI2) »	203

Tableau 27 : La variable indépendante « Facilitation du transfert (VI3) ».....	204
Tableau 28 : La variable indépendante « Développement des stratégies métacognitives (VI4) »	205
Tableau 29 : Les variables dépendantes du groupe expérimental.....	214
Tableau 30 : Le résultat du Khi 2 du groupe expérimental.....	215
Tableau 31 : Les variables dépendantes du groupe témoin	217
Tableau 32 : Le résultat du Khi 2 du groupe témoin	218
Tableau 33 : la VD1 du groupe expérimental et témoin.....	219
Tableau 34 : la VD2 du groupe expérimental et témoin.....	220
Tableau 35 : la VD3 du groupe expérimental et témoin.....	221
Tableau 36 : la VD4 du groupe expérimental et témoin.....	222
Tableau 37 : les variables dépendantes de l'élève KAR.....	229
Tableau 38 : les variables dépendantes de l'élève ROM.....	230
Tableau 39 : Les variables dépendantes de l'élève MAR.....	231
Tableau 40 : les variables indépendantes de l'enseignant AME.....	233
Tableau 41 : Les variables dépendantes de l'élève JOS.....	234
Tableau 42 : Les variables dépendantes de l'élève DES	235
Tableau 43 : les variables indépendantes de l'enseignant PER.....	237
Tableau 44: synthèse du résultat des pré- et post-observation des enseignants	242
Tableau 45 : synthèse du résultat des pré- et post-observation des EDIL.....	245

LISTE DES GRILLES D'OBSERVATION

Grille d'observation 1: La variable indépendante de l'approche relationnelle de l'estime de soi.....	182
Grille d'observation 2: La variable dépendante de l'estime de soi.....	183
Grille d'observation 3: La variable indépendante de l'approche relationnelle de la motivation	185
Grille d'observation 4: La variable dépendante de la motivation	186
Grille d'observation 5: La variable indépendante du développement des stratégies métacognitives.....	188
Grille d'observation 6: La variable dépendante du développement des stratégies métacognitives.....	189
Grille d'observation 7: La variable indépendante de la facilitation du transfert.....	191
Grille d'observation 8: La variable dépendante de l'apprentissage du transfert	192

INDEX DES NOMS PROPRES

A

Altet, M., 170
Amiel-Tison, C., 50
Arborio, A.-M., 164
Ayoun, C., 46- 49- 52- 303

B

Bandura, A., 127- 128- 152- 207- 256
Baruk, H., 47
Barral, C., 133
Barth, B.-M., 117
Beaupré, P., 101, 103
Bedard, D., 120
Bélangier, S., 8- 80- 89- 94- 100- 101- 102- 130- 143- 145- 146- 147- 152- 211- 258- 260
Belmont, B., 102- 115- 158- 258- 260
Bergeron, H., 29- 30- 31
Bernardou, A., 148- 209
Berthier, N., 164
Blanc, A., 40
Blanc, P., 55- 56- 101- 102- 103- 139- 143- 151- 256- 258
Bloch-Lainé, F., 18- 40
Bossard, S., 99
Botokro Beguin, R., 24- 34- 37
Bouchard, J.M, 56, 95
Bourdin, B., 66
Bourdon, P., 68
Bourque, J., 239- 240- 258- 259
Boutet, M., 105- 149- 157- 257
Boyer, C., 95- 142
Brunet, J-P., 10- 56- 80- 81- 82- 88- 93- 99- 100- 101- 105- 143- 146- 147- 253- 259-
260

Büchel, F., 106- 107- 109- 115- 121- 149- 158- 257

Bussy, G., 65

C

Calin, D., 135

Campbell, R., 128

Canguillem, G., 14

Carlier, M., 46- 49- 52- 303

Chabrol, B., 19

Chauvière, M., 133

Cloutier, R., 29- 30- 31

Cohen, P., 91

Connor, C., 239

Cosnefroy, L., 121- 150

Côté, J., 13- 16- 47- 87

CRIPH, 20- 21

D

Decley, M., 17

De Jouvencel, M., 32- 34

Delhomme, P., 253

Dembélé, M., 104

Demonet, R., 35

Deschênes, A., 61- 65

Deslandes, R., 95

Des Portes, V., 65

Depret, E., 17

Désirat, C., 17

Detraux, J.-J., 87

Didier-Courbin, P., 38- 39- 40- 41- 42- 133- 134

Dionne, C., 8- 11- 65- 67- 68- 73- 74- 75- 81- 89- 90- 91- 92- 105- 146- 151- 256

Doré, R., 8- 9- 10- 56- 81- 82- 88- 92- 93- 99- 100- 101- 105- 143- 145- 146- 147- 253-
259- 260

Dorvil, H., 13- 14- 15- 16- 18- 22

Doucet, J.-J., 239- 240- 259

Doudin, P., 11- 100- 101- 102- 103- 104- 107- 121- 147- 148- 211- 253- 257- 258- 260-
261

Drapeau, S., 64

Duclos, G., 129- 131- 154

Dunn, L., 94

E

Ebersold, S., 35

Mantoan, M-T-E, 89- 147- 260

Esquirol, E., 47- 48- 49- 51

F

Faraut, M.-C., 138

Fleur, M., 50

Foltran, F., 32

Fougeyrollas, M., 21

Fougeyrollas, P., 21, 29, 30, 31, 39

Fournier, P., 164

Frankard, A-C., 49- 50

Frenay, M., 120- 121

G

Gagnon, L., 32- 34

Gallo, A., 18

Gardou, C., 11- 86- 101- 144- 148- 151

Gayraud, L., 42- 43

Genouvrier, E., 17

Ghrenassia, P., 95- 142- 316

Gilbert, P., 38- 39- 40- 41- 42- 133- 134

Godfryd, M., 19

Gombert, A., 99, 100, 103- 257

Gosselin, J., 50
Gouiffès, C., 109
Goupil, G., 80- 84- 85- 89- 100- 143-
Grangeat, M., 113- 114- 121- 159- 193
Grégoire, J., 61, 62- 63- 64
Guedj, D., 99, 100

H

Haddad, H., 19
Hamonet, C., 13- 32- 33- 34- 39
Hatzfeld, H., 179
HELIOS II, 10- 101- 147- 151- 256
Herreman, S., 95- 142- 316
Hordé, T., 17
Horth, R., 19- 119- 120- 125- 150- 160- 190- 193

I

Juhel, J.-C., 52- 54- 56- 70- 72

K

Kant, E., 49
Kernbaum, S., 17
Klinger, J., 01
Kohn, R., 175- 177

L

Lafortune, L., 11- 100- 101- 102- 103- 104- 107- 108- 112- 121- 147- 148- 211- 253-
257- 258- 260- 261
Lambert, J.-L., 48- 50- 64- 70
Langevin, J., 65- 67- 68- 73- 74- 75- 105- 106- 149- 157- 158- 257
Lasnier, M.-C., 43
Legendre, R., 8- 88- 239
Legifrance, 43- 137

Liberman, R., 46- 57

M

Magalhaes, T., 32- 33- 34- 39

Marcel, J.-F., 134

Martinot, D., 126- 128- 150

Maurice, P., 59

Mayer, R., 13- 14- 15- 16- 18- 22

Meirieu, P., 109- 113- 121- 159- 193- 207

Mendelsohn, P., 118

Mercier, L., 109

Metais, S., 47

Meyer, E., 92- 109- 146- 147- 149- 151- 253

Ministère de l'éducation nationale, 8- 10- 96- 137- 139

Montulet, I., 64

Moreau D., 14- 35

Moreau De Bellaing, L., 35

Morrison, F., 239

N

Nègre, P., 175- 177

Nihira, K., 58

Noël, B., 109- 110- 111- 121

O

Obremski, S., 147- 149- 151- 253

P

Paour, J.-L., 65- 73- 105- 106- 107- 109- 115- 121- 149- 158- 257

Pascal, J.-C., 47

Paterson, F., 139

Pelchat, D., 95

Perrenoud, P., 103- 104- 107- 117- 118

Piédalue, M., 59
Plaisance, E., 43- 100- 132- 252
Pollez, B., 23
Postic, M., 168
Poulin, J-R., 101, 103
Poupée-Fontaine, D., 18
Provost, M., 64

R

Ravaud, J-F., 29- 38- 39
Raynal, F., 115
Render, X., 49- 50
Rey, A., 39
Rey-Debove, J., 39
Rieunier, A., 115
Risselin, P., 41
Roberge, J.-V., 106- 107- 225
Robert, P., 13- 16- 39
Rochette, E., 64
Rocque, S., 65- 73- 105- 149- 157- 257
Rondal, J-A., 49
Rossignol C., 16- 20- 27- 44- 45
Rossinelli, G., 47
Rousseau, N., 8- 11- 80- 89- 90- 91- 92- 94- 101- 102- 130- 145- 146- 147- 151- 152-
211- 256- 258- 261
Rozen, B., 17

S

Schubert, J., 104
Schumm, J., 91
Schwille, J., 104
Senon, J.-L., 47
Siaud-Facchin, J., 125- 126- 129- 150

Siegler, S., 66

Société canadienne de pédiatrie, 130- 131- 150- 151- 155- 180- 199

Spielgestein, J., 179

ST Michel, G., 29- 30- 31

Stainback, S., 9- 10- 90- 101

Stainback, W., 9- 10- 90- 101

Stiker, H.-J., 15- 38- 133

T

Talbot, L., 95

Tarabulsky, G., 64

Tesser, L., 128

Thériault, C., 87

Thomazet, S., 36- 80

Tisserand, E., 132

Toulemonde, B., 132

Trépanier, N., 93- 100- 143

U

UNAPEI, 53- 57- 58- 59- 105- 151

Utzschneider, A., 239- 240

V

Vallée-Tocqueville, M., 36

Van Avermaet, P., 240

Vaughn, S., 91

Vianin, P., 125- 150- 157- 193

Viau, R., 101- 108- 121- 122- 123- 124- 126- 147- 150- 152- 153- 156- 184- 193- 207-
208- 209- 211- 256

Vienneau, R., 8- 9- 89- 91- 112- 113- 125- 145- 158- 187- 193

Villard, M., 58

Ville, I., 38

W

Wagner, S., 10- 56- 80- 81- 82- 88- 93- 99- 100- 101- 105- 143- 146- 147- 253- 259- 260

Wechsler, D., 61, 62, 63, 64

Wehmeyer, M., 147- 149- 151- 253

Winance, M., 16- 22- 23- 27- 28

Winzer, M., 80

Z

Zaffran, J., 81

Zazzo, R., 50- 51- 54

Zribi, G., 18

ANNEXES

Annexe A : Qu'est-ce que le quotient intellectuel ?.....	305
Annexe B: L'entretien fait auprès de l'inspectrice de l'éducation nationale	307
Annexe C : L'entretien fait auprès de l'enseignant référent.....	308
Annexe D : Le questionnaire réalisé auprès des enseignants concernés par cette recherche.....	309
Annexe E : Les acteurs du système éducatif français	310
Annexe F : Organigramme de la direction académique du Haut-Rhin (68)	311
Annexe G : L'organigramme de l'équipe de circonscription de Mulhouse 2	312
Annexe H : Liste des écoles élémentaires (Circonscription de Mulhouse II)	313
Annexe I : La liste des intervenants dans la réalisation du projet.....	314
Annexe J : Le calendrier des pré-observations	315
Annexe K : Le plan des formations individuelles	315
Annexe L : Le calendrier des post-observations	315

ANNEXES

Annexe A : Qu'est-ce que le quotient intellectuel ? (Carlier, Ayoun 2007, page 20)

Tableau 1. Qu'est-ce que le quotient intellectuel QI ?

<p><i>Âge mental et âge de développement</i></p> <p>Le principe général utilisé par Binet et Simon pour définir l'âge mental est le suivant. Prenons le cas de l'âge mental de 5 ans.</p> <p>Est caractéristique d'un âge mental de 5 ans une question (on parlera d'item) :</p> <ul style="list-style-type: none">- échouée par la plupart des enfants de 4 ans,- réussie par 50 % des enfants de 5 ans,- réussie par presque tous les enfants de 6 ans. <p>Les items retenus ne doivent pas faire appel aux connaissances scolaires.</p> <p>Par exemple, dans une épreuve de mémoire (on parle aujourd'hui de mesure de l'empan de la mémoire) on demande à l'enfant de répéter des chiffres énoncés par le/la psychologue à la vitesse d'environ 1 par seconde. Les performances moyennes en fonction des âges sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">2 ans : 2 chiffres,3 ans : 3 chiffres,8 ans : 5 chiffres,15 ans : 7 chiffres. <p>L'âge mental est déterminé en créditant chaque item réussi d'un certain nombre de mois. Au final on détermine un âge mental qui n'est donc, en fait, que la somme des points obtenus par l'enfant, transformée en mois, mais qui acquiert une signification parce qu'on peut comparer cette note à celle obtenue par des enfants du même âge.</p>
--

<p><i>Le quotient intellectuel</i></p> <p>Connaissant la note d'un enfant dans le test et connaissant son âge chronologique on peut, par une simple différence, estimer le retard ou l'avance de cet enfant par rapport aux enfants du même âge. Le calcul présente, cependant, des inconvénients importants. En effet, le même nombre de mois de retard n'a pas la même signification selon que l'enfant a 4 mois, 2 ans ou 10 ans d'âge chronologique. D'où, l'idée de Stern du calcul d'un rapport appelé quotient intellectuel ou QI. Ce rapport s'écrit comme suit : $QI = (AM/AC) \times 100$ où AM signifie âge mental et AC signifie âge chronologique.</p> <p>Un enfant de 7 ans qui répond correctement aux questions caractéristiques de l'enfant moyen de 7 ans a donc un QI égal à 100. S'il répond à des questions caractéristiques d'enfants plus âgés, son QI est supérieur à 100. En revanche, s'il ne répond pas aux questions caractéristiques de son âge, son QI est inférieur à 100.</p> <p>En faisant ce rapport, on montre : que le même nombre de mois de retard n'a pas la même gravité selon que l'enfant a 5 ou 12 ans. En effet, deux ans de retard à 5 ans donne un QI de 60 ($3/5 \times 100 = 60$), alors que deux ans de retard à 12 ans donnent un QI égal à 83,3 ($10/12 \times 100$). Dans le premier cas on est dans la zone de la déficience, dans le second cas dans la zone de la moyenne.</p>
--

<p><i>Le QI : note dans une échelle normalisée</i></p> <p>Très vite on s'est rendu compte que ce mode de calcul n'avait pas de sens pour mesurer l'intelligence de l'adulte puisque la notion d'échelle de développement perd son sens. En effet, dans les tests d'intelligence, les performances moyennes des adultes ne sont pas supérieures à celles de la tranche d'âge 15 – 20 ans. Une diminution des points s'amorce même très vite. En divisant l'âge mental par l'âge chronologique, on obtient donc des QI de plus en plus bas au fur et à mesure que la personne vieillit. Pour mesurer l'intelligence de l'adulte il a fallu proposer autre chose. C'est le second type de QI qui a conservé le même nom de manière impropre puisqu'il ne s'agit plus d'un rapport.</p> <p>En 1939, David Wechsler propose de mesurer l'intelligence de l'adulte à l'aide d'une échelle normalisée dont, par construction, l'écart type est 15 et la moyenne 100. L'adulte est comparé aux adultes de son groupe d'âge (on parle de groupe de référence). Les tests sont alors construits de manière à ce que les notes s'étalent autour de la moyenne en prenant la forme d'une distribution en cloche (distribution gaussienne) – voir la Figure 1. Dans cette perspective, le QI n'est plus qu'un rang par rapport à un groupe de référence. Par exemple dans l'Échelle d'intelligence pour adultes 3^e édition de Wechsler (ECPA, 2000) – en abrégé WAIS-III pour Wechsler Adult Intelligence Scale – un QI de 100 correspond au 50^e rang sur 100, un QI de 160 correspond au rang 99 sur 100 et un QI de 62 au rang 1 sur 100, les rangs étant ordonnés de la note la plus basse à la note la plus élevée.</p>
--

Le QI et son erreur de mesure

La notion d'erreur de mesure ou d'intervalle de confiance est fondamentale si on veut savoir ce qu'est un QI. Elle permet de comprendre pourquoi bon nombre de psychologues sont extrêmement réticents à transmettre le QI d'une personne. Supposons qu'on fasse passer un test d'intelligence à Paul. On trouve un QI égal à 80. Si demain on recommence, va-t-on trouver la même valeur ? Non ! Répondrez-vous parce qu'on peut penser à des effets d'apprentissage dus, par exemple, au fait que Paul connaît les questions et le matériel qu'on lui a présenté

la veille. Cependant, même si l'apprentissage a un effet de faible importance, on sait que le score de Paul a peu de chances d'être exactement le même d'un jour à l'autre. Et ceci est facile à comprendre : Paul n'est pas dans le même état physiologique ou psychologique d'un jour à l'autre, d'un moment à l'autre ; le milieu physique dans lequel évolue Paul n'est pas le même non plus. On peut donc s'attendre à ce que ces variations aient des effets sur les performances de Paul. Le psychologue qui fait passer le test sait donc que la note à laquelle il aboutit n'a qu'une valeur probabiliste. Ainsi, il sait que si Paul a la note 80, il a le rang 9 sur 100 dans sa tranche d'âge et que sa note peut varier entre 76 à 86 dans 95 % des cas. Autrement dit : il y a 95 % de chances que sa note « vraie » se situe entre 76 et 86. On parle d'intervalle de confiance de la note. Cet intervalle dépend bien évidemment du test, il est moins grand pour les épreuves cognitives que pour des épreuves touchant à la personnalité.

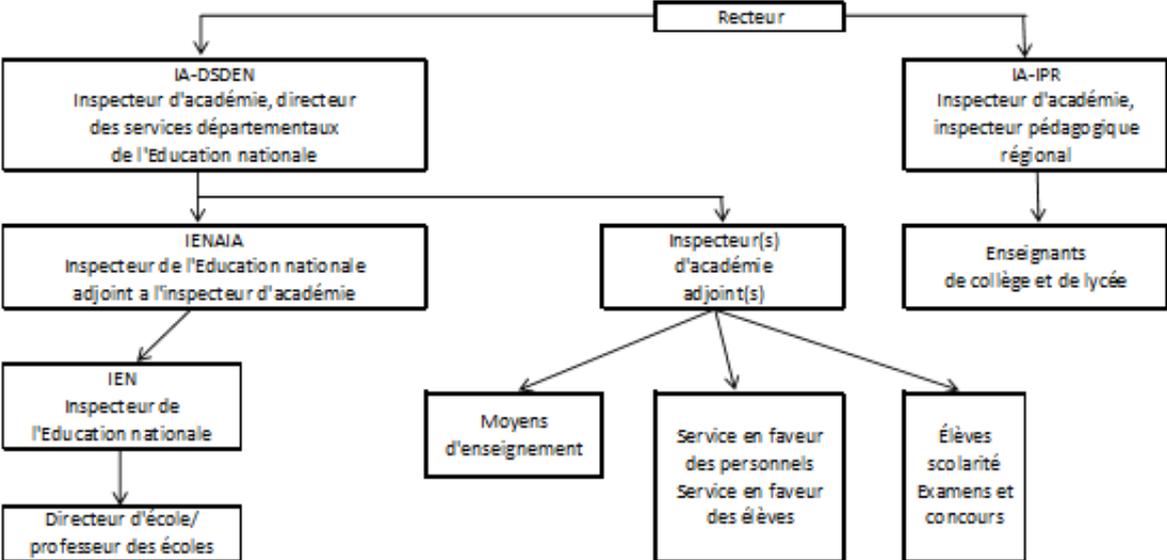
En d'autres termes, la note ne doit pas se lire dans l'absolu et c'est pourquoi il faut lire avec prudence les critères de classification des déficiences intellectuelles qui donnent des notes seuils à partir desquelles on peut situer les personnes.

Annexe B: L'entretien fait auprès de l'inspectrice de l'éducation nationale

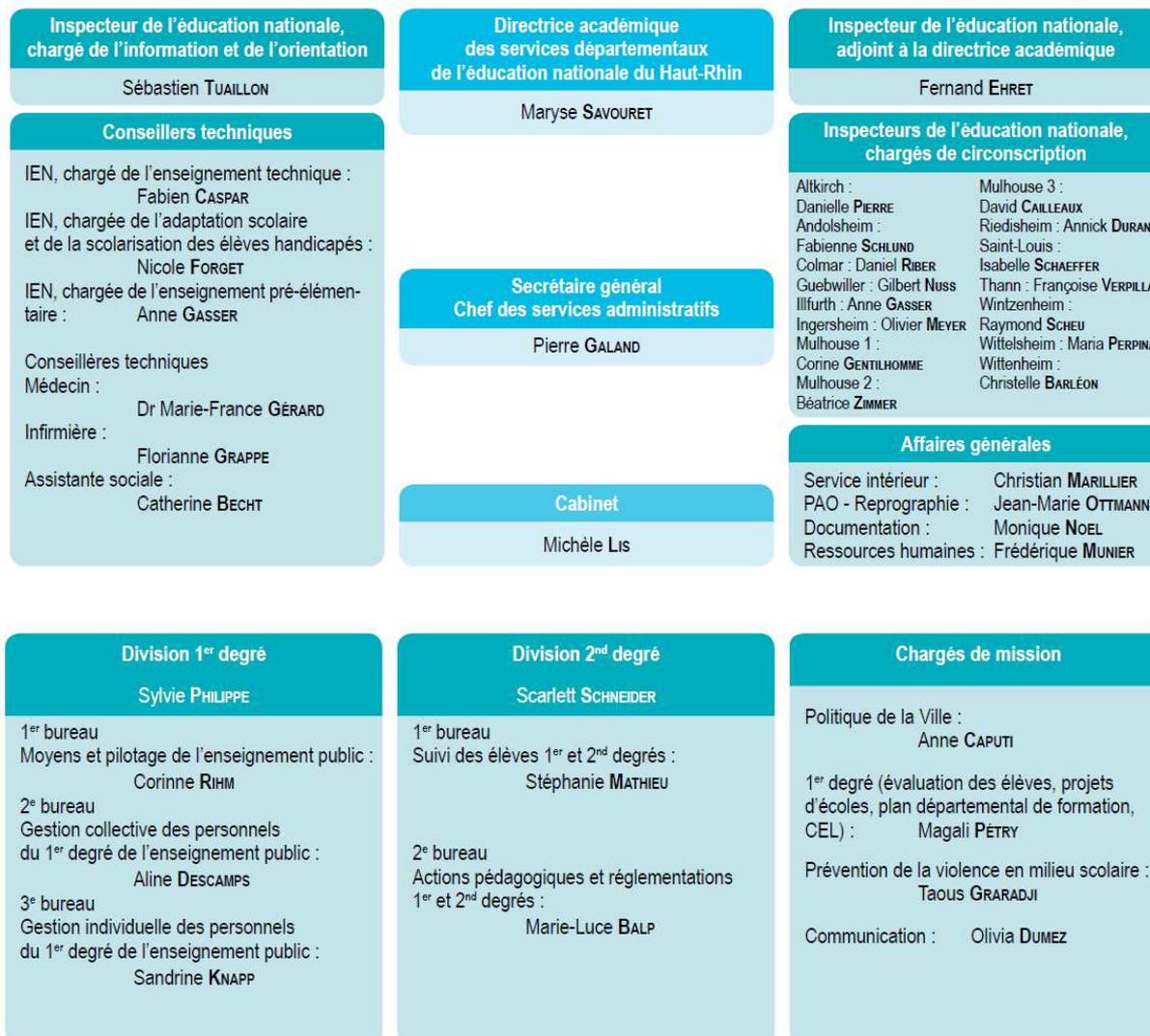
Annexe C : L'entretien fait auprès de l'enseignant référent

Annexe D : Le questionnaire réalisé auprès des enseignants concernés par cette recherche

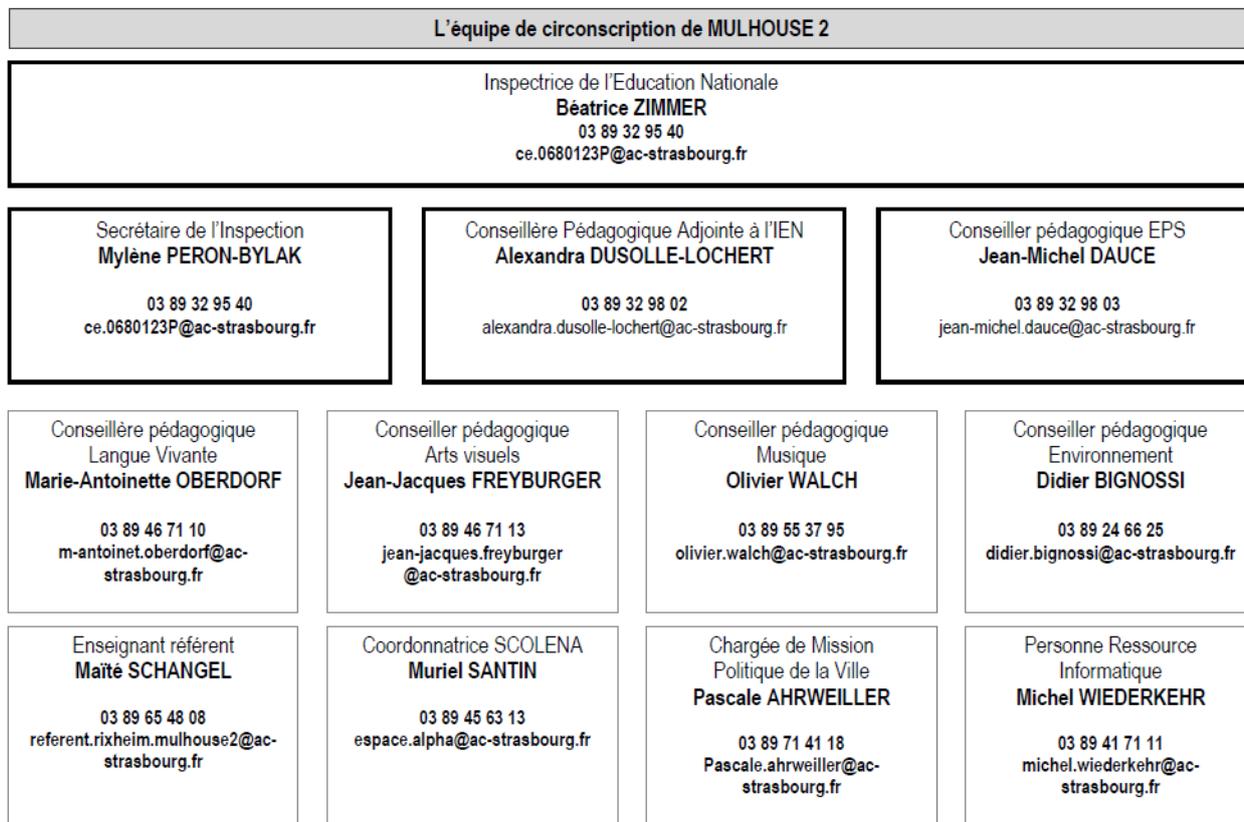
Annexe E : Les acteurs du système éducatif français (Herreman, Boyer, Ghrenassia, 2007, page 27)



Annexe F : Organigramme de la direction académique du Haut-Rhin (68)



Annexe G : L'organigramme de l'équipe de circonscription de Mulhouse 2



Annexe H : Liste des écoles élémentaires (Circonscription de Mulhouse II)

BROSSOLETTE	51 rue P.Brossolette 68200 MULHOUSE	0389523510	M.DEBRET Jean Michel
DROUOT	2 rue Jules Ferry 68100 MULHOUSE	0389445332	M.PAULIAC Denis
NORFELD	9 rue de Battenheim 68100 MULHOUSE	0389665177	M.SCHMITT Claude
SELLIER	80 rue des Merles 68100 MULHOUSE	0389454408	Melle GEHRES Muriel
STINTZI	1 rue du Lt P.Dinet 68200 MULHOUSE	0389523041	Melle Eglin Chrystelle
VICTOR HUGO	17 rue de Ribeauvillé 68200 MULHOUSE	0389522542	M.HERTZOG Jean-Marc
WAGNER	11A rue de Toulouse 68100 MULHOUSE	0389421559	M.MONATH Thibaut
WOLF	Place Wolf 68100 MULHOUSE	0389452279	M.QUIN Paul
ENSEIGNANT référent	Maïté SCHANGEL	0389654808	Collège de Rixheim

Annexe I : La liste des intervenants dans la réalisation du projet

Annexe J : Le calendrier des pré-observations

Annexe K : Le plan des formations individuelles

Annexe L : Le calendrier des post-observations